

ISSN 2223–2982



СОВРЕМЕННАЯ НАУКА:
АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ
ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ

ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ

№3 2023 (МАРТ)

Учредитель журнала
Общество с ограниченной ответственностью
«НАУЧНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ»

Журнал издается с 2011 года.

Редакция:

Главный редактор
В.Л. Степанов

Выпускающий редактор
Ю.Б. Миндлин

Верстка
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.

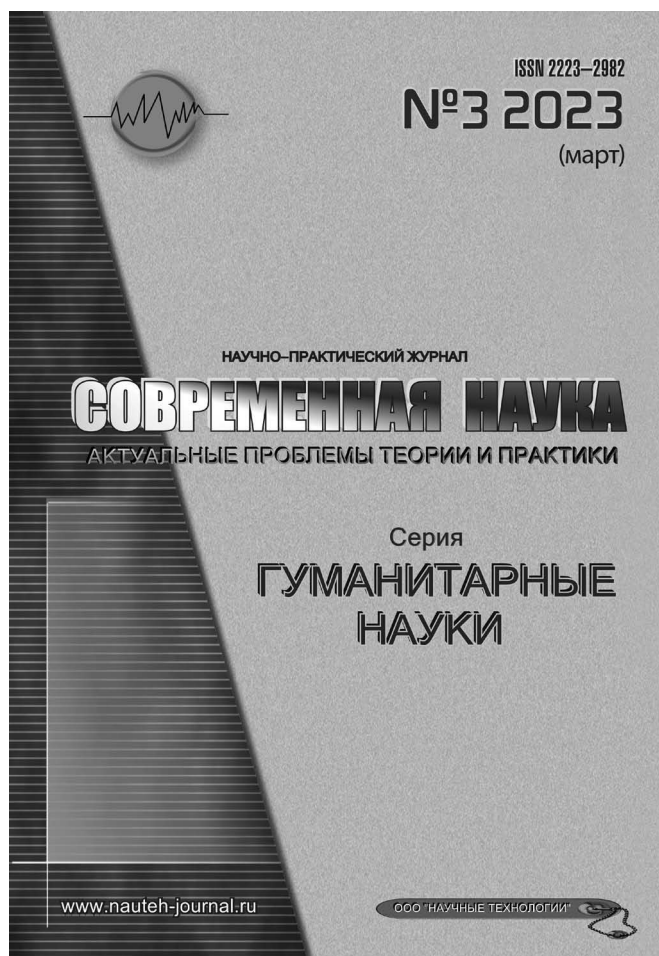
Свидетельство о регистрации
ПИ № ФС 77-44913 от 04.05.2011 г.

Серия: Гуманитарные науки №3 (март) 2023 г.

Научно-практический журнал

Scientific and practical journal

(ВАК – 5.6.x, 5.8.x, 5.9.x)



В НОМЕРЕ:

ИСТОРИЯ, ПЕДАГОГИКА, ФИЛОЛОГИЯ

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

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

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

Подписано в печать 14.03.2023 г. Формат 84x108 1/16
Печать цифровая Заказ № 0000 Тираж 2000 экз.

ISSN 2223-2982



Редакционный совет

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

СОДЕРЖАНИЕ

CONTENTS

История

Большухина М.Е. – История становления национальных парков как объект изучения environmental history

Bolshukhina M. – The study of national parks as an object of environmental history 6

Костев А.С. – Религиозная политика Павла I и Фридриха II прусского
Kostev A. – Religious policy of Paul I and Frederick II of Prussia 11

Николаев Д.А., Белянцев А.Е. – Медицинское обеспечение ратников нижегородского резервного ополчения 1812 г.
Nikolaev D., Belyantsev A. – Medical support for the warriors of the Nizhny Novgorod reserve militia of 1812 15

Николаев Д.А., Дорофеев Ф.А. – Первоначальные мероприятия по созиданию основного и резервного ополчений Нижегородской губернии в 1812 г.
Nikolaev D., Dorofeev F. – Initial measures for the creation of the main and reserve militia of the Nizhny Novgorod province in 1812 19

Субботина В.Г., Сушкова Н.В., Симакова М.А., Ильин А.А., Рубашкин А.С., Майер И.С. – Школа русских клиницистов в Саратове и Казани
Subbotina V., Sushkova N., Simakova M., Ilyin A., Rubashkin A., Mayer I. – School of Russian clinicians in Saratov and Kazan 23

Педагогика

Ашимова А.Ф., Гасанова Н.А. – Обучение описанию и его разновидностям в программах и учебниках для 5-9 классов и требования системно-деятельностного подхода
Ashimova A., Gasanova N. – Teaching description and its varieties in programs and textbooks for grades 5-9 and requirements of the system-activity approach 29

Ащеулова А.В. – Проектная деятельность как средство профессионального самоопределения учащихся основной школы в условиях инклюзивной цифровой образовательной среды
Ashcheulova A. – Project activity as a means of professional self-determination of primary school students in an inclusive digital educational environment 33

Аюшеев В.В., Макарова О.Г., Аюшеева Л.В. – Бурятское национальное триеборье как эффективное средство формирования всесторонне развитой личности
Ayusheev V., Makarova O., Ayusheeva L. – Buryat national triathlon as an effective means of forming a comprehensively developed personality 37

Гу Айин – Экспериментальная проверка методики обучения иностранных магистрантов выражению авторской позиции в лингвистическом тексте
Gu Aiyin – Experimental verification of the methodology for teaching foreign graduate students to express the authorial stance in a linguistic text 41

Измайлов А.З., Олифиренко С.М., Курочкина Е.В., Рогожина А.П., Бабичук Н.В. – Основные методы формирования иноязычной компетентности у будущих экономистов в процессе обучения
Izmailov A., Olifrenko S., Kurochkina E., Rogozhina A., Babichuk N. – The main methods of the formation of a foreign language competencies of future economists in the learning process 49

Карслиева И.В. – О музыкально-игровых занятиях в рамках комплексной коррекционно-развивающей работы по подготовке дошкольников с задержкой психического развития к обучению грамоте
Karslieva I. – About music and play activities as a part of complex corrective-developing work on the preparation of the preschool age children with mental retardation for the reading and writing teaching 55

Кишкинова О.А., Миндлин Ю.Б. – Преподавание математических дисциплин в непрофильном вузе <i>Kishkinova O., Mindlin Yu.</i> – Teaching mathematical disciplines in a non-core university 60	Портнов А.О., Полуренко К.Л., Симакина И.А. – Дневник самоконтроля и родительского контроля на основе цифровой платформы комплексного педагогического контроля <i>Portnov A., Polurenko K., Simakina I.</i> – Diary of self-control and parental control based on the digital platform of integrated pedagogical control 91
Лебедева Е.Г., Королева И.В., Митрофанова А.Г., Луценко Е.В. – Исследование влияния компьютерной зависимости на физическое и психологическое здоровье студентов <i>Lebedeva E., Koroleva I., Mitrofanova A., Lutsenko E.</i> – Study of the influence of computer dependence on the physical and psychological health of students 65	Сорокина С.В. – Роль логопедического массажа при работе с детьми с ДЦП с назогастральным зондом <i>Sorokina S.</i> – The role of speech therapy massage when working with children with cerebral palsy with a nasogastric probe 96
Ма Сюелун – Инфографика как способ визуализации при изучении русского языка как иностранного <i>Ma Xue Long</i> – Infographics as a method of visualisation when learning Russian as a foreign language 68	Чернышова Е.А. – Анализ готовности к обучению чтению младших школьников с тяжелыми и множественными нарушениями развития <i>Chernyshova E.</i> – Analysis of readiness to teaching reading in primary school children with severe and multiple developmental disabilities 100
Миля А.В. – Особенности формирования у курсантов военных вузов навыков воспитательной работы <i>Milya A.</i> – Peculiarities of forming educational skills in military university cadets 71	Филология
Московцева Е.А. – Взаимосвязь, преемственность и интеграция учебных предметов и дисциплин в структуре общего и высшего образования <i>Moskovtseva Ye.</i> – Relationship, continuity and integration of academic subjects and disciplines in the structure of general and higher education 75	Алимджанов А.А. – Понятие «демократия» в инаугурационной речи Дж. Байдена <i>Alimdjjanov A.</i> – The notion of "democracy" in Biden's inaugural address 108
Набирухина А.В., Баранова О.И., Кубачева К.И., Войлокова Е.А. – Эффективность смешанного формата обучения иностранному языку студентов неязыковых вузов <i>Nabiruhina A., Baranova O., Kubacheva K., Voilokova E.</i> – Efficiency of blended learning in teaching foreign languages in non-linguistic universities 78	Бакина А.Д. – Феномен вариантности английской фразеологии библейского происхождения: узуальные и окказиональные квантитативные и комплексные варианты <i>Bakina A.</i> – The phenomenon of variability in English phraseology of biblical origin: usual and occasional quantitative and complex variants 114
Панкова Т.Н., Фадеева Н.В., Гончарова О.В., Хорохорина Г.А., Глухова Е.В. – Аналитический обзор способов стимулирования углубленного обучения в высшем образовании <i>Pankova T., Fadeeva N., Goncharova O., Khorokhorina G., Glukhova E.</i> – Analytical review of ways to promote deep learning in higher education 85	Бурмина В.И. – Русская печь: антропоморфный код в русских и татарских загадках <i>Burmina V.</i> – Tatar riddles about the Russian stove and its parts 120
	Верхова К.А. – Изменения в структуре противительно-уступительных предложений в турецком литературном языке <i>Verkhova K.</i> – Changes in structure of adversative-concessive sentences in Turkish literary language 127

Гашарова А.Р., Магомедов А.Д. – Песни об отходничестве в фольклоре народов Дагестана <i>Gasharova A., Magomedov A.</i> – Songs about otkhodnichestvo in the folklore of the peoples of Dagestan.....133	Ню Юэцю, Осипова О.И. – Конфликт в романе А.Н. Варламова «Затонувший ковчег» <i>Niu Yueqiu, Osipova O.</i> – The conflict in the novel by A.N. Varlamov "The Sunken Ark"176
Гашарова А.Р., Акамов А.Т. – Любовная лирика в фольклоре народов Дагестана <i>Gasharova A., Akamov A.</i> – Love lyrics in the folklore of the peoples of Dagestan.....137	Писаревская Н.С. – Специфика речевого воздействия в медиакоммуникации <i>Pisarevskaja N.</i> – The specifics of speech impact in media communication181
Гирина И.Г., Леонова Е.Н. – Перевод названий картин русских художников на английский язык в аспекте связи языка и культуры <i>Girina I., Leonova E.</i> – The translation of the titles of paintings by Russian artists into English from the perspective of language and culture141	Подыряко А.О. – Вербовочный слоган в призывных кампаниях на службу в ВС королевства Швеции как средство вербальной и невербальной экспликации армейской субкультуры <i>Podyryako A.</i> – Recruitment slogan in recruitment campaigns for service in the Armed Forces of the Kingdom of Sweden as a means of verbal and non-verbal explication of the army subculture184
Каблуков В.В. – Человек постскриптного существования в рассказе Ю. Домбровского «Ручка, ножка, огуречик» <i>Kablukov V.</i> – A man of postscript existence in the story of Yu. Dombrovsky "Pen, leg, cucumber"145	Федотов И.И. – Особенности грамматического наполнения военно-политического дискурса международных организаций <i>Fedotov I.</i> – Features of grammatical content of the military-political discourse of international organizations190
Левина В.А. – Анализ структуры и способов номинации в терминологии искусственного интеллекта <i>Levina V.</i> – Analysis of structure and methods of nomination in the terminology of artificial intelligence150	Чжан И – Проблемы перевода на русский язык китайского дипломатического дискурса <i>Zhang Yi</i> – Problems of translating Chinese diplomatic discourse into Russian.....195
Лифанов К.В. – Восприятие добернолаковского языка бернолаковцами <i>Lifanov K.</i> – Perception of the Pre-Bernolák language by supporters of Bernolak157	Чэнь Юйцюн – О структуре китайско-русских словарей в России и Китае <i>Chen Yuqiong</i> – On the structure of Chinese-Russian dictionaries in Russia and China199
Назарчук Ю.И., Коханова А.В. – Структурно-семантическое содержание аргументативного текста <i>Nazarchuk Yu., Kohanova A.</i> – Structural and semantic content argumentative text163	Ян Сяо – Сопоставительный анализ русских и китайских идиоматических выражений <i>Yang Xiao</i> – Comparative analysis of Russian and Chinese idiomatic expressions.....206
Несветайлова И.В., Панкова Д.В. – Таможенный документ как форма письменной коммуникации в таможенном дискурсе <i>Nesvetailova I., Pankova D.</i> – Customs document as a form of written communication in customs discourse170	Информация
	Наши авторы. Our Authors.....210
	Требования к оформлению рукописей и статей для публикации в журнале.....212

ИСТОРИЯ СТАНОВЛЕНИЯ НАЦИОНАЛЬНЫХ ПАРКОВ КАК ОБЪЕКТ ИЗУЧЕНИЯ *ENVIRONMENTAL HISTORY*

THE STUDY OF NATIONAL PARKS AS AN OBJECT OF ENVIRONMENTAL HISTORY

M. Bolshukhina

Summary: The article is devoted to the problem of the emergence of the concept of "national park" in the modern sense and understanding of this term as one of the most ambiguous nature conservation areas in terms of functionality. As part of the Environmental History, the process of the formation of national parks in the context of human interaction with nature is considered, the reasons for the appearance of this form of protected natural areas in historical discourse are shown, the general factors that influenced the emergence of national parks in the United States, as the first state that established this type of protected area.

Keywords: national park, Environmental History, protected areas, Environmentalism.

Большухина Мария Евгеньевна

Соискатель, Северный (Арктический) федеральный университет им. М.В. Ломоносова
maryu.ermolina@yandex.ru

Аннотация: Статья посвящена проблеме возникновения понятия и категории «национальный парк» как одной из наиболее неоднозначных по функционалу природоохранных территорий. В рамках Истории окружающей среды (*Environmental History*) рассмотрен процесс становления национальных парков в разрезе взаимодействия человека с природой, выявлены причины появления данной категории охраняемых природных территорий в историческом дискурсе, определены общие факторы, повлиявшие на возникновение национальных парков в США, как первом государстве, учредившем такого рода природоохранную территорию.

Ключевые слова: национальный парк, Environmental History, охраняемые природные территории, инваронментализм.

Environmental History – История окружающей среды (экологическая история, экоистория) является относительно новым направлением для отечественной исторической науки. Объектом изучения данного направления является история взаимоотношений человека и природы, а также выявление причин изменений, обусловленных этим взаимодействием с течением времени. Как результат этого взаимодействия, охраняемые природные территории могут рассматриваться учеными как объект изучения Истории окружающей среды. Одним из наиболее интересных аспектов в рамках исторической науки являются природоохранные территории, которые призваны сохранять как биологическое разнообразие, так и историко-культурное наследие – *национальные парки*.

Ввиду новизны данной тематики для отечественной историографии, в том числе по вопросам, касающимся природных и культурных ландшафтов в исторических исследованиях с точки зрения междисциплинарного подхода, целью проводимого исследования ставилось изучение истории возникновения понятия «национальный парк» в роли категории особо охраняемой природной территории (далее – ООПТ) как объекта изучения *Environmental History*.

В настоящем исследовании были использованы общенаучные и специальные **методы исторического исследования** – историко-генетический, историко-

сравнительный, а также междисциплинарный подход, поскольку само направление исследования подразумевает обращение к экологическому анализу как к ключу понимания истории человечества, в том числе в деле организации природоохранных территорий. Материал настоящей статьи изложен в соответствии с хронологическим подходом.

Обзор литературы

Отечественные исследователи рассматривают историю становления и развития национальных парков в обобщающих трудах, ограничиваясь при этом историей парков США (Колупаева В.В. [2] и Юдина Н.А. [6]), не сравнивая американский опыт создания системы парков ни с каким другим. Это объясняется уже упомянутым выше фактом новизны данного направления для отечественных историков. В трудах зарубежных авторов, напротив, тема изучена глубоко и многоаспектно. Большинство трудов посвящено истории национальных парков США, так как американский опыт создания, развития и управления системой национальных парков во многом является примером для остальных государств, как первое государство в мире, учредившее национальный парк. С появлением такой предметной области истории как История окружающей среды научных трудов на тему ООПТ стало появляться больше, работы приобрели междисциплинарный характер.

Среди зарубежных исследователей стоит отметить J. Muir [14] M. Frege [11], D. Duncan [10], Olav Gjaerevoll [12], и F.E Wielgolaski, который предложил сравнение американских национальных парков с скандинавскими [16].

Основная часть

Практика наделения природных территорий статусом заповедных, прообразов современных ООПТ, имеет длительную историю. Многие народы в ходе своего исторического развития изымали из хозяйственного ведения отдельные природные объекты и участки земли, устанавливали на них охранный режим, руководствуясь при этом самыми разнообразными мотивами. Так острая озабоченность проблемой сохранения природных территорий в современном их виде впервые возникла в США в условиях Гражданской войны 1861-1865 гг. Среди основной причины отделения земель «под охрану» была выделена задача сохранения природных участков для передачи их будущим поколениям [10]. В условиях войны принятие таких решений заставляет исследователя задуматься о неочевидных на первый взгляд целях установления на территории природоохранного режима. Кроме того, в процессе отделения земель под природоохранные большую роль играла идеологическая составляющая: для руководства США было важно, чтобы каждый гражданин гордился местом и территорией своего проживания, что подчеркивалось природным величием выбранных мест. Во многом это было обусловлено необходимостью единения населения после нависшей угрозы сецессии. Однако в условиях военных действий США было важно сохранять идею и ценности демократического государства, где все новое создающееся делается в пользу народа. В этом дискурсе создание национальных парков представляется одним из элементов государственной политики. Позднее началось привлечение к кампании по развитию национальных парков женщин в условиях нарастающего феминистического движения. Также, свою роль сыграл принятый в 1862 г. «Акт о гомстедах» [15], разрешивший передавать в собственность гражданам США участки незанятых земель. Логично, что против этого Акта выступали рабовладельцы, в чьих интересах было расширение земельных владений на Западе, и промышленники, которые опасались дефицита рабочих рук. Эти факты так же могли послужить причиной к огораживанию федеральных земель под охраняемые природные территории.

Большинство историков придерживаются мысли о том, что начало истории национальных парков относится к времени президентства Авраама Линкольна (1861-1865 гг.) [13]. 30 июня 1864 г., в разгар Гражданской войны в США, президент подписал Указ об охране Йосемитской долины в Калифорнии, чтобы сохранить определенный кусок территории в первоначальном виде [7]. Это был первый шаг на пути к становлению современной системы

национальных парков США. Йосемитская долина стала первым охраняемым ландшафтом в США, и в 1890 г. за ней был закреплен статус национального парка. Но первенство по времени возникновения территории как национального парка «в чистом виде» принадлежит другой американской земле. В 1872 г. в США был учрежден первый в мире национальный парк в современном понимании – Йеллоустон.

Однако, согласно словарю *Merriam-Webster*, первое упоминание словосочетания «национальный парк» датируется 1851 г. в значении «живописной области, обладающей историческим или научным значением, выделенной и поддерживаемой национальным правительством, а в США - актом Конгресса» [9]. Предположительно, что использование данного термина и его распространение с середины XIX в. может быть связано с работами американского путешественника и художника Джорджа Кэтлина (1796-1872 гг.). Путешествуя по Америке, Кэтлин изображал на холстах природные ландшафты и жизнь местного населения. В его работах была поднята тема ограждения отдельных участков природы для сохранения ее первозданной красоты в сочетании с традиционной жизнью индейских племен. Примечательно, что было предложено охранять такие земли в форме культурного ландшафта, сочетающего в себе уголки природы и поселения коренных народов.

В Европе в конце XIX в. начинает набирать силу общественное движение за охрану памятников природы, в первую очередь в Германии, где был предложен термин «памятник природы» (нем. *Naturdenkmaller*) еще в начале XIX в. известным географом, натуралистом и путешественником Александром фон Гумбольдтом. Немецкий профессор, «пионер охраны природы», Гуго Конвенц (1855-1922 гг.) развил данный термин до современного его смысла. В качестве памятника природы профессор предложил определять самобытные, практически нетронутые культурным и хозяйственным воздействием участки земель, представляющие общий или региональный, научный или эстетический интерес. Профессор убежден, что пример Северной Америки по организации национальных парков очень удачен в деле сохранения окружающей среды. Однако в Европе невозможно использовать такие большие площади в целях защиты природы, поскольку это экономически невыгодно, а вопрос сохранения памятников природы не решится с основанием пары национальных парков. С практической точки зрения наиболее эффективный способ, по мнению Г. Конвенца, заключается в рассредоточении по всей территории маленьких природоохранных зон [3]. Площадь европейских стран ограничена для организации на их территориях большого количества или больших по размерам национальных парков. Тем не менее, такие ООПТ продолжают учреждаться.

Во многом благодаря американским писателям и философам XIX-XX вв. смысл отделения больших по площади земель в качестве природоохранных территорий был донесен до народа. Среди мыслителей стоит выделить такие имена, как Ралф Эмерсон, Генри Торо, Джоа Мьюир, Олдо Леопольд, Холмс Ролстон III, чей вклад в философию и идеологию движения в защиту дикой природы оказался значительным. Ими подчеркивалось, что обществу следует беречь и ценить природу за ее «неэкономические, идеальные ценности, ее нравственную и свободную сущность» [1]. Стоит отметить, что идеи и труды деятелей культуры во многом были созданы под влиянием романтизма – идейного и художественного направления конца XVIII-начала XIX вв. При этом природа наделялась возвышенными, одухотворенными и целительными характеристиками. Именно в эпоху романтизма возникли феномены туризма, пикника на природе, альпинизма, призванные воссоединить человека с природой.

Национальный парк, как природоохранная территория, отличается своей свободой в отношении развития туризма и возможностью ведения минимальной хозяйственной деятельности. Поэтому неудивительно, что именно такая модель стала наиболее популярной формой консервации природного и историко-культурного наследия во многих странах мира. Культура проведения досуга в национальных парках набирает все большую популярность. Идеология, заложенная при создании системы национальных парков США, заключалась в том, что общество должно сохранить после себя уголки нетронутой природы для передачи их будущим поколениям с возможностью открытого в них доступа. Природа и широкие просторы национальных парков ассоциируются со свободой, главным символом американской культуры. Большинство парков США было выбрано с удивительными природными местами и видами, уникальным ландшафтом, вызывающим восхищение красотой и могуществом природы Северной Америки. «Нет ничего более американского, чем наши национальные парки. Они оказывают дополнительное влияние на национальное сознание населения», – так говорил президент США Т. Рузвельт (1901-1909 гг.) [10].

В XX в. остро встала проблема экологии в мире. Стали возникать различные движения и организации в поддержку окружающей среды. Например, в европейских странах начало набирать популярность социальное экологическое движение, направленное на увеличение мер по защите природы – энвайронментализм или инвайронментализм (англ. *Environmentalism*, от *“Environment”* – «окружающая среда»).

Кампания по учреждению национальных парков вписывалась в это движение. Парки стали одной из наиболее популярных категорий ООПТ, поскольку их функ-

ционал значительно шире, чем у остальных категорий природоохранных территорий.

В 1979 г. произошло юридическое оформление и унификация понятия национального парка как категории ООПТ, когда Международный союз охраны природы (далее – МСОП) ввел систему, по которой все охраняемые природные территории мира были классифицированы по целям их создания и особенностям управления: от первой категории (строгий природный резерват – заповедник) до шестой категории – охраняемые территории с управляемыми ресурсами. Национальный парк относится ко второй категории ООПТ по строгости охраны наследия [8]. Согласно определению, принятому МСОП, особо охраняемой природной территорией принято считать «участки суши и/или моря, специально предназначенные для сохранения и поддержания биоразнообразия, природных и связанных с ними культурных ресурсов и имеющие особый юридический статус» [8]. Иными словами, это территории, на которых в целях сохранения их природных свойств и характеристик природопользование и управление состоянием экосистем регламентируются специальными нормативными актами [5]. МСОП рекомендовал закрепить термин «национальный парк» за сравнительно большими по площади территориями, на которых одна или несколько экологических систем существенно не изменились, виды растений, животных, места их обитания, земельные участки (ландшафты) представляют особый научный, просветительский или рекреационный интерес, или на которых находится ландшафт исключительной красоты. Одновременно МСОП выделил другие формы ООПТ, к которым не следует применять термин «национальный парк»: научные резерваты, специальные резерваты (геологические, фаунистические и др.). Важным условием развития таких ООПТ было определено, что каждый новый созданный парк должен дополнять существующие, что приводит к организации целой *системы*. При создании национального парка должны быть учтены такие критерии, как уникальность природных ресурсов, живописность местности, наличие природных феноменов, подчеркивающих эстетичность местности, ее пейзажное разнообразие. Кроме того, учредителям необходимо принимать во внимание физиологический аспект рекреационной пригодности, то есть учитывать, насколько комфортны для человека и для осуществления определенных видов рекреационной деятельности климатические условия. Сохранение объектов, представляющих большую историко-культурную ценность, позволяет придать территории образовательное и просветительское значение, что расширяет тематику познавательных маршрутов и помогает привлечь в парки новых посетителей. Кроме того, необходимо способствовать сохранению традиционного уклада жизни местного населения, на исторической территории которого расположены многие национальные парки в мире.

Но, несмотря на международную унификацию понятия «национальный парк», в разных странах мира за ним нередко стоят неодинаковые объекты, различные по функционалу.

Выводы

В ходе исследования была проанализирована история возникновения понятия «национальный парк» в роли категории особо охраняемой природной территории (далее – ООПТ) как объекта изучения *Environmental History*, были определены истоки появления данного понятия в историческом дискурсе.

Начало обращения к вопросам охраны отдельных природных уголков с историческим наследием было положено философами и деятелями культуры. В условиях Гражданской войны 1861-1865 гг. в США возникла проблема сохранения нетронутых природных участков. Так в 1864 г. была взята под охрану Йосемитская долина – прообраз национального парка. А уже в 1872 г. в США был учрежден первый национальный парк в мире – Йеллоустоун. Однако первое определение термина, представленное в толковом словаре США, датируется 1851 г. В данное понятие вкладывался смысл поддержки особенных природных территорий национальным правительством, отсюда, вероятно, и характеристика «национальный». Решение об унификации понятия «национальный парк» в значении категории ООПТ было принято на X сессии Генеральной ассамблеи Международного союза

охраны природы в 1979 г. Было рекомендовано правительствам стран сохранить данный термин за большими по площади территориями, также, при условиях, что экосистемы не претерпевали существенных изменений, а ландшафт, флора и фауна представляют научный, просветительский и рекреационный интерес.

Опыт США, как первого государства, учредившего национальный парк и сделавшего свои парки визитной карточкой экотуризма, показал, что главным в деле организации ООПТ является «красивая картинка», а основной целью национальных парков США является коммерциализация и популяризация досуга на природе, воспитание экологической культуры общества. Кроме того, данная категория ООПТ является наиболее удобной формой защиты природного и культурного наследия для «маневрирования» в рамках реализации государственных интересов. Национальные парки Америки стали одним из образов, ассоциирующимся со страной. К началу XX в. в США уже была сложена нормативно-правовая база для развития системы национальных парков в стране, и создан специальный административный орган – Служба национальных парков (1916 г.).

Подводя итог, необходимо отметить, что опыт США, не является универсальным и аналогичным для других стран, которые впоследствии учреждали свои национальные парки, но он во многом послужил для них примером.

ЛИТЕРАТУРА

1. Борейко В.Е. История охраны дикой природы в США [Электронный ресурс] / В.Е. Борейко. – Киев: Киевский Эколого-Культурный Центр, 2004. – 80 с. – URL: https://www.bookol.ru/dokumentalnaya_literatura_main/priroda_i_jivotnyie/310292/fulltext.htm (13.01.2023).
2. Колупаева В.В. История организации и развития системы национальных парков в США [Текст]: дис. на соиск. учен. степ. канд. ист. наук: 07.00.03 / Колупаева Виктория Викторовна; [Место защиты: Курск. гос. ун-т]. – Курск, 2013. – 273 с.
3. Конвенц Г. Практика охраны памятников природы [Текст] / пер. с нем. Е. Кривошеева // История охраны природы / сост. В.Е. Борейко. – Киев, 2000. – 88 с.
4. Природа и власть. Всемирная история окружающей среды [Текст] / пер. с нем., сост. указ. Н.Ф. Штильмарк; вступ. слово Ю. Обертрайс; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». — М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2014. — 472 с.
5. Соболев Н.А. Предложения к концепции охраны и использования природных территорий [Текст] / Н.А. Соболев // Охрана дикой природы. – 1999. – № 3(14). – С. 20–24.
6. Юдина Н.А. 100 великих заповедников и парков [Текст]: монография / Н.А. Юдина. – М., 2009. – 411 с.
7. A Century of Lawmaking for a New Nation: U.S. Congressional Documents and Debates, 1774 – 1875 [Electronic resource] / Statutes at Large. – Electronic text data. – URL: <http://www.legisworks.org/sal/sal/saldir.html> (13.01.2023).
8. Bridgewater P. Biosphere reserves and the IUCN system of protected area management categories [Text] / P. Bridgewater, A. Phillips, M. Green. – Canberra, 1996. – P. 243.
9. Dictionary by Merriam-Webster [Electronic resource] / Dictionary by Merriam-Webster – Electronic text data. – URL: <https://www.merriam-webster.com/> (13.01.2023).
10. Duncan D. Burns K. The national parks: America's best idea. [Text] / D. Duncan. – NY, 2014. P.405.
11. Frege M. Toward a History of Environmental History in the National Parks [Text] / M. Frege // An Environmental History of the World: The George Wright Forum. – Hancock, 2011. – V.28. – 128-147 p.
12. Gjaerevoll O. National parks of Norway: A National Plan [Text] / O. Glaerevoll. – Oslo, 1969. – 12 p.

13. Muir J. Our National Parks [Text] / J. Muir. – Boston, 1901. – 478 p.
14. Potter L. A. The Homestead Act of 1862 [Electronic resource] / L.A. Potter, Sch.Wynell. – Washington, 1997. – p.359-364. – URL: <https://www.archives.gov/education/lessons/homestead-act> (10.12.2022).
15. Wielgolaski F.E. National Parks and Other Protected Areas in North America in Relation to These in Norway and Sweden [Text] / F.E. Wielgolaski // Biological conservation. – Oslo, 1971. – V.3, issue 4. – p. 285-292.

© Большухина Мария Евгеньевна (maryu.ermolina@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Северный (Арктический) федеральный университет им. М.В. Ломоносова

РЕЛИГИОЗНАЯ ПОЛИТИКА ПАВЛА I И ФРИДРИХА II ПРУССКОГО

Костев Андрей Сергеевич

аспирант, Московский городской
педагогический университет
a.kostev@mail.ru

RELIGIOUS POLICY OF PAUL I AND FREDERICK II OF PRUSSIA

A. Kostev

Summary: The article provides a comparative analysis of the religious policy of the Russian Emperor Paul I and the Prussian King Frederick II. The author examines the attitude of these monarchs to religion as a whole, compares individual steps taken within the framework of reforms and their consequences for the clergy. The facts revealed as a result of the comparison indicate that the religious policy of Paul I was largely borrowed by him from Frederick II, especially in terms of religious tolerance. The religious reforms carried out by them, despite the different political and temporary conditions of implementation, were carried out according to certain rules and led to almost the same results. Among them, the author refers to the legal equality of religious denominations. The comparison clearly demonstrates the continuity of the policy of both sovereigns to the policy of their predecessors, in particular, Catherine II, who stopped the persecution of Old Believers and schismatics, as well as Friedrich Wilhelm I, who put religion at the forefront of statehood. This was reflected in the beliefs of Paul I and Frederick II that religion is a pillar of the state, and they (the rulers) are servants of God. The results of the comparative analysis are summarized in a table in which the author outlines the main characteristics of the religious reform of both monarchs.

Keywords: politics, religion, reform, church, Catholicism, clergy, tolerance.

Аннотация: В статье проводится сопоставительный анализ религиозной политики российского императора Павла I и прусского короля Фридриха II. Автор рассматривает отношение этих монархов к религии в целом, сопоставляет отдельные шаги, предпринятые в рамках реформ и их последствия для духовенства. Выявленные в результате сопоставления факты свидетельствуют о том, что религиозная политика Павла I во многом была заимствована им у Фридриха II, особенно в части веротерпимости. Проводимые ими религиозные реформы, несмотря на разные политические и временные условия реализации, осуществлялись по определенным правилам и привели практически к одинаковым результатам. К их числу автор относит юридическое равенство религиозных конфессий. Сопоставление наглядно демонстрирует преемственность политики обоих государей политике их предшественников, в частности, Екатерины II, которая прекратила преследование старообрядцев и раскольников, а также Фридриха Вильгельма I, ставившего религию во главу угла государственности. Это нашло отражение в убеждениях Павла I и Фридриха II в том, что религия представляет собой опору государства, а они (правители) являются служителями Богу. Результаты сопоставительного анализа обобщены в таблице, в которой автор излагает основные характеристики религиозной реформы обоих монархов.

Ключевые слова: политика, религия, реформа, церковь, католичество, духовенство, толерантность.

Сравнение деятельности короля Фридриха II Прусского и русского императора Павла I стало предметом исследования отечественных и зарубежных историографов на протяжении двух веков. К наиболее известным относятся работы Г.Л. Оболенского [7] и П.С. Лебедева [8, с. 277–280]. В западной историографии этими вопросами занимались Й. Куниш [15] и Г. Райнальтер [17]. Чаще всего в фокусе внимания исследователей оказывается военная реформа, что объясняется ее влиянием на военную историю России. Этой теме посвящены не менее 200 научных трудов, в то время как другим аспектам в современной историографии уделяется гораздо меньше внимания. Существуют работы по религиозной реформе Павла I, например диссертация С.Г. Григорьева [6] или исследование П. Дидрихса [14]. Но эксплицитный сопоставительный анализ всех религиозных реформ правителей не был осуществлен.

Император Павел I стал, пожалуй, первым российским государем, начавший проводить «мягкую» политику в отношении церкви [1]. Практически через год после

восшествия на престол он начал поэтапно осуществлять религиозную реформу. До него, еще со времен Петра Великого, права церкви значительно ущемляли, поскольку во главу угла ставились государственные интересы. В качестве примера мы можем привести такие известные факты, как переплавка колоколов на пушки во время Северной войны 1700–1721 годов, а также секуляризация церковных земель при Екатерине II. После восшествия Павла I на престол русская церковь получила надежду на изменение своего положения. Сам император считал себя православным. Об этом мы можем судить по воспоминаниям его духовного наставника и законоучителя митрополита Платона, в которых он описывал интерес будущего императора к религиозным вопросам.

Реформа затрагивала вопросы личного и финансового положения российского духовенства и включала в себя следующие мероприятия:

- увеличение окладов духовенству;
- утверждение ходатайства Синода об отмене телесных наказаний священникам;

- узаконивание мер для обеспечения сирот и вдов духовного сословия;
- выделение земельных угодий епархиям и монастырям;
- создание духовных академий в Казани и Санкт-Петербурге;
- открытие новых семинарий;

Несмотря на то, что Павел I исповедовал православие, его реформы касались и католичества. Государь стал первым в истории российским императором, который встретился с Папой Римским в 1782 году. Этой встрече предшествовал план императора по объединению православной и католической церкви [4]. Необходимо отметить, что и далее Павел I поддерживал отношения с Ватиканом. Так, например, после захвата Рима французскими войсками, император предложил Папе Римскому перебраться в Россию. Известно, что Павел I намеревался стать главой Ватикана, однако по ряду причин этого не произошло [4]. В 1797 году он объявил себя главой русской православной церкви. Стоит сказать, что Павел I никогда не нарушал церковных канонов и служил литургию. Вероятно, в силу своей религиозности, император искренне считал, что священство должно иметь более «соответственные важности сана своего образа и состояния» [12, с. 586].

К религиозной политике Павла I можно отнести улучшение быта белого духовенства, поскольку оно являлось одним из четырех сословий Российской Империи. Так, духовным лицам, состоящим на штатном жаловании, увеличили оклады, а на прихожан возложили работу по обработке священнических наделов. Эти работы могли быть заменены «хлебным взносом» или уплатой определенной суммой денег. В 1797 и 1799 годах благодаря проведенной реформе штатные оклады в духовном ведомстве увеличились в два раза, а казенные дотации на церковные нужды достигли почти миллиона рублей. Помимо этого, в те же годы удвоилась площадь земельных участков для домов архиереев. Также впервые со времен секуляризации Екатерины II монастырям и архиереям отводились специальные места для рыбной ловли, мельниц и других угодий. Более того, впервые в истории России предпринимались специальные меры для материального обеспечения сирот и вдов духовного сословия [6]. Павел I также ввел наградной наперсный крест. Вплоть до 1917 года на обратной стороне награды стояла буква «П», которая означала инициалы императора. При нем учредили духовные академии в Казани и Санкт-Петербурге и несколько семинарий [11, с. 821].

Парадоксально, но, несмотря на свою приверженность к православию, Павел I в декабре 1798 года принял титул главы Мальтийского ордена [4]. Полагаем, что это было сделано по политическим мотивам. Одной из версий, объясняющих подобный шаг, было создание

российской военно-морской базы на Мальте. В рамках Ордена планировалось воскресить древнее византийское братство святого Иоанна Предтечи. Не стоит также забывать тот факт, что Орден сам попросил Россию о покровительстве для самосохранения, вследствие чего 12 октября 1799 года в Гатчину доставили святыни Ордена, среди которых были десница святого Иоанна Крестителя, частица Креста Господня, а также Филермская икона Божией Матери, которые находились в России до 1917 года. Таким образом, Павел I был единственным в истории России главой Мальтийского ордена, исповедовавшим православие. Вторым человеком, получившим орден мальтийских рыцарей, стал награжденный Павлом православный митрополит Гавриил, который впоследствии отказался от этой награды [3].

Реформа затронула и положение военного духовенства. При Павле I оно вошло в особое ведомство, во главе которого стоял протопресвитер армии и флота. Император ввел порядок награждения духовных лиц орденами и знаками отличия, среди которых были ордена св. Анны и св. Георгия, а также золотые кресты на георгиевской ленте [10]. Неожиданно для всех Павел I дал гражданские права достаточно большому слою Российской Империи - раскольникам. Лояльно настроенным старообрядцам было разрешено иметь свои собственные моленные дома и служить по древним обычаям. Те, в свою очередь, признали синодальную церковь и священников, а уже в 1800 году было утверждено положение о единоверческих церквях [5]. Будучи религиозным человеком, Павел I рассматривал свое правление как служение Богу и полагал, что все подданные обязаны беспрекословно исполнять его указы. Иными словами, «Царь – божий помазанник, он ответственен только перед Богом».

Многие историографы пишут о Павле I как о масоне [2]. Чаще всего исследователи полагают, что наставник императора граф Н.П. Панин ввел его в масонскую ложу. Несмотря на то, что данный факт не является доказанным или опровергнутым, некоторые стороны деятельности самодержца можно объяснить его «масонскими симпатиями». Так, в исторической литературе мы можем найти мнение о том, что «опруссачивание» русской армии как раз и явилось влиянием масонства. Таким образом, говоря о религиозной реформе Павла I, можно констатировать следующее, что положение и авторитет православного духовенства значительно укрепились, несмотря на допущение неограниченного вмешательства государства в дела церкви. Именно Павел I подготовил юридическое закрепление главной роли Русской Православной Церкви среди других конфессий и церквей России. В его актах говорилось: «Первенствующая и господствующая в Российской Империи вера есть Христианская Православная Кафолическая Восточного исповедования» [9, с. 5]. Последствия религиозной реформы Павла I имеют продолжение и в настоящее время

Таблица 1.

Сопоставительный анализ религиозных реформ Павла I и Фридриха II

Религиозная реформа Павла I	Религиозная реформа Фридриха II
Осуществление политики веротерпимости: прекращение преследования раскольников, старообрядцев, поддержка католической веры.	Осуществление политики веротерпимости: принцип «Все религии равны», прекращение преследования евреев, гугенотов и протестантов.
Власть монарха – служение Богу. Церковь является опорой государства.	Церковь и религия – средства поддержания нравственности и порядка.
Продолжение религиозной деятельности предшественников: усиление доминирования Русской Православной Церкви над другими конфессиями.	Продолжение религиозной деятельности предшественников: предоставление убежища преследуемым представителям иных религий.
Положения реформы: выделение земель и окладов представителям духовенства.	Положения реформы: предоставление земель для последующего заселения Восточной Пруссии представителями разных конфессий.

мя, поскольку Россия является светским государством и не накладывает ограничения на вероисповедание. Данная политика представляет интерес для разрешения религиозных противоречий и конфликтов.

Религиозная толерантность в Пруссии при Фридрихе II до сих пор является одной из известных страниц в истории правления короля, особенно по сравнению с началом XVIII века, которое обычно ассоциируется с эпохой абсолютизма. Если следовать этой терминологии, то Фридриха II можно охарактеризовать как представителя «просвещенного абсолютизма». Для этой формы монархии характерно сочетание претензии на единоличную власть с убеждением в служении на благо государства. Следовательно, Фридрих II также видел цель своего правления в поддержании и расширении прусского государства и в содействии повышению благосостояния своих подданных.

Религиозное обучение сыграло важную роль в воспитании наследного принца Фридриха II. Его отец король Фридрих Вильгельм I лично установил учебный план для своего сына. Однако он, несомненно, не достиг своей цели сделать Фридриха благочестивым и богобоязненным человеком. Тот не был атеистом, но считал Бога творцом мира, а религию - необходимой только для масс населения, которые, по его мнению, нуждались в ней как в средстве поддержания нравственности и порядка. Для себя он строго отвергал религиозные обряды, считая их бессмысленными, смешными и придуманными людьми для своих целей., не воздерживаясь от насмешек над ними. Одним из примеров является его письмо главе собора Бреслау от 17 декабря 1743 года, в котором содержится формулировка: «Святой Дух и я, мы вместе решили». Тем не менее, король уделял первостепенное внимание свободному исповеданию религии [14].

Попытка урегулировать отношения между тремя христианскими конфессиями в Пруссии: католической, евангелическо-лютеранской и реформатской церквями была предпринята еще во время Вестфальского мира 1648 года, что стало первым шагом к установлению равенства между ними. На практике, однако, принцип

«Cuius regio eius religio» («Чья страна, того и вера») слишком часто использовался для подавления или даже изгнания принадлежащим к разным вероисповеданиям людей. В то же время отметим, что религиозная ситуация в Пруссии осложнялась тем фактом, что с 1613 года лютеранское население находилось под властью реформатской династии [15].

Фридрих II, который находился под влиянием идей Просвещения, придерживался принципа толерантности ко всем христианским религиозным общинам. Представляется, что король продолжил политику, начатую его предшественниками, принимая преследуемых по религиозным соображениям людей из других европейских стран, прежде всего, реформатов из Франции, гугенотов и лютеран из Зальцбурга. Он предпочитал не вмешиваться в дела отдельных религиозных общин, не мешать их развитию и избегать разногласий, что должно было, по его мнению, способствовать внутренней стабильности государства [17].

Принцип равенства между религиозными общинами не всегда соблюдался на практике. Фридрих II не доверял католическому духовенству, подозревая, что оно хотело возврата страны под власть династии Габсбургов [14]. В силу недоверия властей к отдельным группам населения, например евреям, на практике политика свободы вероисповедания не была реализована полностью. Безоговорочная веротерпимость и равенство всех религий были основой действий короля лишь в теории. Тем не менее, для благосостояния государства религиозная толерантность Фридриха II, несомненно, сыграла положительную роль. Таких результатов нельзя было бы достичь при ином правителе, ограничивавшем свободу вероисповедания. К их числу можно отнести заселение мелиорированных земель переселенцами со всей Германии и, кроме того, относительно легкое включение представителей разных конфессий из Остфрисландии и Силезии в государственные структуры и армию [13]. Таким образом, в правление Фридриха II был установлен паритет религиозных общин. Характерным является высказывание прусского короля: «Все религии равны и хороши, если их приверженцы являются честными людьми».

ми. И если бы турки и язычники прибыли и захотели бы жить в нашей стране, мы бы и им построили мечети и молельни» [16, с. 3].

Таким образом, религиозные реформы Павла I и Фридриха II имеют много схожих черт, которые можно представить в виде таблицы.

Таким образом, сопоставив религиозную реформу двух государей, можно прийти к выводу, что их политика в области религии сводилась к веротерпимости, что подразумевало свободу вероисповедования, а также отсутствие любых ограничений на их деятельность. Это нашло свое отражение в таких фактах, как прекращение преследования религиозных сект и групп, наделение их правами и свободами. Отметим и преемственность действий обоих правителей политике своих предшественников, что выражалось в их убеждении, что религия представляет собой опору государства, а они сами

являются служителями Богу.

В заключение можно отметить, что религиозные реформы Павла I и Фридриха II, несмотря на разную политическую обстановку в их государствах, привели практически к одинаковым результатам, несмотря на их 50-летнюю разницу во времени. Объяснения этому могут лежать в нескольких плоскостях: это может быть связано с тем, что Павел I следовал примеру прусского государства не только в военной сфере, но и в других существенных аспектах общественной жизни. Во-вторых, речь может идти об имманентных исторических законах в области взаимоотношения государства и религии. В-третьих, это может быть объяснено влиянием идей абсолютизма на главную составляющую социума. Полагая, что детальное изучение религиозной сферы будет способствовать воссозданию подлинного образа и роли двух государей в истории, с одной стороны, и выделению исторических закономерностей, с другой.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абрамова И.Л. Церковь и государство в правление Павла I // Гуманитарный вестник. 2015. Вып. 9 (35). С. 1–10.
2. Берендтс Э.Н. Масонство или великое царственное искусство братьев вольных каменщиков. СПб.: изд. авт., 1911. 80 с.
3. Вернадский Г.В. «Соединение церквей» в исторической действительности // Вопросы истории. 1994. № 7. С. 155–174.
4. Винтер Э. Папство и царизм. М.: Прогресс, 1964. 533 с.
5. Григорьев С.Л. Политика Павла I в отношении старообрядчества // IV-ые Татищевские чтения. Тезисы докладов и сообщений. Екатеринбург, 18–19 апреля 2002 года. Екатеринбург: «Банк культурной информации», 2002. С. 156–157.
6. Григорьев С.Л. Религиозные взгляды и религиозная политика Павла I. Автореф. дисс. ... канд. ист. наук. Екатеринбург, 2004. 24 с.
7. Оболенский Г.Л. Император Павел I. Смоленск: Фирма «Русич», 1996. 400 с.
8. Лебедев П.С. Преобразование русской армии в царствование императора Павла Петровича, 1796–1801 // Русская старина. 1877. № 2. С. 277–280.
9. Свод учреждений государственных и губернских // Свод законов Российской Империи, повелением государя императора Николая Павловича составленный. Т.11. Ч. 1. Уставы духовных дел иностранных исповеданий. Санктпетербург: В Типографии Второго отделения Собственной Его Императорского Величества Канцелярии, 1857. 264 с.
10. Собачинский М. История появления наград для духовенства в Российской Империи. Материалы V Международной студенческой научно-богословской конференции Санкт-Петербургской православной духовной академии. СПб.: Санкт-Петербургская Духовная Академия Русской Православной Церкви, 2013. С. 232–235.
11. Сперанский М.М. Полное собрание законов Российской Империи. Собрание Первое. Т. XXIV. СПб.: тип. II Отделения Собственной Его Императорского Величества Канцелярии, 1830. С. 872.
12. Тальберг Н.Д. История Русской Церкви. Нью-Йорк: Типография преп. Юва Почаевского. Свято-Троицкий монастырь, 1959. С. 585–588.
13. Barton P.F. «Das» Toleranzpatent von 1781. Edition der wichtigsten Fassungen // Im Zeichen der Toleranz. Aufsätze zur Toleranzgesetzgebung des 18. Jahrhunderts im Reiche Josephs II: eine Festschrift / Ed. Barton, P.F. Wien: Institut für protestantische Kirchengeschichte, 1981. S. 152–203.
14. Diedrichs P. Die Religionspolitik Friedrichs II. von Preussen und Josephs II. von Oesterreich im Vergleich. Bachelorarbeit. Düsseldorf: Heinrich-Heine-Universität, 2013. 57 S.
15. Kunisch J. Friedrich der Grosse: der König und seine Zeit. München: C.H. Beck, 2004. 624 S.
16. Rand-Verfügung des Königs zum Immediat-Bericht des General-Directoriums. Berlin, 1740 Juni 15: Ein Katholik sucht in Frankfurt das Bürgerrecht nach // Max Lehmann: Preussen und die katholische Kirche seit 1640. Nach den Acten des Geheimen Staatsarchives. 2. Theil. 1740–1747. Leipzig: Hirzel, 1881. 702 S.
17. Reinalter H. Lexikon zum aufgeklärten Absolutismus in Europa. Herrscher – Denker – Sachbegriffe. Wien: Böhlau Verlag, 2005. 663 S.

© Костев Андрей Сергеевич (a.kostev@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

МЕДИЦИНСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ РАТНИКОВ НИЖЕГОРОДСКОГО РЕЗЕРВНОГО ОПОЛЧЕНИЯ 1812 Г.

MEDICAL SUPPORT FOR THE WARRIORS OF THE NIZHNY NOVGOROD RESERVE MILITIA OF 1812

**D. Nikolaev
A. Belyantsev**

Summary: The article is devoted to the consideration of the features and nature of the medical support of the Nizhny Novgorod militia soldiers of 1812, the determination of morbidity and treatment indicators, the analysis of the class-corporate features of the era identified in the treatment of the militia. Based on the study of the materials of the Central Archive of the Nizhny Novgorod region and the analysis of historiographical works, the general and special features of the local militia corps in the process of its medical support are revealed.

Keywords: Nizhny Novgorod province, Nizhny Novgorod militia of 1812, morbidity, officer corps, Napoleonic Wars, military ranks, mobilization.

Николаев Дмитрий Андреевич

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

Белянцев Алексей Евгеньевич

К.и.н., доцент, Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского
bellkinn@rambler.ru

Аннотация: Статья посвящена рассмотрению особенностей и характера медицинского обеспечения ратников нижегородского ополчения 1812 г., определению показателей заболеваемости и лечения, анализу сословно-корпоративных особенностей эпохи, выявленных в процессе лечения ополченцев. На основе изучения материалов Центрального архива Нижегородской области и анализа историографических трудов выявлены общие и особенные черты местного ополченческого корпуса в процессе его медицинского обеспечения.

Ключевые слова: Нижегородская губерния, нижегородское ополчение 1812 г., заболеваемость, офицерский корпус, наполеоновские войны, военные чины, мобилизация.

После вторжения войск Наполеона на территорию Российской Империи, Александр I в официальном рескрипте сообщил о начале новой войны [2, с.129] и выразил мнение, что этот ее этап носит общий и всенародный характер [1, с.117]. Манифестом от 6 июля 1812 г., обращенном ко всем подданным и сословиям Империи, утверждалась необходимость создания по всей стране местных губернских ополчений, которые «составляли бы вторую ограду, в подкрепление первой (т.е. регулярных войск – авт.) и в защиту домов, жен и детей...»; несколько позднее территории, где должны быть созданы ополчения, ограничили 16-ю губерниями, ближе всего расположенных к местам боевых действий [6, с.39]. 1 сентября 1812, согласно формализованным положениям, начался сбор ополчения в Нижегородской губернии, которое действительно стало народным [4, с.95], поскольку состояло, в основной своей массе, из помещичьих крестьян, и дворянским [9, с.96], по своему начальствующему офицерскому составу [3, с.121]. Всего по губернии, с сентября по декабрь 1812 г., подлежало сбору 12 275 пеших и 653 конных воинов для формирования 5 пехотных и 1 кавалерийского полков под командованием полковников А.К. Шебуева [17, с.27], А.П. Ровинского, Я.И. Каратаева, Ф.Ф. Ралля и Ф.И. Звенигородского [18, с.98]. Конный полк ополчения возглавил действительный статский советник П.Ф. Козлов [19, с.115]. Среди полномочных структур [15, с.217], созданных специально для этой цели, особо выделялись, по своему значению и функциям, комитеты пожертвований [5, с.95] и воору-

жения [13, с.58]. Обмундирование [14, с.58], снаряжение [12, с.39] и даже вооружение [10, с.75] ополчений той поры осуществлялось за счет «отдатчиков ратников», т.е. помещиков [11, с.345], либо мещанских сообществ [16, с.35]. Все полки нижегородского ополчения входили в состав так называемого III ополченческого округа (вместе с ополчениями казанским, вятским, симбирским, пензенским и костромским) [7, с.368] под предводительством генерал-лейтенанта П.А. Толстого [8, с.67]; начальником же нижегородского ополчения являлся князь Г.А. Грузинский.

21 октября 1812 г. вышел императорский указ о формировании второго, уже резервного ополчения [20, с.204]. Всего организовывалось 3 пехотных ополченческих полка, 3 артиллерийских роты (из 36 орудий), а также обеспечивалось снабжение лошадиным «парком» 3 других артиллерийских роты рекрутского набора [21, с.62]. Первоначальное руководство сбором ополчения (и командование им) осуществлял начальник первого ополчения (не отправившийся в поход вместе с вверенным ему подразделением) князь Г.А. Грузинский, затем эти функции (непродолжительное время) исполнял князь Ф.А. Звенигородский, а потом на должности командующего нижегородским резервным ополчением был утвержден (по избранию дворянства) генерал-майор П.Б. Григорьев [22, с.13]. Нижегородское резервное ополчение в организационном плане, так же, как и ополчение основное, структурно входило в III резервный

ополченский округ, возглавляемый генерал-лейтенантом Д.А. Булыгиным. В боевых действиях это ополчение не участвовало и было распущено в 1813 г.

Лечение заболевших ратников резервного ополчения первоначально осуществлялось в местах формирования полков как первого, так и второго ополчения: в нижегородском военном лазарете, в нижегородской градской больнице, а также больницах (точнее – «военно-временных гошпиталей»): арзамасской, макарьевской и лысковской, а также в «градских больницах» прочих уездных городов [23, л.17] и постоянно сталкивалось с недофинансированием лечебных мероприятий. Содержание больных ратников явилось делом весьма затратным, и, судя по многочисленным обращениям смотрителей, не укладывалось в планируемую смету расходов; помимо трат на лекарства, услуги врачей, необходимого (дополнительного) вещевого обеспечения и содержания помещений, следовало учитывать, что питание заболевшего (в зависимости от разновидностей «диетического стола»: а именно: «ординарная порция», «на бульоне с булкой», «на киселе с булкой» [24, л.21] и пр.) обходилось в среднем в 25 коп. в день, что в 2,5 раза превышало стоимостную суточную норму здорового ратника (10 коп.). Учитывая весеннее время 1813 г. и ухудшавшуюся ситуацию с заболеваемостью, Григорьев 16 марта обратился к Грузинскому (крупному вотчиннику) с просьбой о размещении и лечении воинов в его владениях: «... но как известно мне, что в селе Лыскове есть гошпиталь, принадлежащий Вам ... обращаюсь к Вам ... поместить их в Вашем гошпитале ...» [25, л.7]; Грузинский «позитивно» отреагировал на обращение Григорьева и распорядился лечить и содержать ратников в собственной «частной» больнице в Лыскове за свой собственный счет, «не требуя ниотколе платы» [26, лл.230-230об.].

По не полностью уточненным данным, с сентября по 5-е декабря 1812 г. в нижегородском военном лазарете, согласно спискам «бывшим и находящимся» там на лечении «за болезнь» воинов, состояло: 96 чел. (6 умерли) из 1-го полка первого ополчения, на которых пришлось 1439 «человекоднев» индивидуального лечения и 62 чел. (1 умер) из 2-го полка (656 «человекоднев») [24, л.2]. Суммарно же «за нахождение 1 и 2 пехотных полков воинов по болезням 2095 дней ... полагая в каждый день по 25 коп., всего 523 руб. 75 коп.» [24, л.2], которые смотритель просил «благоволить отпустить» им на содержание [24, л.21]. Известно, что в декабре 1812 г. «... представляемы были воины для пользования в лазарете с представляемыми деньгами за каждого в день по 25 копеек по 1 число октября. От сего же числа лазарет повседневно принимая к себе таковых содержал их и за минувшие 2 месяца октябрь и ноябрь не получал ничего...» [27, л.1]. Согласно «Списку нижегородского ополчения 1 полка бывшим и ныне находящимся в лазарете за болезнями воинам» за период с сентября 1812 г. по 10 февраля 1813

г. всего в лазарете побывало 112 воинов с общим количеством 1894 «человекодня», из которых умерли 24 чел. [27, лл.18-19об.]; согласно же «Списку нижегородского ополчения 2 полка бывшим и ныне находящимся в лазарете за болезнями воинам (за период с сентября 1812 г. по 10 февраля 1813 г.), в лазарете всего находилось 37 воинов с общим количеством 765 «человекоднев», из которых 10 – умерли [27, лл.20-20об.].

Есть сведения и о том, что ввиду недостаточности финансирования лечебных учреждений, многих умерших в них ратников хоронили за их собственный (!) счет, т.е., из денежных сумм, ранее полученных ими в качестве жалованья за службу: так, например, смотритель военного госпитального лазарета Сулимов сообщил, что когда умер «...воин Степан Фролов ... то присланные с ним награжденные деньги 5 рублей, которые для погребения (были – авт.) в расход употреблены ...» [20, л.8]. Возникла и проблема утилизации вещей многих умерших в случае невозможности их «повторного» использования. Так, например, сотенный начальник штабс-капитан Бутурлин доложил Григорьеву о том, что «после умерших 1-го и 2-го ... полков первого ополчения воинов 76-ти человек, хранятся у меня их казенные вещи ... (которые – авт.) долго лежат и издают дурной запах, могущий причинить вред» [28, л.175]. По рапортам смотрителя Сулимова, его постоянным просьбам о дополнительном денежном обеспечении и пр., можно сделать вывод о том, что лазарет финансировался нестабильно и испытывал постоянную нехватку денег не только на лечение, но, в т.ч. и на «удовлетворение» выписавшихся их собственным жалованьем.

По данным «Списка Нижегородского ополчения разных полков ... (и первого, и второго ополчений – авт.) бывшим и находящимся в Нижегородской градской больнице в декабре», т.е. также с сентября по декабрь 1812 г., в больнице побывали 157 чел. (23 умерло, 2270 «человекоднев») из 1-го полка [29, лл.70-75]; 61 чел. (8 умерло, 859 «человекоднев») из 2-го полка [29, лл.70-75] и 16 чел. (умерших нет, 77 «человекоднев») из 4-го полка [29, лл.70-75]. Больничный смотритель указывал, что нужно получить «со всеми расходами» 801 руб.50 коп. [24, л.21]. Точное количество ратников, находившихся на излечении в Арзамасе и Макарьево определить не удалось, кроме получения информации о том, что в марте 1813 г. больных в арзамасском госпитале было 590 чел. [30, л.80]. Как уже отмечалось, из-за проблем в финансировании лечебных учреждений, деньги часто брались «заимообразно» у различных кредиторов с расчетом на то, что комитет пожертвований ополчения, в конечном итоге, расплатится со всеми, но лимит «кредитного доверия» не всегда держался на высоком уровне: так, в марте 1813 г. «здешний лазарет» вновь просил денег «...за декабрь 771 руб., за январь 766 руб., за февраль 335 руб., а всего 1873 руб. но в число означенной суммы ни отколь

и насколько по сие число еще не получено, а лазарет, заимствуясь из прочих сумм и от разных частных людей, состоит ныне уже должным, так что и кредиторы его все отреклись ...» [27, л.27]. К лету 1813 г. ситуация в лечебных учреждениях губернии, очевидно, значительно ухудшилась в связи с усугубляющимся их недофинансированием, отсутствием средств на самые необходимые нужды, а также в связи с отсутствием необходимого вспомогательного персонала. Согласно сообщения Григорьеву, отправленного из нижегородской врачебной управы, по приказу военного министра, князя Горчакова, с июня 1813 г. «все, в военных госпиталях находящиеся больные должны быть ежемесячно освидетельствованы медицинским чиновником вместе с военным чиновни-

ком ... Под ведомством же Вашего Превосходительства состоя и между прочим в здешнем военновременном госпитале находящиеся больные внутреннего военного ополчения, кои до сих пор не были освидетельствованы...» [23, л.199].

Несмотря на очевидные трудности в «пользовании» заболевших ратников и объективные финансовые препоны, ситуация с лечением ратников, в конечном итоге, улучшилась, чему способствовало решение о переводе заболевших на «казенный кошт», т.е., последовало прямое вмешательство государственных органов в процесс лечения и обеспечения больных, что и принесло свои положительные результаты.

ЛИТЕРАТУРА

1. Грубов В.И., Николаев Д.А. Вопросы архивоведения и источниковедения в высшей школе//Отечественные архивы. 2018. №1. С.116-117
2. Грубов В.И., Николаев Д.А. Вопросы архивоведения и источниковедения в высшей школе//Отечественные архивы. 2019. №2. С.129-131
3. Дорофеев Ф.А., Николаев Д.А. Особенности формирования офицерского корпуса в нижегородском ополчении 1812 г.//Вопросы истории. 2020. №1. С.121-128
4. Дроздов Ф.Б., Николаев Д.А. Народное ополчение 1812 г. и общественный договор//Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. 2012. №6 (3). С.95-99
5. Егоров Г.В., Николаев Д.А. Формирование «подвижного магазейна» по снабжению армии в Нижегородской губернии в 1812 г.//Гуманитарные и социально-экономические науки. 2017. №5 (96). С.95-98
6. Кауркин Р.В., Дроздов Ф.Б., Николаев Д.А. Отечественная война 1812 г. Нижегородское ополчение и его участие в заграничных походах 1813-1814 гг. Н. Новгород: НО ИРИ, 2012. 158 с.
7. Народное ополчение в Отечественной войне 1812 года. Сборник документов /Под ред. Л. Г. Бескровного. М.: Изд-во АН СССР, 1962. 548 с.
8. Николаев Д.А. Добровольцы в нижегородском ополчении 1812 г.: исторические реалии и историографические мифы//Вестник Нижегородского университета им. Н.И.Лобачевского.2018. №2. С.67-77
9. Николаев Д.А. Заболеваемость офицеров нижегородского ополчения 1812 г. (по материалам официального делопроизводства начала XIX века)// Оборонно-промышленный комплекс России: исторический опыт и современные стратегии. Сборник материалов II Всероссийской научно-практической конференции. 2017. С.96-99
10. Николаев Д.А. Как и чем вооружалось нижегородское ополчение в 1812 году//Военно-исторический журнал. 2019. №2. С.75-79
11. Николаев Д.А. Комплекс документов по вопросам продовольственного и вещевого обеспечения нижегородского ополчения 1812 г.//Торговля, купечество и таможенное дело в России в XVI – XIX вв. Сборник материалов Четвертой международной научной конференции. Редактор-составитель А.И. Раздорский. Редколлегия: В.Н. Беляева [и др.]. 2018. С.345-349
12. Николаев Д.А. Материалы официального делопроизводства по вопросам продовольственного и вещевого обеспечения нижегородского ополчения 1812 г.//Вопросы архивоведения и источниковедения в высшей школе. Сборник статей участников XVI Региональной научно-практической конференции. Под редакцией В.И. Грубова, А.А. Исакова. 2019. С.39-43
13. Николаев Д.А. Некоторые аспекты развития военного производства Нижегородской губернии в начале XIX века (на примере вооружения нижегородского ополчения 1812 г.)//Оборонно-промышленный комплекс России: исторический опыт и современные стратегии. Сборник материалов II Всероссийской научно-практической конференции. 2017. С.58-62
14. Хвостова И.А., Николаев Д.А. Инспекторский смотр обмундирования и снаряжения нижегородского ополчения в 1812 г.//Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. 2017. №12. С.58-61
15. Хвостова И.А., Николаев Д.А. Логистические особенности обеспечения нижегородского ополчения 1812 г. на начальном этапе его формирования (сентябрь – октябрь 1812 г.)//Вопросы истории. 2020. №2. С.217-224
16. Хвостова И.А., Николаев Д.А. Страницы истории нижегородского ополчения 1812 г.: проблема «лишнего» оружия//Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. 2019. №9. С.35-37
17. Хвостова И.А., Николаев Д.А. «...Упражняются... в пьянстве и буйстве...»: формирование и девиантные особенности походного марша 3-го полка нижегородского ополчения (сентябрь 1812 – июнь 1813 гг.)//История: факты и символы. 2019. №4 (21). С.27-36
18. Хвостова И.А., Николаев Д.А. Формирование и походный марш 5-го полка нижегородского ополчения 1812 г. (сентябрь 1812 – апрель 1813 гг.)//Гуманитарные и социально-экономические науки. 2019. №3 (106). С.98-103
19. Хвостова И.А., Николаев Д.А. Формирование и походный марш конного полка нижегородского ополчения 1812 г. (сентябрь 1812 – февраль 1813 гг.//

- Гуманитарные и социально экономические науки. 2018. №2 (99). С.115-119
20. Хвостова И.А., Николаев Д.А. Процесс вооружения нижегородского резервного ополчения 1812 г на начальном этапе его формирования//Вопросы истории. 2022. № 7-1. С. 204-208
 21. Хвостова И.А., Николаев Д.А. Добровольцы в нижегородском резервном ополчении 1812-1813 гг.//Вопросы истории. 2022. № 9-2. С. 62-67
 22. Хвостова И.А., Николаев Д.А. Процесс вооружения нижегородского резервного ополчения 1812 гг.//Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. 2022. № 4. С. 13-15
 23. Центральный архив Нижегородской области (ЦАНО), Ф.1822, Оп.2, Д.2
 24. ЦАНО, Ф.1822, Оп.1, Д.93
 25. ЦАНО, Ф.1822, Оп.1, Д.137
 26. ЦАНО, Ф.835, Оп.3, Д.10
 27. ЦАНО, Ф.1822, Оп.1, Д.62
 28. ЦАНО, Ф.1822, Оп.1, Д.183-а
 29. ЦАНО, Ф.1822, Оп.1, Д.52
 30. ЦАНО, Ф.1822, Оп.1, Д.182-а

© Николаев Дмитрий Андреевич (dmnikolaeff@mail.ru), Белянцев Алексей Евгеньевич (bellkinn@rambler.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского

ПЕРВОНАЧАЛЬНЫЕ МЕРОПРИЯТИЯ ПО СОЗИДАНИЮ ОСНОВНОГО И РЕЗЕРВНОГО ОПОЛЧЕНИЙ НИЖЕГОРОДСКОЙ ГУБЕРНИИ В 1812 Г.

INITIAL MEASURES FOR THE CREATION OF THE MAIN AND RESERVE MILITIA OF THE NIZHNY NOVGOROD PROVINCE IN 1812

**D. Nikolaev
F. Dorofeev**

Summary: The article is devoted to the consideration of the features and nature of the creation of the main and reserve Nizhny Novgorod militias of 1812, the definition of qualitative characteristics of mobilization measures and the analysis of class-corporate features of the era identified in the process of collecting the militia. Based on the materials of the Central Archive of the Nizhny Novgorod region and the analysis of historiographical works, the general and special features of the local militia corps at the stage of its formation are revealed.

Keywords: Nizhny Novgorod province, Nizhny Novgorod militia of 1812, militia, warriors, Napoleonic wars, military ranks, mobilization.

Николаев Дмитрий Андреевич

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

Дорофеев Федор Александрович

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

Аннотация: Статья посвящена рассмотрению особенностей и характера создания основного и резервного нижегородских ополчений 1812 г., определению качественных характеристик мобилизационных мероприятий и анализу сословно-корпоративных особенностей эпохи, выявленных в процессе сбора ополчения. На основе материалов Центрального архива Нижегородской области и анализа историографических трудов выявлены общие и особенные черты местного ополченного корпуса на стадии его формирования.

Ключевые слова: Нижегородская губерния, нижегородское ополчение 1812 г., ополченцы, ратники, наполеоновские войны, военные чины, мобилизация.

После вторжения войск Наполеона на территорию Российской Империи, Александр I в официальном рескрипте сообщил о начале новой войны [2, с.129] и выразил мнение, что этот ее этап носит общий и всенародный характер [1, с.117]. Манифестом от 6 июля 1812 г., обращенном ко всем подданным и сословиям Империи, утверждалась необходимость создания по всей стране местных губернских ополчений, которые «составляли бы вторую ограду, в подкрепление первой (т.е. регулярных войск – авт.) и в защиту домов, жен и детей...»; несколько позднее территории, где должны быть созданы ополчения, ограничили 16-ю губерниями, ближе всего расположенных к местам боевых действий [6, с.39]. 1 сентября 1812, согласно формализованным положениям, начался сбор ополчения в Нижегородской губернии, которое действительно стало народным [4, с.95], поскольку состояло, в основной своей массе, из помещичьих крестьян, и дворянским [9, с.96], по своему начальствующему офицерскому составу [3, с.121]. Всего по губернии, с сентября по декабрь 1812 г., подлежало сбору 12 275 пеших и 653 конных воинов для формирования 5 пехотных и 1 кавалерийского полков под командованием полковников А.К. Шебуева [17, с.27], А.П. Ровинского, Я.И. Каратаева, Ф.Ф. Ралля и Ф.И. Звенигородского [18, с.98]. Конный полк ополчения возглавил действительный статский советник П.Ф. Козлов [19, с.115]. Среди пол-

номочных структур [15, с.217], созданных специально для этой цели, особо выделялись, по своему значению и функциям, комитеты пожертвований [5, с.95] и вооружения [13, с.58]. Обмундирование [14, с.58], снаряжение [12, с.39] и даже вооружение [10, с.75] ополчений той поры осуществлялось за счет «отдатчиков ратников», т.е. помещиков [11, с.345], либо мещанских сообществ [16, с.35]. Все полки нижегородского ополчения входили в состав так называемого III ополченного округа (вместе с ополчениями казанским, вятским, симбирским, пензенским и костромским) [7, с.368] под предводительством генерал-лейтенанта П.А. Толстого [8, с.67]; начальником же нижегородского ополчения являлся князь Г.А. Грузинский. В октябре 1812 г. вышел императорский указ о формировании резервного ополчения [20, с.204], в которое входили 3 пехотных ополченских полка [21, с.62] и 3 артиллерийских роты (из 36 орудий) [22, с.13].

После объявления царского Манифеста, мероприятия по созданию ополчения реализовывались в следующем порядке: 17-го июля 1812 г. в нижегородском губернском правлении «пополуночи в 4 часа с нарочным курьером» был получен указ Правительствующего Сената о сборе «второй ограды» народных сил «в подкрепление первой ...общим ополчением содействовать к отражению неприятеля»; того же числа предписанием

Александра I граф П.А. Толстой был назначен «командующим военной силою» Казанской, Нижегородской, Пензенской, Костромской, Симбирской и Вятской губерний. 18 июля был опубликован уже «настоящий» манифест, где предписывались конкретные меры по организации территориальных (окружных) военных ополчений, которых должно было стать три. В первый ополченский округ входили: Московская, Тверская, Ярославская, Владимирская, Рязанская, Тульская, Калужская и Смоленская губернии, «долженствующих охранять первопрестольную столицу Нашу Москву и пределы сего округа». Второй ополченский округ составляли: Санкт-Петербургская и Новгородская губернии с задачей охраны Санкт-Петербурга и пределов этого округа. Губерниям же Казанской, Нижегородской, Пензенской, Костромской, Симбирской и Вятской губернии первоначально отводилась, по сути, роль резерва: «приготовиться, расчислить и назначить людей, но до повеления не собирать их и не отрывать от сельских работ» [23, л.151].

По отношению нижегородского губернского предводителя дворянства, князя Г.А. Грузинского (согласованным с вице-губернатором А.С. Крюковым), в губернское правление, предписано было считать «удобным» «собрание наличного дворянства» Нижегородской губернии в городе Макарьеве, где и находилось большинство его представителей «по случаю ярмарки», 25-го июля 1812 г. [24, лл.1-1об.].

25 июля 1812 года, после литургии в Макарьевском Желтоводском монастыре, отслуженной епископом нижегородским Моисеем, был заслушан императорский манифест «О воззвании всех сословий на защиту Отечества». После этого состоялся молебен о даровании победы над врагом, а по его завершении было принято решение о конкретных мерах по составлению нижегородского ополчения и составлены 11 пунктов формализованных правил, согласно которым ополчение и должно было формироваться. Содержание этих правил было следующим:

1. «В состав новых сил собрать с состоящих по последней ревизии (1812 г. – авт.) за помещиками и заводчиками людей и крестьян в Нижегородской губернии с 323 206 душ по 4 человека с каждых 100 душ, из чего составитя вообще 12928 человек, «если же может востребоваться людей против сего больше, в таком случае дворянство с такою же готовностью пожертвовать за долг себе вменяет» [25, л.37];
2. Каждый ополченец должен быть «здоров», «крепок»; возрастные границы при наборе воинов устанавливались в пределах от 17 до 45 лет;
3. Во время пребывания ополчения (в период формирования и военной учебы) в пределах губернии, оно находится на содержании «частном» («от каждого помещика своим собственным людям»), а

в момент выступления в поход – собрать по 1 руб. на каждого ополченца;

4. Составить ведомости («раскладочные списки») ратников соответственно нормам их поставки по числу душ, которыми владеет помещик;
5. Мелкопоместным владениям, «коим по жеребьям не достанется поставить в ополчение людей», должны дать денег на содержание, одежду, провиант соответственно установленным нормам;
6. Избрать из сословия дворянского начальника ополчения, которому и должны быть переданы раскладочные списки;
7. Сформировать сборные пункты, куда будут направляться собранные ратники со всем необходимым для них имуществом и провиантом;
8. Если возникнет необходимость создания из состава ополченцев конных подразделений, то решить вопрос о поставке лошадей – либо в «натуральной» форме, либо денежной «складкою» для их вероятной покупки;
9. «На основании вышеизображенного Высочайшего Манифеста избрать начальника из отличнейших мужей дворянского сословия»;
10. О начале формировании системы регулярных жертвований населения для помощи ополчению;
11. Об «уравнительном сборе» ратников со всех сословий; мещане, крестьяне экономические и удельные участвуют в этом сборе на «паритетных раскладочных началах» [25, л.38]

26 июля состоялись выборы начальника нижегородского ополчения. Всего на эту должность претендовали 11 человек из которых один являлся генерал-лейтенантом (Н.О. Кутлубицкий), 7 генерал-майоров, 2 действительных статских советника и «губернский предводитель дворянства, действительный камергер и кавалер князь» Г.А. Грузинский. Большинство голосов начальником ополчения был избран князь Г.А. Грузинский (131 голос) с сохранением за ним должности губернского предводителя дворянства [26, лл.48-49]. 4 августа 1812 г. П.А. Толстой был «окончательно» утвержден в должности командующего «военною силою» 3-го округа [25, лл.321-321об.], и таким образом, окончательно была установлена и высшая военная «вертикаль» в управлении ополчением. 17 августа 1812 г. Толстой сообщил Грузинскому о том, что им получено «надлежащее повеление» императора Александра I, и что с 1 сентября необходимо начать набор ополченцев со всей Нижегородской губернии. Помимо этого Толстой направил в Нижний Новгород специальный документ с «Положениями», разъяснявшими основные принципы формирования ополчения, составленные для каждой губернии, или региона, в отдельности. Эти «Положения» содержали в себе следующие основные части: 1. «О пожертвовании» (где указывалась необходимость создания комитета пожертвований и его функции); 2. «О вооружении» (о создании комитета

вооружений ополчения с соответствующими функциями); 3. «О провиантских (чиновниках – авт.)», заведующих провиантом и фуражом; 4. «О приеме воинов»; 5. «Распоряжения к приему и формированию», которые были посвящены конкретному военно-административному порядку формирования собственно воинских подразделений [27, л.18].

25 августа был создан комитет пожертвований, в который вошли (под председательством Грузинского): нижегородский уездный предводитель дворянства, гвардии подпоручик П.А. Ленивцев; «казначей дворянства – секретарь» и «правитель канцелярии сего Комитета» Салманов [28, лл.73-73об.].

28 августа был организован и начал свою деятельность комитет вооружений нижегородского ополчения в следующем составе: начальник военного ополчения Нижегородской губернии Г.А. Грузинский, статский советник Воронцов, 2-го пехотного полка (создаваемого ополчения – авт.) подполковник Ровинский и майор Шахров. Правителем канцелярии комитета стал адъютант Корепин [29, лл.1-1об.]. С 1-го сентября по конец декабря 1812 г. шло формирование основных структур первого (основного) ополчения; в конце же декабря ополчение выступило в боевой поход.

21 октября 1812 г. вышел императорский указ о формировании второго, резервного ополчения, подготовительные мероприятия по сбору которого уже начались ранее. К резервному ополчению причислялись ратники

«заресформных команд (т.е., расформированных ранее некоторых ополченских подразделений)», а также вновь мобилизованные воины, набираемые по 2 чел. с каждых 100 ревизских душ. Всего организовывалось 3 пехотных ополченских полка, 3 артиллерийских роты (из 36 орудий), а также обеспечивалось снабжение лошадиным «парком» 3 других артиллерийских роты (рекрутского, а не ополченского набора) под командованием генерал-майора Ильина. Согласно приказам, резервное ополчение должно было быть сформировано в месячный срок в период с 15-го декабря 1812 г. по 15-е января 1813 г., но, в силу различных причин, его формирование затянулось, фактически, до мая 1813 г. Первоначальное руководство сбором ополчения (и командование им) осуществлял начальник первого ополчения (не отправившийся в поход вместе с вверенным ему подразделением) князь Г.А. Грузинский, затем эти функции (непродолжительное время) исполнял князь Ф.А. Звенигородский, а потом на должности командующего нижегородским резервным ополчением был утвержден (по избранию дворянства) генерал-майор П.Б. Григорьев. Нижегородское резервное ополчение в организационном плане, так же, как и ополчение основное, структурно входило в III резервный ополченский округ, возглавляемый генерал-лейтенантом Д.А. Булыгиным.

Таким образом, с сентября по декабрь 1812 г. были проведены основные мероприятия по формированию 2-х губернских ополчений (основного и резервного) и осуществлен полный цикл их кадрового обеспечения, вооружения и снабжения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Грубов В.И., Николаев Д.А. Вопросы архивоведения и источниковедения в высшей школе//Отечественные архивы. 2018. №1. С.116-117
2. Грубов В.И., Николаев Д.А. Вопросы архивоведения и источниковедения в высшей школе//Отечественные архивы. 2019. №2. С.129-131
3. Дорощев Ф.А., Николаев Д.А. Особенности формирования офицерского корпуса в нижегородском ополчении 1812 г.//Вопросы истории. 2020. №1. С.121-128
4. Дроздов Ф.Б., Николаев Д.А. Народное ополчение 1812 г. и общественный договор//Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. 2012. №6 (3). С.95-99
5. Егоров Г.В., Николаев Д.А. Формирование «подвижного магазина» по снабжению армии в Нижегородской губернии в 1812 г.//Гуманитарные и социально-экономические науки. 2017. №5 (96). С.95-98
6. Кауркин Р.В., Дроздов Ф.Б., Николаев Д.А. Отечественная война 1812 г. Нижегородское ополчение и его участие в заграничных походах 1813-1814 гг. Н. Новгород: НО ИРИ, 2012. 158 с.
7. Народное ополчение в Отечественной войне 1812 года. Сборник документов /Под ред. Л. Г. Бескровного. М.: Изд-во АН СССР, 1962. 548 с.
8. Николаев Д.А. Добровольцы в нижегородском ополчении 1812 г.: исторические реалии и историографические мифы//Вестник Нижегородского университета им. Н.И.Лобачевского.2018. №2. С.67-77
9. Николаев Д.А. Заболевимость офицеров нижегородского ополчения 1812 г. (по материалам официального делопроизводства начала XIX века)// Оборонно-промышленный комплекс России: исторический опыт и современные стратегии. Сборник материалов II Всероссийской научно-практической конференции. 2017. С.96-99
10. Николаев Д.А. Как и чем вооружалось нижегородское ополчение в 1812 году//Военно-исторический журнал. 2019. №2. С.75-79
11. Николаев Д.А. Комплекс документов по вопросам продовольственного и вещевого обеспечения нижегородского ополчения 1812 г.//Торговля, купечество и таможенное дело в России в XVI – XIX вв. Сборник материалов Четвертой международной научной конференции. Редактор-составитель А.И. Раздорский. Редколлегия: В.Н. Беляева [и др.]. 2018. С.345-349

12. Николаев Д.А. Материалы официального делопроизводства по вопросам продовольственного и вещевого обеспечения нижегородского ополчения 1812 г.//Вопросы архивоведения и источниковедения в высшей школе. Сборник статей участников XVI Региональной научно-практической конференции. Под редакцией В.И. Грубова, А.А. Исакова. 2019. С.39-43
13. Николаев Д.А. Некоторые аспекты развития военного производства Нижегородской губернии в начале XIX века (на примере вооружения нижегородского ополчения 1812 г.)//Оборонно-промышленный комплекс России: исторический опыт и современные стратегии. Сборник материалов II Всероссийской научно-практической конференции. 2017. С.58-62
14. Хвостова И.А., Николаев Д.А. Инспекторский смотр обмундирования и снаряжения нижегородского ополчения в 1812 г.//Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. 2017. №12. С.58-61
15. Хвостова И.А., Николаев Д.А. Логистические особенности обеспечения нижегородского ополчения 1812 г. на начальном этапе его формирования (сентябрь – октябрь 1812 г.)//Вопросы истории. 2020. №2. С.217-224
16. Хвостова И.А., Николаев Д.А. Страницы истории нижегородского ополчения 1812 г.: проблема «лишнего» оружия//Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. 2019. №9. С.35-37
17. Хвостова И.А., Николаев Д.А. «...Упражняются... в пьянстве и буйстве...»: формирование и девиантные особенности походного марша 3-го полка нижегородского ополчения (сентябрь 1812 – июнь 1813 гг.)//История: факты и символы. 2019. №4 (21). С.27-36
18. Хвостова И.А., Николаев Д.А. Формирование и походный марш 5-го полка нижегородского ополчения 1812 г. (сентябрь 1812 – апрель 1813 гг.)//Гуманитарные и социально экономические науки. 2019. №3 (106). С.98-103
19. Хвостова И.А., Николаев Д.А. Формирование и походный марш конного полка нижегородского ополчения 1812 г. (сентябрь 1812 – февраль 1813 гг.)//Гуманитарные и социально экономические науки. 2018. №2 (99). С.115-119
20. Хвостова И.А., Николаев Д.А. Процесс вооружения нижегородского резервного ополчения 1812 г на начальном этапе его формирования//Вопросы истории. 2022. № 7-1. С. 204-208
21. Хвостова И.А., Николаев Д.А. Добровольцы в нижегородском резервном ополчении 1812-1813 гг.//Вопросы истории. 2022. № 9-2. С. 62-67
22. Хвостова И.А., Николаев Д.А. Процесс вооружения нижегородского резервного ополчения 1812 г.//Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. 2022. № 4. С. 13-15
23. Центральный архив Нижегородской области (ЦАНО), Ф.570, Оп.556 (1812 год), Д.1
24. ЦАНО, Ф.1822, Оп.1, Д.1
25. ЦАНО, Ф.639, Оп.124, Д.1587
26. ЦАНО, Ф.1822, Оп.1, Д.1
27. ЦАНО, Ф.143, Оп.93-а, Д.4
28. ЦАНО, Ф.2, Оп.4, Д.116
29. ЦАНО, Ф.1822, Оп.1, Д.14

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

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского

ШКОЛА РУССКИХ КЛИНИЦИСТОВ В САРАТОВЕ И КАЗАНИ

SCHOOL OF RUSSIAN CLINICIANS
IN SARATOV AND KAZAN

V. Subbotina
N. Sushkova
M. Simakova
A. Ilyin
A. Rubashkin
I. Mayer

Summary: The great Russian clinician S.P. Botkin is the founder of a large clinical school. Most of his students who became professors worked in Saratov, Kazan, Moscow, St. Petersburg and many other cities. The influence of S.P. Botkin's mighty talent on the development of therapeutic schools in the country can be traced where his direct students were the conductors of ideas and creative directions, where his followers began to pass this baton to their students.

Keywords: S.P. Botkin, students, clinical schools of Saratov, Kazan University.

Субботина Вера Григорьевна

к.м.н., доцент, Саратовский ГМУ
им. В.И. Разумовского МЗ РФ
sersubbotin@rambler.ru

Сушкова Наталья Владимировна

к.м.н., ассистент, Саратовский ГМУ
им. В.И. Разумовского МЗ РФ
ekimova82@inbox.ru

Симакова Маргарита Александровна

Саратовский ГМУ им. В.И. Разумовского МЗ РФ
simakova.margo2001@yandex.ru

Ильин Алексей Анатольевич

к.м.н., ассистент, Саратовский ГМУ
им. В.И. Разумовского МЗ РФ
iljin2006@yandex.ru

Рубашкин Александр Сергеевич

Саратовский ГМУ им. В.И. Разумовского МЗ РФ
kloggaz122@gmail.com

Майер Илья Сергеевич

Саратовский ГМУ им. В.И. Разумовского МЗ РФ
ekimova82@inbox.ru

Аннотация: Великий русский клиницист С.П. Боткин является основоположником большой клинической школы. Большинство его учеников, ставших профессорами, работали в Саратове, Казани, Москве, Санкт-Петербурге и во многих других городах. Влияние могучего таланта С.П. Боткина на развитие терапевтических школ страны прослеживается там, где проводниками идей и направлений творчества были его непосредственные ученики, где эту эстафету его последователи стали передавать своим ученикам.

Ключевые слова: С.П. Боткин, ученики, клинические школы Саратовского, Казанского университета.

Сергей Петрович Боткин – классик отечественной медицины, основатель школы русских клиницистов, один из самых блестящих деятелей русской науки 19 века. Имя С.П. Боткина стоит в одном ряду с именами таких выдающихся отечественных ученых как Н.И. Пирогов, Г.А. Захарьин, М.Я. Мудров, А.А. Остроумов.

Великий отечественный терапевт, учёный с мировым именем С.П. Боткин первый из русских клиницистов ценной колоссального труда и усилий создал самую большую и передовую научную школу, которая принесла признание и славу русской медицинской науке. Можно без преувеличения утверждать, что никто из западно-европейских и российских терапевтов-современников С.П. Боткина не сумел создать такую школу.

С.П. Боткин был наставником, передавшим фундаментальные знания, навыки своим ученикам, которые стали высокопрофессиональными врачами, учеными, продолжили обучать уже своих учеников и открывать

новые горизонты в науке [1].

Ученики С.П. Боткина заняли кафедры в Военно-Медицинской Академии, в Психоневрологическом институте, в Первом женском медицинском институте, в Саратовском, Казанском, Варшавском, Харьковском и Киевском университетах и др. В клинике С.П. Боткина была воспитана целая плеяда виднейших отечественных терапевтов: Л.В. Попов, В.Н. Сиротинин, С.С. Боткин, Н.Я. Чистович, В.А. Манасеин, Ю.Т. Чудновский, М.В. Яновский, А.А. Смирнов, Н.И. Соколов, Н.Г. Ушинский, В.Г. Лашкевич и др.

Эстафета быстро передавалась, «география» расширялась, сохранялись прямые пути передачи творческих взглядов и установок главы школы.

Основателем и первым ректором одного из старейших университетов страны, Саратовского, открытого в 1909 г. в составе одного лишь медицинского факультета,

был известный русский хирург проф. В.И. Разумовский. Крупный ученый и блестящий организатор, он сумел собрать в Саратове созвездие выдающихся представителей основных медицинских дисциплин. Он умел находить талантливых ученых и смело предоставлял им кафедры.

Достойное место среди них занимали и первые терапевты. Знаменательно, что все они были учениками учеников С.П. Боткина. На второй год существования Императорского Николаевского Университета В.И. Разумовский выдвинул Н.Н. Кирикова на пост профессора кафедры факультетской терапии с поручением временно преподавать частную патологию студентам III курса. Николай Николаевич Кириков окончил Московский университет в 1885 г., где слушал лекции Г.А. Захарьина, А.А. Остроумова, В.Ф. Снегирева и других корифеев отечественной медицины, и сначала несколько лет работал в Москве, он заведовал отделением клиники проф. К.М. Павлинова. В 1892 г. Переехал в Петербург, служил во флоте и работал ординатором-экстерном в клинике проф. Л.В. Попова. Лев Васильевич Попов возглавлял Академическую терапевтическую клинику Военно-медицинской академии после смерти С.П. Боткина. По отзыву Н.Я. Чистовича, проработавшего с ним 5 лет, «...Лев Васильевич был верным продолжателем дела Сергея Петровича. У него не было блестящего таланта его учителя, но он обладал громадной и многосторонней научной эрудицией и был всецело предан клиническому делу. Лекции его ...были очень содержательны, продуманы, каждое его заключение всегда было очень строго обосновано. В его научных работах было немало личных ценных научных приобретений... Всякий, знавший Льва Васильевича, сохранит о нем память как о крайне добросовестном учителе и научном работнике» [2].

Работая в клинике Л.В. Попова, Н.Н. Кириков в 1894 г. защитил докторскую диссертацию «Об изменениях желудочного пищеварения при некоторых заболеваниях печени и при сахарном диабете». В 1895 г. он был избран ассистентом, а в 1898 г. приват-доцентом той же клиники. В 1898 г. был направлен в заграничную командировку, по возвращении из которой поехал в Манчжурию на борьбу с чумой. С 1901 по 1910 г. он вновь работал в Военно-Медицинской Академии, в клинике госпитальной терапии проф. В.Н. Сиротина [3]. В клинике В.Н. Сиротина работали многие штатные преподаватели и экстерны, занявшие в последствии кафедры в медицинских институтах страны: С.И. Златогоров, П.Г. Мезерницкий, П.И. Ижевский, М.В. Черноруцкий, Н.И. Рагоза и др.

24 июля 1911 года Н.Н. Кириков был назначен экстраординарным профессором Саратовского университета на кафедре факультетской терапевтической клиники, а 27 августа 1915 года – ординарным профессором кафедры. Он уделял особое внимание развитию лабораторного дела, физиотерапии, работал над проблемами бак-

теремии, инфекционной желтухи и цирроза печени [4].

Николай Николаевич Кириков прибыл в Саратов осенью 1911 года и сразу принял самое деятельное участие в разработке проекта терапевтической клиники. Обширные и подробнейшие планы оборудования клиники были полностью разработаны самим Н.Н. Кириковым. С этой целью он изучал планы оборудования лучших новейших клиник за границей (Будапешт, Вена и другие города Западной Европы). Одной из основных заслуг профессора явилось его активное участие в составлении проекта здания клиники (в настоящем это 2-й корпус Клинического городка Саратовского медицинского института).

На долю Н.Н. Кирикова выпала также нелегкая обязанность организовать в университете клиническое преподавание по внутренним болезням во временном помещении факультетской клиники при городской больнице. Профессор Н.Н. Кириков сумел в короткое время поставить клиническое преподавание на должную научную высоту и провел три полных клинических курсов.

Деятельность первых профессоров университета привлекала пристальное внимание общественности. «Саратовский листок» 2/XI 1911 г. писал: «На днях вновь назначенные профессора: Заболотнов, Богомолец, Кириков и Боголюбов будут читать свои вступительные лекции в присутствии студентов и всей корпорации профессоров».

Остальные профессора, основатели терапевтических клиник, были учениками другого ученика С.П. Боткина – выдающегося русского терапевта профессора Военно-Медицинской Академии Михаила Владимировича Яновского (1854-1927). В разное время они работали под его руководством на кафедре диагностики и общей терапии Военно-медицинской академии, которую он возглавлял с 1896 по 1925 г.

М.В. Яновский был не только хранителем боткинской школы терапевтов, но и продолжателем дела своего гениального учителя: он оставил значительный след в отечественной медицине как замечательный клиницист, педагог, выдающийся ученый, основатель терапевтической школы. Среди воспитанников М.В. Яновского можно упомянуть академиков Г.Ф. Ланга, Н.А. Куршакова, профессоров А.С. Лебедева, Д.О. Крылова, Э.А. Гранстрема и многих других [5].

Клинику диагностики с семиотикой, открытую в Саратове в 1911 г., возглавил профессор Федор Васильевич Вербицкий. В 1904 г. он окончил Военно-медицинскую академию, с февраля 1905 г. был ординатором, а затем – приват-доцентом клиники профессора М.В. Яновского. После защиты диссертации в 1907 г. на ученую степень доктора наук Ф.В. Вербицкий 4 года проработал в меди-

цинских институтах Европы. С 1910 года он был приват-доцентом пропедевтической клиники Петербургской Военно-Медицинской Академии. Именно профессором Ф.В. Вербицким положено начало научно-исследовательской работе. В 1914 г. он переехал в Киев, где создал в университете Святого Владимира аналогичную кафедру. В 1916 г. Ф.В. Вербицкий опубликовал статью «Об язвенной болезни двенадцатиперстной кишки», содержащую обзор 275 литературных источников и описание 10 больных, наблюдавшихся им в Саратове.

Клиника госпитальной терапии была открыта в Саратове в 1913 г. Ее основателем был проф. Дмитрий Осипович Крылов (1873--1950). Он окончил Военно-медицинскую академию в 1897 г., служил в войсках, участвовал в качестве старшего врача полка в русско-японской войне. В 1908 г. был назначен ассистентом, а в 1910 г. - приват-доцентом клиники, руководимой профессором М.В. Яновским. С 1913 по 1925 г. он руководил клиниками госпитальной и факультетской терапии медицинского факультета Саратовского университета. В 1925 г. Д.О. Крылов был избран заведующим кафедрой госпитальной терапии Военно-медицинской академии, которой он руководил 23 года. Ему было присвоено звание заслуженного деятеля науки и воинское звание генерал-майора медицинской службы, был награжден многими орденами, его научная деятельность охватывала проблемы регуляции артериального давления, хронической инфекции, особенности военной патологии.

Во вступительной лекции, прочитанной 27/IX 1913 г., характеризуя задачи госпитальной клиники, в качестве образца клинического преподавания, Д.О. Крылов указывал на клинические разборы С.П. Боткина. Там же, неоднократно ссылаясь на интерпретатора идей С.П. Боткина Л.В. Попова, он подчеркивал, что, «только следуя принципам С.П. Боткина, можно выработать способность и умение индивидуализировать каждый случай болезни и подготовить врача к практической деятельности» [6].

Эта лекция знаменательна именно как свидетельство прямой преемственной связи между школой С.П. Боткина и ее ответвлением – складывающейся саратовской школой терапевтов. Д.О. Крылов занял по праву положение лидера этой школы, что подтверждается и фактом создания им общества внутренней медицины и патологии и его деятельностью на посту председателя общества. В речи, произнесенной на первом заседании 12/IV 1917 г., характеризуя его задачи, Д.О. Крылов подчеркивал необходимость понимания организма как единого целого в сложной взаимосвязи его органов и систем, что созвучно идеям С.П. Боткина. «Внутренняя медицина, - говорил Д.О. Крылов, - занимается изучением таких болезненных форм, которые... захватывают все органы и системы, весь организм. Она имеет дело... либо с общими патологическими процессами, либо с такими местными, которые служат проявлением общего

заболевания» [7].

Одним из первых саратовских профессоров-терапевтов был и другой ученик проф. М.В. Яновского - профессор Эдуард-Фридрих Андреевич Гранстрем. В 1912 году в Императорском Николаевском университете в г. Саратове открылась новая кафедра частной патологии и терапии. На кафедру было представлено 4 кандидата, в том числе приват-доцент Военно-Медицинской Академии Э.Ф. А. Гранстрем. Отзыв-рекомендацию Гранстрему давал первый заведующий кафедрой врачебной диагностики с пропедевтической клиникой профессор Ф.В. Вербицкий, в поддержку кандидатуры Эдуарда Андреевича также представили письменные отзывы академики М.В. Яновский и И.П. Павлов. Однако, Совет университета кандидатуру Гранстрема не утвердил, и он продолжил службу в Москве.

Высочайшим приказом по гражданскому ведомству от 5 сентября 1916 года за № 76, по ведомству Министерства Народного Просвещения, Э.А. Гранстрем был назначен экстраординарным профессором Императорского Николаевского университета по кафедре врачебной диагностики с пропедевтической клиникой, с оставлением старшим ординатором госпиталя [8].

Медицинский факультет в единственном числе в Николаевском университете просуществовал до 1917 г. С весны 1917 г. Николаевский университет стал называться Саратовским университетом. Э.Ф.А. Гранстрем вместе с другими профессорами участвовал в реорганизации преподавания, оказывал помощь в работе городской терапевтической службы. В марте 1926 года Э.А. Гранстрем перешел на работу в Азербайджанский государственный университет, в конце того же года стал руководителем кафедры академической клиники Военно-Медицинской Академии. С 1931 года (после объединения всех терапевтических кафедр Военно-Медицинской Академии) он профессор, старший преподаватель объединенной кафедры внутренних болезней (руководитель – М.И. Аринкин, впоследствии академик АМН СССР).

В 1926 году Э.Ф.А. Гранстрем переехал в Ленинград. Там замкнулся круг – ученик возглавил клинику, которой некогда руководил С.П. Боткин.

Распространение взглядов школы С.П. Боткина отчетливо проявилось и в Казанском университете. Профессор Н.А. Виноградов был одним из выдающихся учеников С.П. Боткина. Именно в клинике С.П. Боткина молодой доктор медицины Н.А. Виноградов, пройдя ординатуру, сформировался как клиницист нового типа, впитав в себя передовые научные идеи своего учителя. В 1863 г. как перспективный учёный Н.А. Виноградов был избран заведующим кафедрой частной патологии и терапии Казанского университета. В дальнейшем с Казанью связана вся научная и врачебная деятельность уче-

ного. С 1870 г. он возглавил знаменитую факультетскую терапевтическую клинику, в которой ранее работали известные казанские терапевты-профессора Ф.Х. Эрдман, К.Ф. Фукс, Н.А. Скандовский. С первых же месяцев пребывания в Казани Н.А. Виноградов развил кипучую научную, педагогическую и общественную деятельность. Он выступил как подлинный реформатор преподавания на медицинском факультете Казанского университета. Следуя концепциям своего учителя, Н.А. Виноградов изгнал из клиники эмпиризм и натурфилософию; опираясь на передовое мировоззрение, он был сторонником физиологического направления в медицине, всесторонне развивал клиническое мышление, доводя его до совершенства. Редкий талант искуснейшего врача-диагноста проявился у него именно в Казани. Своими точными диагнозами, о которых слагались легенды, выдающийся клиницист показывал, какие успехи уже тогда сделала клиническая медицина [9].

По примеру С.П. Боткина Н.А. Виноградов создал одну из первых в России и первую в Казанском университете клиническую лабораторию, понимая, что дальнейшее развитие клиники внутренних болезней невозможно без применения химических и физических методов обследования больного. Другим новшеством было введение Николаем Андреевичем обязательного во всех случаях патологоанатомического вскрытия умерших, которое зачастую проводил сам. Он ввел в обязательном порядке занятия со студентами в амбулатории. Н.А. Виноградов учил студентов и врачей быть гуманными в обращении с больными не в зависимости от их общественного положения и тем самым снискал к себе уважение среди населения.

Н.А. Виноградов был одним из тех выдающихся ученых Казанского университета дореволюционной поры, которые не ограничивались научной и академической деятельностью, а в соответствии со своими убеждениями принимали активное участие в общественной жизни. Заняв кафедру в Казани, он сразу же примкнул в либеральной профессуре, сгруппировавшейся вокруг великого русского химика А.М. Бутлерова. Блестящая научная, педагогическая и врачебная деятельность, поддержка всех прогрессивных начинаний в совете университета, независимость взглядов и суждений - все это сделало Николая Андреевича одним из ведущих профессоров медицинского факультета. В течение 6 лет он работал деканом медицинского факультета.

В Казани вокруг Н.А. Виноградова сразу же сгруппировались молодые пытливые врачи. Они собирались в его клинике и обсуждали различные актуальные вопросы научно-практической медицины. Со временем участников подобных встреч становилось все больше, и в 1868 г. по предложению Николая Андреевича было учреждено «Общество казанских врачей», первым председателем которого он был избран. Общество сыграло

значительную роль в становлении и развитии общественной медицины в Поволжье и в России в целом. На его заседаниях Николай Андреевич страстно пропагандировал идеи профилактики, особенно инфекционных заболеваний.

Н.А. Виноградов был одним из любимейших учителей студенчества. При его активном участии студентам была увеличена стипендия, основано «Общество для вспомоществования бедным студентам», открыта студенческая больница. Студенчеству ученый завещал все свое состояние: на выдачу пособий командируемым за границу, премии за лучшее сочинение, на стипендии Университету он завещал и свой дом, в котором после смерти была открыта студенческая столовая.

Н.А. Виноградов выступал в Казанском университете как представитель нового, материалистического направления в медицинской науке. Он стремился к неуклонному единству гигиены, экспериментальной патологии и клинической медицины. В научных работах он ратовал за взаимодействие патологии и физиологии. Он сам много работал в лабораториях физиологии у проф. Н.О. Ковалевского и медицинской химии у проф. А.Я. Данилевского. Круг его научных интересов был широк: проблема «лихорадки», под которой скрывались тифы, малярия и дизентерия; сахарное мочеизнурение; заболевания сердечно-сосудистой системы; исследования по невропатологии; клинические наблюдения и др.

С.П. Боткин высоко ценил научные клиничко-экспериментальные работы Н.А. Виноградова. Так, ряд его работ Сергей Петрович включил в первый том своего «Архива клиники внутренних болезней». В предисловии он писал: «Современные способы исследования, наблюдения и лечения больного человека, освобождая практическую медицину от старой рутины, открывают вместе с тем неисчерпаемый источник для разработки различных вопросов патологии и терапии... Напомню работы Виноградова, Лашкевича, Полотебнова и др.».

Представитель нового функционального направления в медицине Н.А. Виноградов создал в Казани свою терапевтическую школу, которая воспитала немало талантливых ученых, прославивших отечественную науку. Среди видных его учеников были профессор П.И. Левитский, М.А. Хомяков, А.Н. Казембек, А.А. Панормов, доценты А.А. Несчастливцев, А.М. Дохман и др., вписавшие не одну яркую страницу в историю Казанского университета.

По рекомендации ученых В.М. Бехтерева и В.В. Папутина Н.А. Виноградов был избран почетным членом Общества русских врачей. Это избрание еще раз убедительно свидетельствовало об огромном авторитете Николая Андреевича среди медиков России, о заслугах ученого и созданной им казанской терапевтической школы.

Н.А. Виноградов – признанный классик отечественной медицины. В честь 150-летнего юбилея со дня рождения в мае 1981 г. в Казани была проведена 6-я Поволжская конференция терапевтов, специально посвященная этой дате и собравшая ученых со всего Советского Союза.

После смерти Н.А. Виноградов кафедру факультетской терапии Казанского университета возглавил другой ученик С.П. Боткина проф. С.В. Левашов.

С.В. Левашов окончил медико-хирургическую академию в 1878 г. В 1880 г. он защитил докторскую диссертацию и был избран приват-доцентом клиники, которой заведовал С.П. Боткин.

С 1886 по 1903 он заведовал в Казани факультетской терапевтической клиникой, продолжая развивать идеи своего учителя С.П. Боткина, С.В. Левашов изучал функциональные нарушения при заболеваниях печени и поджелудочной железы, занимался бактериологией и инфекционными болезнями. Широкую известность приобрел цикл его работ о сыпном тифе. Доклад об этих исследованиях был сделан на XI Международном медицинском конгрессе в Риме. В научных работах С.В. Левашова ясно прослеживается направление школы С.П. Боткина – стремление использовать полученные данные для решения научных практических задач. Он был избран Парижским терапевтическим обществом иностранным членом-корреспондентом. В 1903 г.

С.В. Левашов был переведен в Новороссийский университет.

В Казанском университете работали ученики учеников С.П. Боткина профессора С.С. Зимницкий, Н.А. Засецкий, В.Ф. Орловский.

Семен Семенович Зимницкий окончил в 1898 г. Петербургскую военно-медицинскую академию, а затем ординатуру в клинике С.П. Боткина. В последующие годы С.С. Зимницкий совершенствовал свои знания за границей, участвовал вместе с С.С. Боткиным в русско-японской войне, работал под его руководством после возвращения из армии в клинике приват-доцентом и ассистентом. С мая 1895 г. С.С. Зимницкий работал в Казани, заведывая кафедрой частной патологии и терапии, а с 1926 г. – вновь организованной кафедрой пропедевтики внутренних болезней. История организации этой кафедры в Казани связана с деятельностью С.С. Зимницкого, с его борьбой за создание крупной, хорошо оснащенной клиники.

В Казани С.С. Зимницкий сформировался в крупного ученого, известного у нас в стране нефролога, гастроэнтеролога, кардиолога, пульмонолога и инфекциониста. Учитывая научные заслуги С.С. Зимницкого, на IX Всесо-

юзном съезде врачей его избрали председателем.

Будучи верен Боткинской школе, С.С. Зимницкий пропагандировал индивидуальный подход к больному, прививал врачам материалистический взгляд на болезнь как на биологическое явление, ратовал за индивидуальную специфическую терапию, постоянно отстаивал приоритет русской и советской медицины. В своих знаменитых лекциях по сердечным болезням он широко цитировал работы С.П. Боткина и его учеников: И.П. Павлова, С.С. Боткина, Л.В. Попова, В.Н. Сиротинина. Он прямо заявлял своим слушателям: «...Такое происхождение сердечных шумов дает проф. С.П. Боткин, в котором я не сомневаюсь...». В лекциях по заболеваниям почек он говорит: «Пока не разрешились патолого-анатомические споры о воспалении и дегенерации, пока не разъяснились клиничко-анатомические диссонансы в нефрологии, мы предпочтем идти дорогой, указанной С.П. Боткиным», авторитет основоположника русской терапевтической школы был для него непререкаемым [10].

С.С. Зимницкий был одним из организаторов Казанского института усовершенствования врачей и возглавлял в нем кафедру инфекционных болезней.

Две трети творческой жизни С.С. Зимницкого прошла в Казани. Советская нефрология и гастроэнтерология обязаны ему созданием нового физиологического направления в функциональной диагностике заболеваний почек и желудка. Ему вместе с С.С. Боткиным принадлежит приоритет в открытии возбудителя маньчжурского тифа. Его ученики являлись профессора А.И. Бренинг, Л.И. Виленский, А.М. Елисеева, А.М. Предтеченский, В.Н. Коробкин, Ф.В. Пшеничнов, Л.М. Рахлин и др. Терапевтические и клинические идеи С.С. Зимницкого получили распространение не только в нашей стране, но и за рубежом. М.П. Кончаловский писал в декабре 1927 г. в Казанский университет: «Он имел школу, учеников, его влияние на воспитание врачей было огромно и поэтому не подлежит сомнению, что значение его перед наукой и народом очень велико». И в настоящее время идеи С.С. Зимницкого служат дальнейшему развитию советской медицины.

Учеником ученика С.П. Боткина проф. В.А. Манасеина был заведующий кафедрой госпитальной терапии Казанского университета проф. Николай Александрович Засецкий. Он заведовал кафедрой в 1903-1912 гг. Н.А. Засецкий был блестящим лектором и пользовался большой популярностью у студентов. При нем была значительно расширена клиническая база в губернской больнице, главным врачом которого он являлся. Большинство его научных работ посвящено вопросам гастроэнтерологии и способам лечения лихорадки. В 1896 г. им создан сборник клинических лекций о легочной бугорчатке и заболеваниях желудка. В своих работах Н.А. Засецкий развивал идеи боткинской школы, воспитанником кото-

рой являлся.

Представителем боткинской школы в Казани был и проф. Витольд Францевич Орловский (1874-1966), работавший у учеников С.П. Боткина - известных русских терапевтов Ю.Т. Чудновского и Ф.И. Пастернацкого.

В.Ф. Орловский окончил в 1896 г. Военно-медицинскую академию и после прохождения ординатуры у Ф.И. Пастернацкого в 1900 г. защитил диссертацию на степень доктора медицины. В 1903 г. он был избран приват-доцентом Военно-медицинской академии по кафедре Ф.И. Пастернацкого. В 1907-1918 гг. В.Ф. Орловский работал в Казанском университете, заведя сначала кафедру врачебной диагностики, а затем кафедрой госпитальной терапии.

В Казани В.Ф. Орловский успешно развивал боткинские физиологические направления в клинике внутренних болезней. Понимание организма как единого целого, изучение патологических изменений с позиций естествоиспытателя-материалиста, экспериментальная направленность научных изысканий, осуждение эмпиризма – вот, что являлось неизбежной основой его научного творчества. Он был непререкаемым участником съездов российских терапевтов, избирался секретарем съезда, выступал с докладом на Международном меди-

цинском конгрессе в Лондоне. В последующие годы В.Ф. Орловский активно работал в Краковском и Варшавском университетах и заслуженно является классиком медицины Польши.

Ученики и последователи С.П. Боткина - Н.А. Виноградов, С.В. Левашов, С.С. Зимницкий, Н.А. Засецкий, работая в Казанском университете, достойно развивали идеи своего гениального учителя и способствовали развитию научной медицины на Родине и за рубежом.

Все упомянутые профессора, чьими трудами закладывались основы терапевтической школы в Саратове и Казани, были многолетними сотрудниками и выпускниками Военно-медицинской академии, где незадолго до этого трудился и сам С.П. Боткин. Создание собственной клинической школы было для С.П. Боткина лишь одной из целого ряда задач, с которой он достойно справился. Они формировались не только как ученые, но и как врачи, под влиянием идей С.П. Боткина. Перенос его идей на новую почву был естественным компонентом их деятельности. И мы сегодня с гордостью можем утверждать, что все развитие саратовской, казанской терапевтических школ шло в духе традиций, взглядов, идей С.П. Боткина, которые привиты учениками учеников С.П. Боткина.

ЛИТЕРАТУРА

1. Шевченко Ю.Л., Шалыгин Л.Д., Матвеев С.А. Сергей Петрович Боткин – Великий русский ученый, клиницист, педагог и общественный деятель (к 185-летию со дня рождения) / Ю.Л. Шевченко, Л.Д. Шалыгин, С.А. Матвеев // Вестник Национального медико-хирургического Центра им. Н.И. Пирогова. – 2017. – Т. 12. - № 1. – С. 3 – 9.
2. Чистович Н.Я. Из далекого прошлого: Воспоминания Н.Я. Чистовича / Н.Я. Чистович // В кн.: Тушинский М.Д., Чистович А.Н., Чистович Н.Я. (1860 – 1926). – Л.: Медгиз. – 1963. – 67 с.
3. Бородулин В.И., Поддубный М.В., Тополянский А.В. Школа С.П. Боткина: Василий Николаевич Сиротинин (1855 – 1934) / В.И. Бородулин, М.В. Поддубный, А.В. Тополянский // The problems of social hygiene, public health and history of medicine. – 2007. – 25 (5). – С. 308 – 313.
4. Нуштаев И.А. Н.Н. Кириков – первый профессор-терапевт Саратова / И.А. Нуштаев // Клиническая медицина. – 1998. - № 7. – С. 78 – 79.
5. Шуленин С.И., Обрезан А.Г. Михаил Владимирович Яновский: кардиология – связь времен / С.И. Шуленин, А.Г. Обрезан // Артериальная гипертензия. – 2008. – Т. 11. - № 2. – С. 75 – 79.
6. Крылов Д.О. Госпитальная терапевтическая клиника, ее задачи и средства / Д.О. Крылов // Саратов. – 1914. – «Известия императорского Николаевского университета». – Т. IV. – вып. 4. – С. 5-9.
7. Крылов Д.О. О задачах и средствах общества внутренней медицины и патологии при Саратовском университете / Д.О. Крылов // Саратов. – 1918. – С. 5.
8. Нуштаев И.А. Профессор Гранстрем Эдуард Андреевич (1879 – 1957) / И.А. Нуштаев // Клиническая медицина. – 2000. - № 5. – С. 68 – 69.
9. Анисимов В.Е., Альбицкий В.Ю. Профессор Николай Андреевич Виноградов / В.Е. Анисимов, В.Ю. Альбицкий // Казань: Татарское книжное издательство. – 1972. – 174 с.
10. Субботина В.Г., Сушкова Н.В., Кривошеев А.Д., Зимницкий С.С. Этапы жизненного пути. Вклад в медицину. 145 лет со дня рождения / В.Г. Субботина, Н.В. Сушкова, А.Д. Кривошеев // В сборнике: Актуальные вопросы медицины в современных условиях. Сборник научных трудов по итогам международной научно-практической конференции. – 2018. – С. 17 – 19.

© Субботина Вера Григорьевна (sersubbotin@rambler.ru), Сушкова Наталья Владимировна (ekimova82@inbox.ru), Симакова Маргарита Александровна (simakova.margo2001@yandex.ru), Ильин Алексей Анатольевич (iljin2006@yandex.ru), Рубашкин Александр Сергеевич (kloggaz122@gmail.com), Майер Илья Сергеевич (ekimova82@inbox.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ОБУЧЕНИЕ ОПИСАНИЮ И ЕГО РАЗНОВИДНОСТЯМ В ПРОГРАММАХ И УЧЕБНИКАХ ДЛЯ 5-9 КЛАССОВ И ТРЕБОВАНИЯ СИСТЕМНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА

TEACHING DESCRIPTION AND ITS VARIETIES IN PROGRAMS AND TEXTBOOKS FOR GRADES 5-9 AND REQUIREMENTS OF THE SYSTEM-ACTIVITY APPROACH

**A. Ashimova
N. Gasanova**

Summary: Description is a functional and semantic type of speech, which is its typified variety as a model, a model of a monologue message in the form of an enumeration of simultaneous or permanent features of an object in the broadest sense and having a certain language structure for this. This type of speech has a complex structure, subdivided into business and artistic varieties. The materials reviewed in this article show that the work on the description of the subject, place, etc. should begin with an analysis of exemplary texts presented to students, and identifying in the process of conversation the typological features of the text and the features of a particular variety of this type of speech.

When analyzing the existing programs in the Russian language, it turned out that the work on the essay-description by M.M. Razumovskaya was most clearly and constructively built. In this series of teaching aids, schoolchildren are not only provided (expanded and deep) with theoretical material from the "Speech" section, but are also given recommendations on the practical use of language tools in a descriptive type of speech.

Keywords: speech development, communicative competence, education, GEF, training, writing-description, reasoning and narration.

Ашимова Анжела Фейзединовна

Кандидат филологических наук, доцент, ЧОУВО

«Социально-педагогический институт»

Ashimova.angela@mail.ru

Гасанова Наргиз Атабабаевна

Кандидат филологических наук, старший преподаватель,

ЧОУВО «Социально-педагогический институт»

Аннотация: Описание - функционально-смысловой тип речи, являющийся её типизированной разновидностью как образец, модель монологического сообщения в виде перечисления одновременных или постоянных признаков предмета в широком понимании и имеющий для этого определённую языковую структуру. Данный тип речи имеет сложную структуру, подразделяясь на деловую и художественную разновидности. Материалы, рассмотренные в данной статье, показывают, что работа над описанием предмета, места и т.п. должна начинаться с анализа образцовых текстов, представленных учащимся, и выявления в процессе беседы типологических особенностей текста и особенностей конкретной разновидности данного типа речи.

При анализе существующих программ по русскому языку мы пришли к выводу о том, что наиболее четко и конструктивно построена работа над сочинением-описанием у М.М. Разумовской. В данной серии учебных пособий школьникам не только предоставляется (развернуто и глубоко) теоретический материал из раздела «Речь», но и даются рекомендации о практическом использовании языковых средств в описательном типе речи.

Ключевые слова: развитие речи, коммуникативная компетенция, образование, ФГОС, обучение, сочинение - описание, рассуждение и повествование.

Согласно целям Федерального государственного образовательного стандарта «основного общего образования школа должна сформировать целостную систему универсальных учебных действий, а также самостоятельную деятельность и личную ответственность обучающихся, т.е. ключевые компетентности, определяющие современное образование». [2].

Особенность ФГОС общего образования - деятельностный характер обучения, который ставит главной задачей развитие личности ученика. Современное образование отказывается от традиционного представления результатов обучения в виде знаний, умений и навыков; формулировки ФГОС указывают на реальные виды деятельности. Содержание дисциплины русского языка в 5-9 классах определено общей направленностью обра-

зовательного процесса на достижение метапредметных и предметных целей обучения.

Поставленная задача требует перехода к новой системно - деятельностной образовательной практике: изменение деятельности учителя, реализующей ФГОС, изменение технологии обучения, внедрение информационно-коммуникационных технологий. Все это ведет к возможности значительного расширения образовательных рамок по предмету.

Основной из всех задач и целей обучения русскому языку является формирование коммуникативной компетенции.

«Коммуникативная компетенция - овладение всеми

видами речевой деятельности и основами культуры устной и письменной речи, умениями и навыками использования языка в различных сферах и ситуациях общения, соответствующих опыту, интересам, психологическим особенностям учащихся основной школы на разных ее этапах (I - IV, V - VII, VII - IX классы)» [3].

В нашей статье мы остановимся подробнее на том, как выстраивается работа над сочинениями-описаниями в средних классах по программе Т.А. Ладыженская, Н.М. Шанский, М.Т.

Программа развития речи в V классе рассчитана на 36 часов и включает в себя освоение следующих понятий: «тип речи, текст, тема текста, редактирование, основная мысль текста, повествование, описание предмета, рассуждение, доказательство». Учащиеся осваивают виды сочинений на основе личного опыта, по памяти, по картине («Опять двойка» Ф.П. Решетников, «Натюрморт с маками и васильками» И.И. Машков, «Февральская лазурь» И.Э. Грабарь, «Сирень в корзинке» П.П. Кончаловского, «Февраль. Подмосковье» Г.Г. Нисский). Виды описания, над которыми ведется работа: «описание предмета (игрушки, животного), описание натюрморта (сочинение по картине с описанием набора предметов), описание природы» [4].

В VI классе на уроки развития речи выделено 28 часов. Продолжение обучения сочинениям включает в себя на данном этапе развитие навыков отбора информации к сочинению, составление сложного плана текста, систематизацию материалов к сочинению. Программа ориентируется на «расширения знаний школьников по теме «типы речи», большое внимание уделяется рассуждению и повествованию. Вводится вид сочинения на основе услышанного. Работа над описаниями включает в себя 2 основных момента: описание помещения и сочинение по картине («Утро» Т.Н. Яблонская, «Зимний вечер» Н.П. Крымова) [4].

В VII классе (28 часов на развитие речи) программа Т.А. Ладыженской предполагает работу над наиболее сложными видами описания: описание внешности и описание состояния, описания действий, при этом предлагается параллельно осваивать публицистические жанры, в рамках которых детям необходимо создавать тексты.

В VIII классе на работу по развитию речи выделяется 17 часов, за которые школьники должны приобрести навык создания характеристик (в том числе сравнительных) людей и событий, описания памятника архитектуры, описаний внешности и состояния человека, а также продолжить работу над описанием картин.

IX класс по данной программе в основном включает

работу над типом текста рассуждение, но уделяется внимание и обучению сочинению-описанию труда.

Таким образом, работа над типом речи описание распродоточена по всем классам с 5 по 9, но основы владения данным типом речи закладываются в 5 и 6 классах.

С 1992 года в России успешно функционирует альтернативный учебно-методический комплекс под редакцией В.В. Бабайцевой, включающий в себя три части, каждая из которых содержит определённый материал, подлежащий усвоению.

Развитие связной речи, как указано в данной программе, ведется «на основе постепенно усложняющихся упражнений в изложении и сочинении, требующих от учащихся все большей и большей самостоятельности». Ежегодно на развитие речи выделяется от 30 до 40 часов, в зависимости от распределения резервных уроков конкретным педагогом. Данной программой предусмотрено и содержание сочинений (связь с жизнью), и их характер (рассказ). Тематика сочинений: 1. Темы трудового характера (отношение к труду, участие в труде, экскурсии, наблюдения). 2. Темы, отражающие важные общественные события текущей жизни. 3. Темы, связанные с уроками истории. 4. Темы, связанные с уроками природоведения. 5. Темы, связанные с вопросами эстетического воспитания. 6. Составление писем, заметок в газету, объявлений, заявлений. 7. Свободное творчество детей – рассказы, стихотворения, загадки и т.д.

В рамках рассматриваемой программы, в V классе дети работают над сочинениями по простому плану, основные типы речи - повествование и описание. Акцент делается на обучении школьников написанию сочинений-описаний предметов, отдельных объектов (неодушевленного предмета, растения, животного) [4].

В VI классе происходит усложнение плана сочинения, углубляются знания о типе речи описание, производится анализ множества подобных текстов, добавляется смешение типов речи: повествование с описанием. Школьникам предлагается работа над сочинениями-описаниями книги и помещения [4].

Программа VII класса включает в себя «изучение особенностей описания местности, а также описания процессов и действий, которое закрепляется в VIII классе написанием подобных сочинений, но в ином стиле – публицистическом» [4].

В IX классе школьники закрепляют все полученные ранее знания, умения и навыки.

Работа с пособием Е.И. Никитиной строится по этапам: на начальном этапе используются репродуктивные

методы и приёмы, затем репродуктивно-творческие, а потом творческие, требующие литературнообразного воплощения замысла в сочинении [4]. Внутри каждого этапа работа проводится по такой же схеме:

- репродуктивный-репродуктивно-творческий: «обучение специальным навыкам (составлению плана, строгому отбору конкретного материала, соблюдению логики изложения и т.д.);»
- творческий: «развитие потребности в самовыражении, в сопереживании, развитие чувства слова, умения переносить и связывать знания из разных областей, размышлять над фактами, явлениями». Таким образом, создаются условия для раскрытия интеллектуальных и духовных возможностей детей на основе технологического подхода, а методы и приёмы учитель выбирает в соответствии с качественным составом обучающихся, с уровнем их подготовленности.

С 1995 года в школах действует учебник под редакцией М.М. Разумовской и П.А. Леканта, согласно которому весь процесс обучения русскому языку направлен на речевое развитие школьника. Проблема речевого развития решается как через раздел «Речь», где отрабатываются коммуникативные умения и навыки, так и через раздел «Язык», где формируется навык научной речи. Данный учебник нацелен на практическую деятельность в развитии речи.

В комплексе М.М. Разумовской, Л.А. Леканта языковой и речевой материал подается в единстве, он нацелен на постоянное расширение знаний по стилистике, в нем представлены разные типы и жанры.

Одна из особенностей программы М.М. Разумовской – это ежегодное включение школьников в работу через изучение речевого материала.

За время обучения в V классе школьник должен освоить следующие речеведческие понятия: «стили текста (разговорный, художественный, деловой), описание предмета, оценочные суждения» [1]. За год обучения программой предусмотрено порядка 4-5 сочинений, каждое из которых направлено на закрепление и углубление знаний об описании. Четкого ограничения по тематике здесь нет, ведётся обучение сочинению - описанию предмета (например, «Мой талисман»), сочинению-описанию животного. Описание предлагается делать по картине, по фотографии (с помощью опорных слов и словосочетаний в упражнениях закладываются первоначальные представления об описании пейзажа, внешности) и даже по воображению; тексты создаются как в устной, так и в письменной форме. Предлагается даже создать сочинение-описание на основе музыкальных впечатлений.

В VI классе акцент делается на отработке деловых

описаний. При работе над художественным описанием перед учащимися ставится задача строить более сложные тексты, описывая место, местность (включая интерьер, природу), состояние окружающей среды на основе увиденного или по картине.

Программа VII класса направлена на подробное изучение описания человека: его внешности, состояния. Школьники знакомятся с публицистическим стилем, пишут очерки, в том числе портретные [1].

В VIII классе ученикам предлагается расширить знания о публицистическом стиле и его жанрах, изучается репортаж как описание действий; речевая работа над созданием образа человека перетекает в изучение и освоения жанров биографии и автобиографии.

В IX классе учащимся предоставляется возможность познакомиться с синкретичным жанром путевых заметок, больший акцент делается на тип рассуждения: эссе, рецензии. Описание присутствует как составной элемент крупных творческих работ.

Особенностью обучения разновидностям описания по УМК под ред. М.М. Разумовской является опора на теорию актуального членения предложения, авторы используют деление информации на данную и новую для обучения построению текста с опорой на структурно-смысловую схему. Так, для обучения описанию предмета предлагается схема, где данное отвечает на вопрос «Что?», а новое – на вопрос «Какой?», для обучения описанию места используется схема: Д (Где?) – Н (Что?). В учебнике большое количество упражнений, предлагающих строить сочинения описания и их фрагменты с опорой на картину или художественную фотографию.

Проведенный анализ обучения описанию и его разновидностям по трём параллельно действующим учебникам позволил нам сделать следующие выводы: Основы овладения типом речи описание закладываются в 5 и 6 классах. Учащиеся знакомятся с особенностями типа речи описание и узнают об отличиях художественного описания от делового. На этом этапе во всех рассмотренных учебниках изучаются такие виды описания, как описание предмета, животного, места и местности. Методическая система обучения описанию предполагает движение от теории к практике, от образцового текста, приведённого как иллюстрация речеведческих сведений, к анализу типологической принадлежности текстов, их строения, языковых особенностей. Далее большинство учебников предлагают пересказать текст изучаемой разновидности описания, самостоятельно создать элементы текста описания, отредактировать текст с ошибками и, наконец, создать собственный текст по одной из тем на выбор.

В заключение нашей статьи, хотелось бы привести в качестве вывода некоторые методические рекомендации: работа над описанием предмета, места и т.п. должна начинаться с анализа образцовых текстов, представленных учащимся, и выявления в процессе беседы типологи-

ческих особенностей текста и особенностей конкретной разновидности данного типа речи. Далее учащиеся по результатам наблюдений делают самостоятельные выводы о задачах, строении, способах связи предложений и языковых особенностях данной разновидности описания.

ЛИТЕРАТУРА

1. Капинос В.И., Сергеева Н.Н. Развитие речи: Теория и практика обучения. - М., 1991.
2. Корепина Л.Ф. Работа над сочинениями разных жанров публицистического стиля// Начальная шк., 1997. - 12. - С.30
3. Мартынова Н.В. Учебное взаимодействие младших школьников при проведении сочинений// Начальная шк., 2011. - 4. - С.47
4. Методика преподавания грамматики, правописания и развития речи/ Сост. Т.П. Сальникова. - М.:ТЦ Сфера, 2001. - 240с.

© Ашимова Анжела Фейзединовна (Ashimova.angela@mail.ru), Гасанова Наргиз Атабабаевна.

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Социально-педагогический институт

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ УЧАЩИХСЯ ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОЙ ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Ащеулова Анна Владимировна

Аспирант, Московский городской педагогический университет
Ashchelova.ann@gmail.com

PROJECT ACTIVITY AS A MEANS OF PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS IN AN INCLUSIVE DIGITAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT

A. Ashcheulova

Summary: The author highlights the need for professional self-determination of schoolchildren, including for children with disabilities and/or disabilities, the possibility of implementing project activities of schoolchildren in an inclusive digital educational environment is determined, the importance of mentoring in the project activities of schoolchildren is actualized. The project activity of schoolchildren is presented in the article as an opportunity to study information resources of education, accumulation of practical application of knowledge through the use of digital tools. The importance of the individual trajectory of professional development of students is indicated.

Keywords: professional self-determination of schoolchildren, project activity, mentoring, pedagogical support, inclusive digital educational environment.

Аннотация: Автор освещает необходимость профессионального самоопределения школьников, в том числе для детей с ОВЗ и/или инвалидностью, определена возможность реализации проектной деятельности школьников в условиях инклюзивной цифровой образовательной среды, актуализирована важность наставнического сопровождения в проектной деятельности школьников. Проектная деятельность школьников представлена в статье как возможность изучения информационных ресурсов обучения, накопление практического применения знаний через использование цифровых инструментов. Обозначена важность индивидуальной траектории профессионального развития обучающихся.

Ключевые слова: профессиональное самоопределение школьников, проектная деятельность, наставничество, педагогическое сопровождение, ОВЗ, инклюзивная цифровая образовательная среда.

Разнообразие специальностей и сфер деятельности, источников информации, новые технологии требуют от субъекта образовательного процесса – школьника формирование знаний, установок в области профессионального самоопределения и самореализации. Задача современной педагогики состоит в том, чтобы своевременно выявить способности у каждого обучающегося, будь то условно здоровый подросток или подросток с ОВЗ и/или инвалидностью. Еще десять лет назад профориентацию лиц с ОВЗ связывали с «средствами воздействия, в частности с использованием профессиональных проб» [2]. В условиях современности, выбирая будущую профессию, обучающиеся школы с ОВЗ и/или инвалидностью опираются на свои интересы, склонности, уровень своего интеллектуального потенциала и наличие профессионально значимых качеств личности. Самостоятельная познавательная деятельность школьников особо ярко проявляется при системно-деятельном подходе в обучении. Одним из методов реализации данного подхода является проектная деятельность. Метод проектов получил распространение на территории

России в 20-е годы 20 века, родоначальники: В.Н. Шульгин и Б.В. Игнатьев, М.В. Крупенина. В начальной школе ребенок раскрывает свой потенциал через проектное творчество, находя в этом самоутверждение своей личности в обществе. В творчестве развивается ценностно-эстетическое отношение, освоение, понимание, анализ, восприятие, проявление активности. В процессе восприятия информации и опыта проявляется у обучающихся выражение своего отношения и способов реализации своей деятельности, а значит осознание, самодвижение и саморазвитие, что приводит в будущем к его самореализации. В процессе творчества происходит как рациональная работа разума, так и иррациональная: в творческом процессе разум вытесняет из сознания все рациональное и тогда обучающийся переходит на уровень духовного развития и расширяет предел своих человеческих возможностей. Будучи подростком обучающийся, задумывается о вхождении во взрослую жизнь, выбирает для себя новые пути самореализации, что приводит к самостоятельности в суждениях, формировании своей личной позиции. Личностное самоопреде-

ление характеризуется поиском его собственного места в обществе. Именно творчество позволяет реализовать внутренние потребности обучающихся и осознанно проявляется авторство учеников в своей деятельности.

Важным для формирования смысложизненных ориентаций человека остаются по-прежнему образовательные организации и профессиональное самоопределение. С развитием педагогики возможности раскрытия интересов и талантов ребенка менялись. На современном этапе верно утверждение о том, что максимально эффективно раскрыть профессиональные интересы личности подростка возможно именно через проектную и исследовательскую деятельность путем сплава учебных межпредметных знаний, полученных непосредственно на урочных и внеурочных занятиях, а также на занятиях дополнительного образования и применения навыков, приобретенных при обучении по программам профориентации сетевого взаимодействия образовательных организаций. Формирование у подростков навыков проектно-исследовательской деятельности позволяет воспитывать активную гражданскую позицию, таким образом проектная деятельность способствует скорейшему профессиональному самоопределению подростков и успешному профессиональному становлению в обществе. Проектная деятельность - педагогическая технология, направленная на реализацию личностно-ориентированного подхода в методике преподавания. Эта методика позволяет реализовать как образовательные, так и воспитательные задачи, позволяющие обучающимся «мобилизовать свои нравственно – волевые усилия на достижения учебно-познавательных целей» [9]. Наставничество в осуществлении проектной деятельности с лицами ОВЗ имеет особенности использования методов особенно в оценке проекта, поскольку проект оценивается по общим критериям для всех конкурсантов. «Большие вызовы», «Высший пилотаж» предоставляет возможность обучающимся в том числе и с ОВЗ и/или инвалидностью проявить свои таланты, «Шаг в будущее» и «Шаг в будущее. Юниоры», «Старт в науке» - все эти конкурсы проектов актуализируют процесс профессионального самоопределения школьников. На современном этапе конкурсы для обучающихся с ОВЗ и/или инвалидностью в большинстве своем уже не являются исключительно творческими, цифровые технологии позволяют раскрыть талант ребенка с ОВЗ и/или инвалидностью и создать благоприятные условия для дальнейшей интеграции обучающегося в социуме. Цифровые технологии в воспитании школьников стали привычны и востребованы, а это: комплексные платформы профориентационных проектов, обеспечивающие организацию и реализацию всех форм профориентационной работы, профдиагностические платформы и сервисы, в том числе с функцией дистанционного консультирования, дистанционное участие в олимпиадах, конкурсах проектов, отборочных технических чемпионатах. Все это позволяет подросткам осознанно выбрать профессию.

Каждый проект – результат совместной работы учителя – предметника и ученика. Со стороны учителя использование проектной технологии – сочетание методов, форм и средств обучения. Работа педагога в наставничестве – неформальный процесс обмена знаниями, социальным опытом. Учителю необходимо направлять учащихся на решение поставленных задач, организовать исследовательскую работу, сформировать цифровое взаимодействие, позволяющее проводить консультации, проверять документацию, контролировать и оценивать образовательные достижения обучающегося. Качественно организованный образовательный процесс в условиях цифровой образовательной среды позволяет сформировать у школьников мотивации учения, познавательного интереса, любознательности, наблюдательности, навыки работы с цифровыми инструментами. Обучающиеся основной школы должны уметь обобщать, находить информацию в условиях неопределенности, анализировать и структурировать, строить выводы, выполнять индивидуальную проектную и проектно-исследовательскую деятельность, защищать ее в форме презентаций. Особо актуальными в современной педагогике звучат слова В.П. Вахтерова: «образован не тот, кто много знает, а тот, кто хочет много знать и умеет добывать эти знания» [1]. Для формирования ИКТ-компетенций обучающимися с ОВЗ и/или инвалидностью основной школы 8 - 11 классов используются возможности инклюзивной цифровой образовательной среды. Такое обучение является доступной формой организации учебной и внеурочной деятельности, позволяет более продуктивно внедрять дифференцированный и индивидуальный подход к обучающимся с особыми образовательными потребностями, с разным уровнем знаний и готовности к проектной деятельности, в которой проявляются шаги к самообразованию и происходит долговременный выбор пути своей профессиональной карьеры. Следует отметить, что численность обучающихся в стране с применением дистанционных образовательных технологий «в 2019 - 2020 учебном году было более 797 тысяч человек, в 2021 - 2022 учебному году – более 2940 тысяч человек» [6]. Активная разработка методических материалов и распространение психолого-педагогического опыта инклюзивного образования является подтверждением его актуальности в решении проблем развития системы российского образования. Развитие инклюзивной цифровой образовательной среды происходит стремительно, поскольку по-прежнему высок уровень надомных обучающихся: «количество обучающихся лиц на дому к 2021 - 2022 учебному году по составило 100 480 лиц с ОВЗ и 15 153 детей - инвалидов» [5].

«Инклюзивное образование — это процесс интеграции каждого ребенка в систему общего образования» [4]. Для того чтобы быть инклюзивной, цифровая образовательная среда должна включать в себя ряд индикаторов, для оценки качества инклюзивного образования. Вы-

делены следующие индикаторы качества инклюзивной цифровой образовательной среды: креативность, стимуляция к саморазвитию, постоянное развитие и обновление обучающих практик и «взаимная ответственность различных субъектов образовательного процесса друг перед другом и их взаимовлияние друг на друга» [7].

Среда школы ориентирована на развитие обучающихся, стимулирование их когнитивных навыков. Появляются объединенные классы естественных наук как научные кластеры межпредметных исследований с применением современных технологий. Мастерские и классы робототехники так же объединяются и становятся центром прототипирования в школе. В таких центрах обучающиеся используют станки и оборудования для реализации своих инженерных проектов. Образовательная среда становится в школе формой встречи участников образовательного процесса для совместного решения насущных проблем, задач и реализации совместных планов. «Образовательная среда – это совокупность возможностей для развития личности» [10]. Цифровая образовательная среда позволяет использовать такие технологии, как интерактивный электронный контент по всем учебным предметам в школе и мультимедийный учебный контент. Интерактивный контент устанавливает различные формы интерактивного взаимодействия, мультимедийный учебный контент – синтез различных видов информации для современных школьников уже не инновация, а необходимость. Медийные и интерактивные технологии, проектная деятельность, электронные средства обучения сегодня активно внедряются в практику образовательных организаций. Актуальной проблемой современного образования становится своевременное обучение детей способами получения и обработки информации. С развитием мобильных технологий появилась возможность использовать в проектной

деятельности школьников дополненной реальности – способа интерактивного макетирования. Выбирая значимые проблемы для своих проектов, ученики учатся связывать свою деятельность с общественной. Это позволяет увидеть скорый результат своей работы, что мотивирует их для дальнейшей социальной деятельности. Особая педагогическая ценность проектной деятельности – возможность формирования исследовательских навыков, развитие мышления, приобретение собственного опыта взаимодействия с окружающим миром, формирование самостоятельности. Проектная деятельность школьников в программе обучения – возможность положительного использования цифровых ресурсов обучения, накопление практического применения знаний через применение цифровых инструментов.

«Профессиональное самоопределение длительный процесс развития отношений к своей будущей профессии и к самому себе как субъекту профессиональной деятельности» [3] и подростки желают получить профессию, «соответствующую новому этапу развития производства» [8]. Инклюзивная цифровая образовательная среда предоставляет обучающимся основной школы в том числе и с ОВЗ и/или инвалидностью возможность индивидуализации процесса обучения. Работа в сети Интернет, а также с электронными учебными пособиями и мультимедийными образовательными программами дает обучающимся возможность выбора индивидуального темпа обучения, активизирует интерес обучающихся, делает процесс обучения интерактивным. Таким образом подростки планируют свою деятельность, осуществляют ее контроль и оценку, а также анализируют полученную информацию и выстраивают самостоятельную исследовательскую деятельность, что способствует дальнейшему профессиональному самоопределению обучающихся.

ЛИТЕРАТУРА

1. Вахтёр, Василий Порфирьевич (1853–1924). О новой педагогике: педагогические статьи: тесты для детей / Василий Вахтер. – Москва: Карапуз, 2009. – 222, [1] с.: ил.; 21 см. – (Педагогика детства); ISBN 978-5-8403-1411-1 (В пер.)
2. Гордиевская, Елена Олеговна. Профессиональная проба в процессе профессиональной ориентации лиц с ограниченными возможностями здоровья как средство их профессионального самоопределения: диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.08 / Гордиевская Елена Олеговна; [Место защиты: Ин-т пед. образования]. – Санкт-Петербург, 2009. – 194 с.: ил.
3. Едиханова, Г. Г. Профессиональное самоопределение как условие успешной реабилитации обучающихся с ОВЗ / Г. Г. Едиханова. — Текст: непосредственный // Образование и воспитание. — 2016. — № 5 (10). — С. 127-130. — URL: <https://moluch.ru/th/4/archive/48/1634/> (дата обращения: 29.01.2023).
4. Жаворонкова, Л. В. Особенности инклюзивного подхода в допрофессиональной и профессиональной подготовке детей с ограниченными возможностями здоровья и умственной отсталостью во внеурочной деятельности и в рамках дополнительного образования / Л. В. Жаворонкова. — Текст: непосредственный // Инновационное развитие: потенциал науки и современного образования: сборник статей Международной научно-практической конференции: в 3 ч. — Пенза: Наука и Просвещение, 2018. — С. 166-171.
5. Информационная справка о мониторинге системы образования оценки положения дел в сфере соблюдения права детей с ограниченными возможностями здоровья и детей – инвалидов на образование в 2021 году – URL: https://ovz.edu.gov.ru/uploads/documents/4/informatsionnye_spravki/2021/ (дата обращения: 29.01.2023).
6. Образование в цифрах: 2022: краткий статистический сборник / Л. М. Гохберг, Л. Б. Кузьмичева, О. К. Озерова и др.; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». — М.: НИУ ВШЭ, 2022.

7. Создание инклюзивной образовательной среды в образовательных организациях: методические рекомендации для руководящих и педагогических работников общеобразовательных организаций / под ред. С.В. Алехиной, Е.В. Самсоновой. – М.: МГППУ, 2022. – 151 с.
8. Социальная адаптация, реабилитация и профессиональная ориентация лиц с ограниченными возможностями здоровья [Текст]: учебник: для студентов учреждений высшего образования, обучающихся по направлениям подготовки «Специальное (дефектологическое) образование», «Психолого-педагогическое образование» / [Т. Г. Богданова и др.]; под ред. Т. Г. Богдановой. - Москва: Академия, 2014. - 238, [1] с.; 22 см. - (Высшее образование. Бакалавриат).
9. Шамова, Татьяна Ивановна. Активизация учения школьников [Текст] / Т. И. Шамова. - Москва: Педагогика, 1982. - 209 с.: граф.; 20 см.
10. Ясвин В.А. Школьная среда как предмет измерения: экспертиза, проектирование, управление. М.: Народное образование, 2019. 448 с.

© Ащеулова Анна Владимировна (Ashchelova.ann@gmail.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



БУРЯТСКОЕ НАЦИОНАЛЬНОЕ ТРОЕБОРЬЕ КАК ЭФФЕКТИВНОЕ СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ВСЕСТОРОННЕ РАЗВИТОЙ ЛИЧНОСТИ

BURYAT NATIONAL TRIATHLON AS AN EFFECTIVE MEANS OF FORMING A COMPREHENSIVELY DEVELOPED PERSONALITY

V. Ayusheev
O. Makarova
L. Ayusheeva

Summary: The subject of the research is the Buryat national triathlon as an effective means of forming a comprehensively developed personality. The relevance of this research topic is due to the fact that this issue of ethnopedagogy has not been widely studied by scientists. It requires scientific substantiation of the need to preserve and develop the ethnocultural heritage of the Buryat people in the field of ethnopedagogy of physical education of the younger generation and its active use in the system of physical education. The aim of the study is to determine the Buryat national triathlon as an effective means of forming a comprehensively developed personality. The general methodology of the study is determined by the principles of dialectical-materialistic knowledge of the world, society, man, the position on the existence of a universal connection and interdependence of facts and phenomena, the holistic nature and social determinism of the process of personality formation. In the process of research, the method of analysis and generalization of literature on the research topic was applied. The material of the study was scientific research on Buryat ethnopedagogy, sports pedagogy, observations of participants in national sports competitions. The theoretical significance of the study lies in the fact that its results can be applied in the study of the problems of applying the methods and techniques of the Buryat national sports in the formation of a comprehensively developed personality. The results of the study can be used in the education system of the region.

Keywords: Buryats, national wrestling, archery, horse racing, physical education, personality, ethnopedagogy, strength, endurance, agility, quickness.

Аюшеев Виктор Владимирович

к.пед.н., доцент, Бурятский государственный университет им. Доржи Банзарова
ayusheevalena@inbox.ru

Макарова Ольга Гармаевна

к.пед.н., доцент, Восточно-Сибирский государственный университет технологий и управления
biltagurs@mail.ru

Аюшеева Людмила Викторовна

к.пед.н., доцент, Бурятский государственный университет им. Доржи Банзарова
6535671@mail.ru

Аннотация: Предметом исследования является бурятское национальное троеборье как эффективное средство формирования всесторонне развитой личности. Актуальность данной темы исследования обусловлена тем, что этот вопрос этнопедагогике недостаточно широко исследован учеными. Требуется научное обоснование о необходимости сохранения и развития этнокультурного наследия бурятского народа в области этнопедагогике физического воспитания подрастающего поколения и активного его применения в системе физического воспитания. Целью исследования является определение бурятского национального троеборья в качестве эффективных средств формирования всесторонне развитой личности. Общая методология исследования определяется принципами диалектико-материалистического познания мира, общества, человека, положением о существовании всеобщей связи и взаимообусловленности фактов и явлений, целостного характера и социальной детерминированности процесса становления личности. В процессе исследования применен метод анализа и обобщения литературы по теме исследования. Материалом исследования послужили научные исследования по бурятской этнопедагогике, спортивной педагогике, наблюдения за участниками состязаний по национальным видам спорта. Теоретическая значимость исследования заключается в том, что её результаты могут быть применены при исследовании проблем применения методов и приемов бурятских национальных видов спорта в формировании всесторонне развитой личности. Результаты исследования могут быть использованы в системе образования региона.

Ключевые слова: буряты, национальная борьба, стрельба из лука, конные скачки, физическое воспитание, личность, этнопедагогика, сила, выносливость, ловкость, быстрота.

В формировании всесторонне развитой личности важное значение имеет прежде всего физическое воспитание. Недаром гласит пословица: в здоровом теле – здоровый дух. Без крепкого здоровья человек теряет работоспособность, не проявляет волевых усилий, что мешает в дальнейшем его развитии. А значит, физическое воспитание является одним из главных условий всестороннего развития личности, направленный на

активизацию его двигательной активности, дальнейшее укрепление здоровья. Ряд ученых в своих исследованиях отмечают [5, 6, 7], что в ходе развития общества спорт достаточно сильно изменился, он стал предметом научных исследований в области педагогики, психологии и др. Достаточно много стало видов спорта, открылись новые спортивные направления. Все эти изменения привели к тому, что в современном мире спорт становится не-

отъемлемой частью социокультурной жизни общества.

Во все времена многие народы в процессе своей эволюции выработали разные виды национальных игр, которые в будущем стали неотъемлемыми средствами формирования всесторонне развитой личности.

Они оказывают большое воздействие на физическое, нравственное, эстетическое и умственное развитие личности. Роль национальных видов спорта во всестороннем развитии личности трудно переоценить. Благодаря двигательным действиям развиваются и совершенствуются все самые важные функции организма человека.

Издавна к бурятским традиционным спортивным играм относят «*бүхэ барилдаан*» 'борьба', «*һээр шаалган*» 'разбивание хребтовой кости крупного рогатого скота', «*һуур харбаан*» 'стрельба из лука', «*мори урилдаан*» 'конные скачки', «*шагай наадан*» 'игра в лодыжки', «*буряад шатар*» 'бурятские шахматы' и другие, отражающие сущность бурятской культуры и их кочевнический образ жизни. Из них так известные «*Эрын гурбан наадан*» 'Три игры мужей' пользуются наибольшей популярностью. Это «*һуур харбаан*» 'стрельба из лука', «*бүхэ барилдаан*» 'борьба' и «*мори урилдаан*» 'конные скачки', ставшие основой для развития бурятского национального троеборья. Эти спортивные состязания, пришедшие из глубины веков, притягивают и по ныне большое количество болельщиков. Они проходят во время проведения национальных культурно-спортивных праздников «Сагаалган» или «Сурхарбан», где победители признаются национальными героями. Еще со времен Чингисхана традиционные спортивные игры определяли всестороннюю подготовку участников и выявляли самых отважных «*баатарнууд*» (борцов), «*мэргэн хүбүүд*» (стрелков) и «*хүлэгүүд*» (наездников). Этому подтверждение можно найти во многих исторических памятниках, народных «*үльгэр*» легендах как эпос «Абай Гэсэр», «Гургал Мэргэн ба тэрэнэй хүбүүн» и др.

Национальные игры во все времена отличались большим азартом, поскольку во время игры участники показывали не только свою стойкость, мощь и упорство, но и сообразительность, смелость. В процессе участия в состязаниях игроки расширяют круг общения, повышают национальное самосознание, приобщаются к культурному наследию народа. А участие в национальных играх представителей других национальностей способствует воспитанию у них толерантности посредством приобщения к национальной культуре.

Во все времена наиболее азартными считали «*мори урилдаан*» 'конные скачки'. Скакунов готовили специальным режимом и тренировкой.

«*Морин*» 'конь' имеет важное значение в культуре,

хозяйстве и веровании бурятского народа. Культ коня был развит не только у бурят, но и у других тюрко-монголоязычных народов. Культ коня отчетливо можно проследить в народных легендах и преданиях. Тесная связь образов богатыря и его коня видна в бурятских «*үльгэр*» легендах, где его имя довольно часто сопровождается с определенным титулом – указанием на масть его коня, например: «*Гургал Мэргэн боро морёороо*» 'Гургал Мэргэн на сером коне'.

В старину конные скачки проводили не только во время больших праздников как Сурхарбан и Сагаалган, но и во время проведения религиозных празднеств.

Также популярным видом бурятского троеборья считается «*бүхэ барилдаан*» 'борьба', который проводится на всех больших праздниках и знаменательных событиях бурятского народа.

«*Бүхэ барилдаан*» 'борьба' – это не только борьба двух «*баатаров*» 'богатырей', но и это битва двух духовных сил, борьба смелости и ловкости. Самым завораживающим моментом поединка является исполнение борцами ритуального танца «*Бүргэдэй хатар*». Все игроки танцуют этот танец в начале, а победители – после схватки.

С давних времен совершали ритуал «*Бүргэдэй хатар*» "танец орла" во время состязания и эта традиция передавалась из поколения в поколение. Этот ритуал, на наш взгляд, придает поединку богатырей театрализованность. Он является разминкой перед схваткой, снимает напряжение борцов. По старинным традициям борец имитирует взлет и парение орла, показывает зрителям красоту и атлетизм тела, силу, спортивную форму, подчеркивающие его мужество.

«*Бүргэдэй хатар*» "танец орла", как предстартовое упражнение, выполняется достаточно энергично. При исполнении этого танца каждый борец старается искусно изображать парящего в небе орла. Ритуальный танец завершается двумя хлопками по бедрам, демонстрирующий о начале готовности участника к борьбе.

Не менее зрелищным видом бурятского троеборья является «*һуур харбаан*» 'стрельба из лука', пришедшая к нам из глубины веков. Стрельба из лука для человека древности был жизненно необходим, он позволял успешно охотиться на дичь и на мелких животных. Без лука не обходились ни в мирной и ни в военной жизни. Он учил человека изобретательности, трудолюбию, дисциплине, благородству и соблюдению традиционных обычаев, нравов и ритуалов.

В истории возникновения стрельбы из лука как вида спорта важную роль сыграла охота. Охотники, наблюдая за движениями и играми животных и птиц, а также их со-

перничеством при схватках, стали подражать и воспринимать их действия для охотничьих целей и удовлетворения своих физических и эстетических потребностей. Затем, реализуя потребность в зрелищах, стали устраивать состязания, соревнования, чтобы помериться на них своими силами.

В современном мире все виды бурятского троеборья являются эффективными средствами формирования всесторонне развитой личности, в том числе физического воспитания подрастающего поколения. Воспитывает такие качества, как упорство, настойчивость в достижении цели, выдержка, смелость, отвага и бескомпромиссность в борьбе за лидирующее положение.

В настоящее время в тренировочном процессе борцов вольного стиля и лучников как дополнительные средства активно используются методы и приемы из бурятской национальной борьбы и стрельбы из лука.

Следует отметить, что буряты в процессе трудового и физического воспитания подрастающего поколения четко придерживались системы нормирования физической нагрузки с учетом возраста, учитывали их состояние здоровья и физическую подготовку. На наш взгляд, этот продуманный и верный подход в тренировочном процессе использовался и в трудовом воспитании детей, где выполнялись работы с высокой физической нагрузкой.

У бурят физическое воспитание детей всегда тесно было связано с нравственным и трудовым воспитанием. С маленьких лет детей обучали к самостоятельности, прививали уважение и любовь к народным ценностям, бережное отношение к народным обычаям, окружающей природе. Тем самым дети росли крепкими, здоровыми, готовыми к труду, защите своей родной земли, очага. Эти традиции передавались из поколения в поколение.

Во многих «*ульгэр*» легендах бурят часто встречаются описания главных героев-баатаров, заступников рода и племени, которые прошли суровые испытания всестороннего психического, физического развития. Они решительны, выносливы, храбрые, смелые. Умеют быстро бегать, поднимать тяжелые предметы, отражаться от меча, ловко стрелять, ловить на лету стрелы, обладают навыками верховой езды и т.д.

Таким образом, в спортивных баталиях человек приобретает двигательные умения и навыки в езде на лошади, борьбе, стрельбе из лука, вследствие чего он получает физическое и психологическое развитие. Тем самым формируется самобытная система разностороннего воспитания будущих мужчин – защитников Отечества:

1. «*Барилдаха*» 'уметь бороться';
2. «*Номын хубшэ татаха*» 'уметь натягивать тетиву лука';

3. «*Морёор урилдаха*» 'уметь быть наездником';
4. «*Агнаха*» 'уметь охотиться';
5. «*Һээр шааха*» 'уметь ломать хребтовую кость одним ударом'.

Такой способ воспитания подрастающего поколения применяется и в настоящее время.

Практика показывает, что занятия бурятской традиционной борьбой формируют, особенно у юношей, нужные навыки ведения единоборства. Как отмечает Дашиноорбов В.Д., «бурятская борьба (техника, тактика, состязания) используются не только в подготовке начинающих, но и в тренировке квалифицированных спортсменов» [5, С. 37].

Весьма эффективными приемами бурятской борьбы являются броски через бедро и спину, прогибом с обвивом ноги, прогибом с подсечкой и нырком под руку, наклоном захватом ног, а также сбивания (переводы захватом ног, зацепом ноги, подсечкой, подхватом, рывком за руку, нырком). При этом техника их выполнения предусматривает падение атакуемого раньше, чем атакующего.

Ученые [5, 6, 7, 9] отмечают в своих исследованиях, что с позиции теории и методики детского и юношеского спорта, методики спортивной тренировки, бурятская национальная борьба с акцентом на победу, результат представляет собой спортивно-игровую деятельность, а с акцентом на обучение, игру – игровую деятельность.

В целом национальные единоборства являются той движущей силой, благодаря чему обеспечивается эффективная адаптация спортсмена к трудным жизненным условиям. Следовательно, в бурятской национальной борьбе присутствуют все традиционно обусловленные законы для благополучной жизнедеятельности человека, при котором происходит более благоприятная его адаптация к суровым условиям жизни.

В настоящее время учеными факультета физической культуры, спорта и туризма Бурятского госуниверситета имени Доржи Банзарова разработаны научно-методологические подходы, на базе которого разрабатываются новые схемы современного процесса физического воспитания, которые планируют решить ряд принципиально важных организационных вопросов по изменению всего учебно-воспитательного процесса. В настоящее время ученые активно продолжают проводить научные исследования, основанные на этнокультурных традициях бурятского народа. Новые модели работы успешно применяются в работе специализированных спортивных школах по подготовке борцов вольного стиля и спортсменов-лучников.

В настоящее время современная молодежь все больше стала заниматься традиционными видами спорта, в

процессе которого происходит формирование этнокультурной идентичности молодого поколения, приобщение к традиционной культуре своего народа, а значит, развиваются морально-волевые качества личности.

Таким образом, бурятское национальное тоеборье является не только эффективным средством физического воспитания молодежи, но и в целом развития личности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аюшеев В.В., Цыренов В.Ц. Национальные виды спорта как средство культурного развития студентов / В.В. Аюшеев, В.Ц. Цыренов // Мир науки, культуры, образования. – Горно-Алтайск: Концепт. – 2019. – № 2. – С. 177-178.
2. Аюшеев В.В. Физические упражнения и традиционные игры бурятского народа как эффективные средства физического воспитания молодежи [Электронный ресурс] / В.В. Аюшеев, О.А. Куликова // Педагогика и просвещение. – 2018. – № 4. – С. 9-14.
3. Бурятские традиционные игры и виды спорта: учебно-методическое пособие. – Улан-Удэ: НовоПринт, 2016. – 26 с.
4. Гомбожапова Х-Ц.Д. Стрельба из лука как один из путей формирования толерантных отношений // Межнациональные и межконфессиональные отношения в условиях глобализации: сборник научных трудов в 2 ч. Ч.1 / науч. ред. Д.Ш. Цырендоржиева. – Улан-Удэ: Изд-во Бурятского государственного университета, 2012. – с. 162-163.
5. Дашиноорбоев В.Д. Вольная борьба: учебное пособие / В.Д. Дашиноорбоев, Ю.В. Авдеев, В.В. Кузьмин. – 2-е изд., перераб., доп. – Улан-Удэ: Изд-во ВСГТУ, 2088. – 327 с.
6. Калмыков С.В. Бурятская борьба как эффективное средство при обучении технике вольной борьбы в стойке / С.В. Калмыков, А.С. Сагалеев, М.В. Тапхаров // Буряты в контексте современных этнокультурных и этносоциальных процессов. Традиционная культура, народное искусство и национальные виды спорта бурят в условиях полиэтничности: Сб. статей. Т. II. – Улан-Удэ: Изд-во полиграф. компл. ИПК ФГОУ ВПО ВСГАКИ, 2006. – С. 63-68.
7. Сагалеев А.С. Бурятская национальная борьба как эффективное средство физического воспитания школьников. – Вестник Бурятского государственного университета. Сер. Педагогика. – 2001. – Вып. 7. – С. 83-88.
8. Санданов Б.Д. Три игры мужей. – Улан-Удэ: Бурят. кн. изд-во, 1993. – 160 с.
9. Тапхаров М.В., Сагалеев А.С., Бельков А.М. Обучение технике спортивной борьбы: учебное пособие. – Улан-Удэ: Изд-во Бурятского государственного университета, 2011. – 101 с.

© Аюшеев Виктор Владимирович (ayusheevalena@inbox.ru), Макарова Ольга Гармаевна (bitagurs@mail.ru), Аюшеева Людмила Викторовна (6535671@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Бурятский государственный университет им. Доржи Банзарова

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ПРОВЕРКА МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ МАГИСТРАНТОВ ВЫРАЖЕНИЮ АВТОРСКОЙ ПОЗИЦИИ В ЛИНГВИСТИЧЕСКОМ ТЕКСТЕ

Гу Айин

Аспирант, Санкт-Петербургский государственный университет
gu_aiying@mail.ru

EXPERIMENTAL VERIFICATION OF THE METHODOLOGY FOR TEACHING FOREIGN GRADUATE STUDENTS TO EXPRESS THE AUTHORIAL STANCE IN A LINGUISTIC TEXT

Gu Aiying

Summary: The article discusses the process and results of experimental verification of the methodology for teaching foreign graduate students to express the authorial stance in a linguistic text. The purpose of the experiment, the characteristics of the subjects, variable and non-variable conditions are described. The process and results of the pre-pilot test are considered. The main content, methods and techniques of teaching in the experimental and control groups are presented. The process and results of the post-pilot test are also described. A comparison of the levels of knowledge and skills of expressing the authorial stance in a linguistic text in the experimental and control groups before and after the training was made. To process the data obtained in the experiment, methods such as descriptive statistics, post hoc tests, and estimated marginal means were used. These methods were applied using the statistical software Jamovi. Analysis of the results of the experimental study confirmed the effectiveness of our methodology. The assumption about the correlation of the coefficient of the ability to understand the authorial stance in someone else's text and the coefficient of the ability to express the authorial stance in one's own text is confirmed. Recommendations for optimizing the formation of knowledge and skills of expressing the authorial stance in a linguistic text are proposed.

Keywords: effectiveness of teaching methodology, foreign graduate students, authorial stance expression, linguistic text, experimental study.

Аннотация: В статье рассматриваются процесс и результаты экспериментальной проверки методики обучения иностранных магистрантов выражению авторской позиции в лингвистическом тексте. Описаны цель эксперимента, характеристики испытуемых, варьируемые и неварьируемые условия. Рассмотрены процесс и результаты предэкспериментального среза, основное содержание, методы и приёмы обучения в экспериментальной и контрольной группах, процесс и результаты постэкспериментального среза. Представлено сравнение уровней знаний и умений выражения авторской позиции в лингвистическом тексте в экспериментальной и контрольной группах до и после проведения обучения. Для обработки данных, полученных в эксперименте, использованы методы дескриптивной статистики, апостериорных сравнений и оцененных пределов средних с помощью компьютерной статистической программы Jamovi. Анализ результатов экспериментального исследования подтвердил действенность разработанной авторской методики. Подтверждено предположение о корреляции коэффициента умения понимания авторской позиции в чужом тексте и коэффициента умения выражения авторской позиции в собственном тексте. Предложены рекомендации по оптимизации формирования знаний и умений выражения авторской позиции в лингвистическом тексте.

Ключевые слова: эффективность методики обучения, иностранные магистранты, выражение авторской позиции, лингвистический текст, экспериментальное исследование.

1. Введение

В соответствии с ФГОС магистратуры «Лингвистика» студенты-лингвисты должны заниматься не только научной работой, но и оформлением результатов исследований, то есть создавать научные тексты [1], и им необходимо овладеть умением выражения авторской позиции в лингвистическом тексте. В ходе исследования, проводившегося в течение 2020-2022 г., была разработана методика обучения иностранных магистрантов выражению авторской позиции в лингвистическом тексте, направленная на формирование знаний понятия «авторская позиция» и средств выражения авторской позиции в лингвистическом тексте, умений понимания авторской позиции для при чтении чужого текста и выражения ав-

торской позиции при написании собственного текста. Были отобраны языковые средства выражения авторской позиции и разработаны учебные материалы. Была выдвинута гипотеза о том, что использование этих учебных материалов в процессе обучения повысит качество умения выражения авторской позиции в лингвистическом тексте. Для проверки этой гипотезы был проведен педагогический эксперимент.

Педагогический эксперимент как средство проверки теоретических положений используется в работах, посвящённых обучению иностранных учащихся выражению авторской позиции в научных и научно-популярных текстах на английском языке [2; 3; 4; 5; 6; 7; 8]. Считается, что он в большей степени, чем другие методы, позво-

ляет выявить эффективность предлагаемых новаций, раскрыть связи между факторами, условиями и результатами педагогического воздействия, установить необходимые условия для выполнения определённых задач и т.д. [9, с. 180]. Педагогический эксперимент предполагает точность и строгость процедуры исследования, так как в нем используются объективные критерии оценивания явлений. Именно поэтому считается, что корректно проведенный педагогический эксперимент обеспечивает достоверность получаемых результатов [10, с. 88].

2. Методология исследования

2.1. Цель эксперимента

Целью эксперимента являлась проверка методики обучения иностранных магистрантов выражению авторской позиции в лингвистическом тексте.

2.2. Испытуемые

Эксперимент проводился в сентябре – октябре 2022 года на кафедре русского языка как иностранного и методики его преподавания филологического факультета Санкт-Петербургского государственного университета.

Испытуемыми являлись иностранные студенты второго курса, обучающиеся на основной образовательной программе магистратуры «Русский язык и русская культура в аспекте русского языка как иностранного». Всего в эксперименте приняли участие 40 студентов из Вьетнама, Ирана, Китая, Южной Кореи, Венесуэлы (возраст 21 – 26 лет). Соотношение женщин и мужчин в группах составляло 70% / 30%. Была выделена 1 экспериментальная и 1 контрольная группа (далее ЭГ и КГ).

2.3. Условия эксперимента

- К неварьируемым условиям эксперимента относятся:
- примерно равный уровень владения русским языком в ЭГ и КГ, подтвержденный сертификатами ТРКИ-2 и результатами предэкспериментального теста;
 - одинаковое количество магистрантов в ЭГ и КГ (по 20 человек в каждой группе);
 - одинаковое количество учебных занятий, проведенных в ЭГ и КГ до эксперимента и во время эксперимента (продолжительность экспериментального обучения составила 8 учебных часов);
 - единые материалы предэкспериментального и постэкспериментального срезов;
 - единые критерии оценки результатов обучения;

Варьируемые условия в ЭГ:

- учебные материалы, включающие теоретический материал (определение понятия «авторская позиция», классификацию и списки языковых средств

выражения авторской позиции в лингвистическом тексте), а также комплекс заданий и упражнений, направленный на формирование умения выражения авторской позиции в лингвистическом тексте.

Обучение в КГ проводилось по учебнику «Научный стиль речи» М.С. Шишкова для иностранных студентов магистратуры лингвистического профиля [11].

2.4. Этапы эксперимента.

Педагогический эксперимент включал четыре этапа: предэкспериментальный срез, обучение в ЭГ и КГ, постэкспериментальный срез, математическую обработку данных и анализ результатов эксперимента.

2.5. Средство диагностики, измерение результатов

Диагностика уровня владения умениями выражения авторской позиции в лингвистическом тексте осуществлялась при помощи письменного теста. По каждому вышеперечисленному параметру были составлены вопросы открытого или закрытого характера. Испытуемый получал соответствующие баллы, ответив на каждый вопрос. В конце каждого среза уровень овладения отдельными знаниями и умениями, а также итоговый уровень знаний и умений выражения авторской позиции в лингвистическом тексте оцениваются по баллам, полученным испытуемым. Для вычисления коэффициента уровня знаний или умений выражения авторской позиции была использована формула, предложенная В.П. Беспалько [12, с. 58]:

$$K_a = \frac{a}{p} \times 100\%,$$

где a – количество баллов, полученное магистрантом при измерении определённых знаний или умений; p – общее количество баллов, возможное при ответах на поставленные вопросы; K_a – коэффициент владения определёнными уровнями знаний и умений.

При описании результатов исследования использовались следующие сокращения: K_z – коэффициент уровня знаний понятия «авторская позиция» и средств её выражения в лингвистическом тексте; $K_{ру}$ – коэффициент уровня умений распознавания и понимания авторской позиции при чтении чужого лингвистического текста; $K_{пу}$ – коэффициент уровня умений выражения авторской позиции при написании собственного текста.

В процессе анализа данных, полученных на предэкспериментальном и постэкспериментальном срезах, были использованы методы дескриптивной статистики (descriptive statistics), апостериорных сравнений (post hoc test) и оцененных пределов средних (estimated

marginal means) с помощью компьютерной статистической программы Jamovi, которая обычно используется для анализа данных и выполнения статистических тестов, например, t-тестов (t-test), дисперсионного анализа (ANOVA), непараметрических тестов (nonparametric test) и др. [13; 14].

Дескриптивная статистика (descriptive statistics) как базовый метод анализа данных позволяет обработать эмпирические данные, систематизировать их, наглядно представить и количественно описать [15]. Она помогает в обобщении данных в виде простых количественных показателей, таких как проценты или средние значения, или в форме гистограммы и диаграммы [16]. В нашем случае она используется для вычисления и представления среднего значения *Кз*, *Кру* и *Кпу* ЭГ и КГ до эксперимента и после.

Апостериорные сравнения (post hoc test) являются попарными сравнениями изучаемых групп с целью обнаружения различий между ними [17, с. 55]. Они часто используются для исследования частоты ошибок, оценки значимости гипотез или определения того, являются ли они статистически значимыми [18]. При анализе данных эксперимента они могут отвечать на вопрос: уверенно ли отличаются группы [19, с. 132]. В настоящем исследовании апостериорные сравнения использовались для определения того, является ли статистически значимой разница между уровнями умения выражения авторской позиции в лингвистическом тексте в ЭГ и КГ до экспериментального обучения и после, т.е. уверенно ли отличаются эти уровни в начале и в конце эксперимента.

С помощью оцененных пределов средних (estimated marginal means) можно представить эффект определённого фактора или взаимодействие факторов [20]. При обработке результатов эксперимента они использовались для показа воздействия варьируемых условий на среднее значение коэффициента умения выражения авторской позиции ЭГ и КГ.

3. Результаты исследования

В ходе предэкспериментального среза у испытуемых измерялся начальный уровень владения умения выражения авторской позиции в лингвистическом тексте. Им предлагался письменный тест, содержащий вопросы открытого или закрытого характера и включавший три вида заданий, направленных на выявление *Кз*, *Кру* и *Кпу*. Задания 1 и 2 были предназначены для определения *Кз*. Выполняя задание 1, испытуемые должны были классифицировать языковые средства выражения авторской позиции на основании их функций. В задании 2 им нужно было вставить пропущенные средства выражения авторской позиции в лингвистические тексты на основании их лексико-грамматических значений. Задание 3,

содержащее две задачи, было составлено для определения *Кру*. Первая задача заключалась в выделении языковых средств выражения авторской позиции в представленном лингвистическом тексте, вторая – в объяснении позиции автора. Задание 4 было составлено для выявления *Кпу*. Испытуемым было предложено написать введение научной статьи по материалам одного параграфа первой главы их выпускной квалификационной работы. Во введении должны быть отражены обоснование актуальности темы, оценка последних достижений и публикаций, связанных с решением данного вопроса, выделение нерешенной части общей проблемы, которой посвящена данная статья, и формулировка цели работы.

Средние значения уровней знаний и умений выражения авторской позиции в лингвистическом тексте в ЭГ и КГ представлены ниже (см. Таблица 1). Они были вычислены с помощью дескриптивной статистики (descriptive statistics).

Таблица 1.

Средние значения уровней знаний и умений выражения авторской позиции в лингвистическом тексте ЭГ и КГ (предэкспериментальный срез)
Descriptives

	Группа	До_Кз	До_Кру	До_Кпу
N	ЭГ	20	20	20
	КГ	20	20	20
Mean	ЭГ	0.347	0.280	0.537
	КГ	0.453	0.187	0.368

Результаты предэкспериментального среза показали следующее.

Согласно результатам выполнения заданий 1 и 2 среднее значение *Кз* до эксперимента в ЭГ составляет 34.7% (0.347), а в КГ – 45.3% (0.453). Несмотря на то, что среднее значение *Кз* в КГ выше среднего значения *Кз* в ЭГ на 10.6% (0.106), у иностранных магистрантов в обеих группах достаточно слабо освоены знания значений, функций и правил использования языковых средств выражения авторской позиции в лингвистическом тексте.

В ходе выполнения первой задачи задания 3 испытуемые в ЭГ в среднем нашли 64% языковых средств выражения авторской позиции в лингвистическом тексте, в КГ – 56%. Однако, при выполнении второй задачи задания 3 магистранты ЭГ получили лишь 10% баллов из общих баллов, назначенных для правильной интерпретации авторской позиции в лингвистическом тексте, магистранты КГ не получили баллов. Таким образом, было установлено, что испытуемые, хотя в целом знают языко-

вые средства выражения авторской позиции, не всегда понимают ее.

У обеих групп Кру оказался довольно низким. Если испытуемый не понимает или неправильно понимает позицию другого автора относительно определённого вопроса, то ему сложно будет выразить собственную позицию относительно этого же вопроса. Его выражение позиции может оказаться односторонним и недостаточно убедительным. В связи с этим, можно предположить, что Кру прямо влияет на Кпу. Это предположение подтверждает разница коэффициентов владения умениями ЭГ и КГ: среднее значение Кру ЭГ (28.0%) выше КГ (18.7%) на 9.3%; среднее значение Кпу ЭГ (53.7%) выше КГ (36.8%) на 16.9%.

Анализ результатов выполнения задания 4 показал, что в среднем 70% испытуемых (80% в ЭГ и 60% в КГ) не умеют выражать авторскую позицию при обосновании актуальности темы исследования. Они чаще всего смешивают актуальность и задачи исследования. 60% испытуемых (40% в ЭГ и 80% в КГ) только представили или переформулировали точки зрения других авторов относительно изучаемого вопроса, но не дали оценку последних достижений и публикаций, связанных с решением исследуемого вопроса. В связи с этим их тексты оказались похожими не столько на научные статьи, сколько на информативные рефераты. Вместе с тем, 80% испытуемых (80% магистрантов из ЭГ и 80% магистрантов из КГ) смогли выразить авторскую позицию относительно цели исследования.

Сравнение средних значений уровней умения выражения авторской позиции в лингвистическом тексте ЭГ и КГ было осуществлено с помощью апостериорных сравнений (post hoc test) (см. Таблица 2).

Результаты апостериорных сравнений показали, что среднее значение уровня умения выражения авторской позиции ЭГ выше КГ на 5.17% (Mean Difference = 0.0517). Однако, если значимость нулевой гипотезы по отношению к полученной выборке (Ptukey) больше 0.05 (это значит, что разность средних невелика), будет принята нулевая гипотеза о равенстве [19, с. 95]. В нашем случае Ptukey равно 0.197 (больше 0.05). В связи с этим, мы можем сделать вывод о том, что разность уровней умения ЭГ и КГ невелика, т.е. их уровни умений выражения ав-

торской позиции до экспериментального обучения можно считать равными.

За предэкспериментальным срезом следовало обучение в ЭК и КГ.

Обучение в КГ состояло из трёх частей:

- изучение языковых средств связи в тексте: *поэтому; поскольку; однако; наоборот; итак; следовательно* и др., языковых средств выражения согласия, частичного согласия и несогласия: *конечно, совершенно верно, что ...; действительно, это так, но ...; с этим нельзя не согласиться, но ...* и др. и выполнение соответствующих упражнений в учебнике;
- ознакомление с понятием и моделью реферата научной работы, составление реферата научной статьи по теме диссертации;
- ознакомление с понятием «рецензия», её структурой и образцом, также составление рецензии на статью по теме их диссертации.

В ЭГ испытуемые последовательно проходили 3 блока занятий.

В первом блоке обучения «Теоретические основы понятия «авторская позиция» и средств её выражения в лингвистическом тексте» они:

- изучали презентацию, посвящённую понятию «авторская позиция» и средствам выражения авторской позиции в лингвистическом тексте;
- познакомились с классификацией средств выражения авторской позиции в виде интеллект-карты и списками средств выражения авторской позиции в лингвистическом тексте;
- выполняли языковые и речевые упражнения для формирования умения выражения авторской позиции, созданные на основе фрагментов научных статей по лингвистике, опубликованных в научных журналах «Вопросы языкознания» и «Мир русского слова».

Во втором блоке обучения «“Я” как читатель: какую позицию выражают авторы и как они её выражают» испытуемые

- работали над групповым проектом и составляли

Таблица 2.

Сравнение средних значений уровней умения выражения авторской позиции в лингвистическом тексте ЭГ и КГ

Post Hoc Comparisons - Эксперимент * Группа

Comparison					Mean Difference	SE	df	t	Ptukey
Эксперимент	Группа	Эксперимент	Группа						
До	ЭГ	- До	КГ	0.0517	0.02554	38.0	2.02	0.197	

в качестве его продукта итоговый список средств выражения авторской позиции, отобранных в ходе анализа научной статьи Г. Н. Скляревой «Система, норма и узус в стилистике»;

- интерпретировали функции отобранных языковых средств выражения авторской позиции и позиции автора в тексте.

В третьем блоке обучения «“Я” как автор: какую позицию “я” хочу выразить и как “я” должен её выразить» испытуемые:

- познакомились с речевыми образцами выражения авторской позиции в лингвистическом тексте;
- познакомились с выражением авторской позиции в составленной нами в качестве образца рецензии на статью Б.Ю. Нормана «Актуальные проблемы синтаксиса речи и анализ по членам предложения»;
- проводили анализ выражения авторской позиции в лингвистических текстах, написанных однопунктиками, и составляли на них рецензии.

В ходе постэкспериментального среза испытуемым предлагался письменный тест, задания которого были сходны с заданиями предэкспериментального теста.

Средние значения уровней знаний и умений выражения авторской позиции в лингвистическом тексте ЭГ и КГ после экспериментального обучения представлены ниже (см. Таблица 3). Они были вычислены с помощью дескриптивной статистики (descriptive statistics).

Таблица 3.

Средние значения уровней знаний и умений выражения авторской позиции в лингвистическом тексте ЭГ и КГ (постэкспериментальный срез)

Descriptives				
	Группа	После_Кз	После_Кру	После_Кпу
N	ЭГ	20	20	20
	КГ	20	20	20
Mean	ЭГ	0.680	0.433	0.695
	КГ	0.467	0.193	0.411

Приведем сравнение полученных данных в ЭГ и КГ

в предэкспериментальном и постэкспериментальном срезах (см. Таблица 4).

При выполнении задания 1 испытуемые в ЭГ в предэкспериментальном тесте получили в среднем 8.4 балла из 20 общих баллов, а в КГ – 10.2 балла. Но в постэкспериментальном тесте магистранты ЭГ получили в среднем 15.2 балла из 20 общих баллов, а магистранты КГ – 9.6 балла. Результаты выполнения задания 1 показали, что после экспериментального обучения магистранты ЭГ намного лучше владеют знаниями значений и функций языковых средств выражения авторской позиции в лингвистическом тексте. При выполнении задания 2 испытуемые в ЭГ в предэкспериментальном тесте получили в среднем 2 балла из 10 общих баллов, а в КГ – 3.4 балла. В постэкспериментальном тесте магистранты в ЭГ получили в среднем 5.2 балла из 10 общих баллов, а в КГ – 4.4 балла. Согласно результатам выполнения задания 2 можно заметить, что у испытуемых в обеих группах уровни знания правил использования языковых средств выражения авторской позиции в лингвистическом тексте, хотя немного повысились, являются всё ещё недостаточно высокими.

В целом среднее значение Кз в КГ по сравнению с результатом предэкспериментального среза повысилось на 1.4%, а среднее значение Кз в ЭГ – на 33.3%. В связи с этим, несмотря на вышеуказанное замечание, учебные материалы, посвящённые понятию «авторская позиция» и средств её выражения в лингвистическом тексте, оказались эффективными.

Сравнительный анализ результатов эксперимента показал, что Кру в ЭГ повысился на 15.3%, а в КГ – 0.6%, Кпу у магистрантов в ЭГ повысился на 15.8%, а в КГ – 4.3%, что доказывает эффективность предложенной методики обучения иностранных студентов выражению авторской позиции в научном тексте. Кроме того, данные результаты подтвердили предположение о корреляции Кпу и Кпу.

В завершение представим средние значения коэффициентов умения выражения авторской позиции в лингвистическом тексте в ЭГ и КГ в предэкспериментальном и постэкспериментальном срезах и их изменение под влиянием экспериментального обучения (см. Диаграмма 1 и Таблица 5). Они были вычислены с помощью оце-

Таблица 4.

Сравнение средних значений коэффициентов уровней знаний и умений выражения авторской позиции в лингвистическом тексте в ЭГ и КГ в предэкспериментальном и постэкспериментальном срезах

	ЭГ до проведения обучения	ЭГ после проведения обучения	Изменение ЭГ	КГ до проведения обучения	КГ после проведения обучения	Изменение КГ
Кз	34.7%	68.0%	+33.3%	45.3%	46.7%	+1.4%
Кру	28.0%	43.3%	+15.3%	18.7%	19.3%	+0.6%
Кпу	53.7%	69.5%	+15.8%	36.8%	41.1%	+4.3%

ненных пределов средних (estimated marginal means) и апостериорных сравнений (post hoc test).

В диаграмме 1 показано, что в ЭГ достигнут более высокий рост среднего значения коэффициента умения выражения авторской позиции по сравнению с КГ.

Уровень качества выражения авторской позиции в лингвистическом тексте у магистрантов ЭГ после экспериментального обучения повысился на 21.49% (Mean Difference = -0.2149). При этом Ptukey < 0.001. Это означает, что разность уровней коэффициента умения выражения авторской позиции в лингвистическом тексте в ЭГ статистически значима, т.е. уровень умений в ЭГ уверенно повысился.

В то же время уровень качества выражения авторской позиции в лингвистическом тексте у магистрантов КГ повысился на 2.07% (Mean Difference = -0.0207). При этом Ptukey > 0.005 (Ptukey = 0.107). Это означает, что разность уровней коэффициента умения выражения авторской позиции в лингвистическом тексте КГ статистически не значима, т.е. уровень умения КГ, хотя повысился, но совсем немного.

Разница уровней ЭГ и КГ после проведения обучения составила 24.58% (Mean Difference = 0.2458), при этом Ptukey < 0.001. Это означает, что разность уровней умения выражения авторской позиции в лингвистическом тексте в ЭГ и КГ статистически значима. Данный результат свидетельствует об эффективности представленной

Эксперимент * Группа

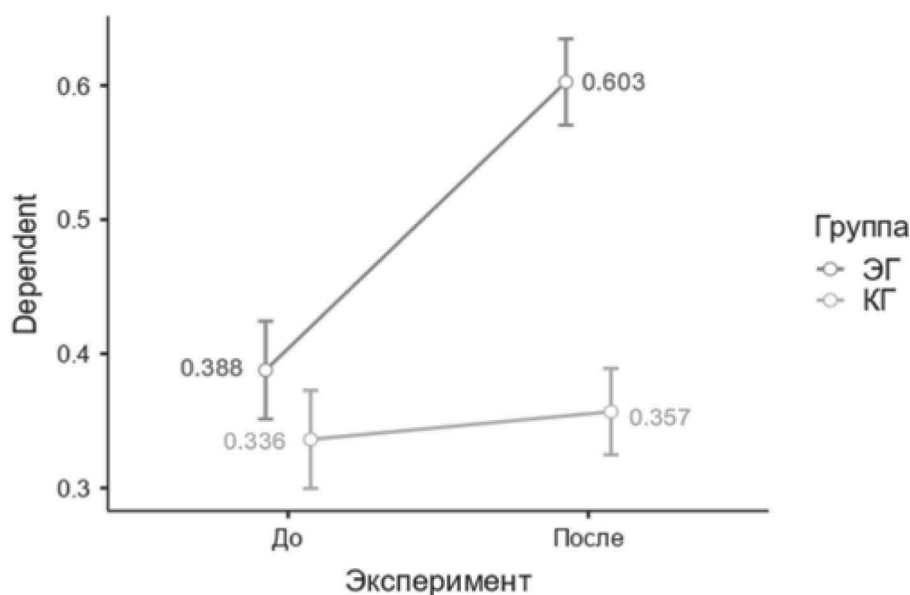


Диаграмма 1. Изменение средних значений коэффициентов умения выражения авторской позиции в лингвистическом тексте в ЭГ и КГ под влиянием экспериментального обучения

Сравнение средних значений коэффициентов умения выражения авторской позиции в лингвистическом тексте в ЭГ и КГ под влиянием экспериментального обучения

Таблица 5.

Post Hoc Comparisons - Эксперимент * Группа

Comparison		Mean Difference	SE	df	t	Ptukey
До	ЭГ - До	0.0517	0.02554	38.0	2.02	0.197
	КГ - До	-0.2149	0.00885	38.0	-24.27	<.001
	ЭГ - После	0.0310	0.02407	38.0	1.29	0.576
	КГ - После	-0.2665	0.02407	38.0	-11.08	<.001
	ЭГ - После	-0.0207	0.00885	38.0	-2.34	0.107
	КГ - После	0.2458	0.02250	38.0	10.93	<.001

в настоящей работе методики обучения иностранных магистрантов выражению авторской позиции в лингвистическом тексте.

На основе данного экспериментального исследования можно предложить следующие рекомендации по оптимизации методики обучения иностранных студентов выражению авторской позиции в лингвистическом тексте:

1. В комплекс заданий и упражнений по обучению письменной научной речи целесообразно включать больше заданий, направленных на формирование знаний правил использования языковых средств выражения авторской позиции в лингвистическом тексте, таких как:

Вставьте пропущенные языковые средства выражения авторской позиции.

поразительно, что ...; нуждается; нам представляется; свидетельствуют; однако; удобным; существенно, что ...; мы обнаружим, что ...; большую проблему; классическая

1. Однако выявление и накопление таких знаний представляет собой _____, на которой мы остановимся в следующем разделе [21, с. 35]
2. Кроме перечисленных выше, в просодической системе говора имеется тональный акцент [Н*] — высокий тон без предшествующего подъема и последующего падения (см. рис. 18, 19), вопрос о его функционировании в говоре _____ в дальнейшем изучении [22, с. 22]
3. ...
2. Учитывая корреляцию Кру и Кпу, рекомендуем давать задание магистрантам во внеаудиторное время прочитывать по 3-5 научных статей в неделю на одну интересующую их тему и составлять краткие обзоры выражения авторской позиции в каждой статье. Обзор включает в себя следующие представление основных авторских позиций в каждой статье, сравнение общих и разных аспектов позиций авторов относительно объекта рассмотрения, оценку положительных или отрицательных сторон позиций авторов.

3. Рекомендуется сочетать изучение выражения авторской позиции с изучением структуры научных статей или магистерской диссертации. Так, после анализа языковых средств выражения авторской позиции можно начать обучение написанию раздела «Актуальность темы исследования» с выражением авторской позиции. Желательно, чтобы студенты изучали содержание данных разделов в лингвистических текстах, составляли списки языковых средств выражения авторской позиции в этих текстах и объясняли в них позицию автора. После этого они могут написать об актуальности своего исследования, выражая собственную позицию, оценить выражение авторской позиции в текстах других студентов и исправить свои тексты после рецензирования. После этого целесообразно обучать их выражению авторской позиции при составлении обзора литературы, разделов «Методология исследования», «Результаты исследования» и заключения. Таким образом, магистранты могут одновременно освоить типовую структуру научного исследования.

4. Заключение

1. Эксперимент, показал, что методика обучения иностранных магистрантов выражению авторской позиции, состоящая из трех блоков (формирование знаний понятия «авторская позиция» и средств выражения авторской позиции, формирование умения понимания авторской позиции в чужом тексте и формирование умения выражения авторской позиции в собственном тексте) является эффективной и может быть включена в процесс обучения иностранных магистрантов русскому академическому письму.
2. Эксперимент, подтвердил предположение о корреляции коэффициента умения понимания авторской позиции в чужом тексте и коэффициента умения выражения авторской позиции в собственном тексте.

ЛИТЕРАТУРА

1. Приказ Министерства науки и высшего образования РФ от 12 августа 2020 г. N 992 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – магистратура по направлению подготовки 45.04.02 Лингвистика» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://base.garant.ru/74566326/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/> (дата обращения: 02.01.2023)
2. Chang P. Taking an effective authorial stance in academic writing: Inductive learning for second language writers using a stance corpus. Ph.D. thesis, University of Michigan. 2010. 196. Retrieved June 1, 2022 from <https://www.learntechlib.org/p/117017/>.
3. Fordyce K. The differential effects of explicit and implicit instruction on EFL learners' use of epistemic stance. *Applied Linguistics*. 2014. 35, 6–28.
4. Shchemeleva I. The Development of Stance-taking Strategies in L2 Students' Academic Essays: the Case of a content-based Russian-American Teleconference Course. *Journal of Language and Education*. 2015. 1(4), 45-53. DOI: <https://doi.org/10.17323/2411-7390-2015-1-4-45-53>.
5. Crosthwaite P., Jiang F.K. Does EAP affect written L2 academic stance? A longitudinal learner corpus study. *System*. 2017. 69, 92–107.
6. Escobar C.C.F., Fernández L.C. EFL learners' development of voice in academic writing: Lexical bundles, boosters/hedges and stance-taking strategies. *GIST*–

- Education and Learning Research Journal. 2017. 15, 96-124.
7. Deng Y., Yi J. A cognitive probe into the college English teaching of authorial stance. *Technology Enhanced Foreign Language Education*. 2020. 3, 17-29.
 8. Zhang L., Zhang L.J. Fostering stance-taking as a sustainable goal in developing EFL students' academic writing skills: Exploring the effects of explicit instruction on academic writing skills and stance deployment. *Sustainability*. 2021. 13(8): 4270, 1-20. DOI: <https://doi.org/10.3390/su13084270>.
 9. Борытко Н.М. *Методология и методы психолого-педагогических исследований: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений* / Н.М. Борытко, А.В. Модожавенко, И.А. Соловцова; под ред. Н.М. Борытко. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 320 с.
 10. Кыверялг А.А. *Методы исследования в профессиональной педагогике* / А.А. Кыверялг. – Таллин: Валгус, 1980. – 334с.
 11. Шишков М.С. *Научный стиль речи [Текст]: учебное пособие для иностранных студентов магистратуры лингвистического профиля* / М.С. Шишков. – СПб.: Свое изд-во, 2012. – 79 с.
 12. Беспалько В.П. *Слагаемые педагогической технологии* / В.П. Беспалько. – М.: Педагогика, 1989. – 192 с.
 13. Şahin, M. & Aybek, E. (2020). Jamovi: An Easy to Use Statistical Software for the Social Scientists. *International Journal of Assessment Tools in Education*, 6 (4) , 670-692 . DOI: 10.21449/ijate.661803
 14. Дэмиен А. Jamovi, статистическое приложение для работы с электронными таблицами [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://ubunlog.com/ru/приложение-для-работы-со-статистическими-таблицами-jamovi/> (дата обращения: 01.02.2023)
 15. 7 базовых статистических понятий, необходимых дата-сайентисту [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://skillbox.ru/media/code/7-bazovykh-statisticheskikh-ponyatij-neobkhodimyykh-datasayentistu/> (дата обращения: 05.02.2023)
 16. Kaliyadan F, Kulkarni V. Types of Variables, Descriptive Statistics, and Sample Size. *Indian Dermatol Online Journal*. 2019 Jan-Feb;10(1):82-86. doi: 10.4103/idoj.IDOJ_468_18. PMID: 30775310; PMCID: PMC6362742.
 17. Гржибовский А.М. Анализ трех и более независимых групп количественных данных // *Экология человека*. 2008. № 3. С. 50-58.
 18. Памплон Ф. Post Hoc анализ: Процесс и типы тестов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://mindthegraph.com/blog/ru/post-hoc-анализ/> (дата обращения: 01.02.2023)
 19. Кричевец А.Н., Корнеев А.А., Рассказова Е.И. *Основы статистики для психологов*. М.: Акрополь, 2019. – 286 с.
 20. Conducting a two-way between groups ANOVA in jamovi [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://teaching.psy.uq.edu.au/tools/statsrepo/?download=1960> (дата обращения: 05.02.2023)
 21. Богуславский И.М. Семантический анализ с опорой на умозаключения в функциональной модели языка // *Вопросы языкознания*. 2021. № 1. С. 29–56. DOI: 10.31857/0373-658X.2021.1.29-56.
 22. Князев С.В. О фразовой интонации в русских говорах с пословным мелодическим оформлением. *Вопросы языкознания*, 2022, 1: 7–39. DOI: 10.31857/0373-658X.2022.1.7-39

© Гу Айин (gu_aiying@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ОСНОВНЫЕ МЕТОДЫ ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У БУДУЩИХ ЭКОНОМИСТОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ

THE MAIN METHODS OF THE FORMATION OF A FOREIGN LANGUAGE COMPETENCIES OF FUTURE ECONOMISTS IN THE LEARNING PROCESS

A. Izmailov
S. Olifirenko
E. Kurochkina
A. Rogozhina
N. Babichuk

Summary: Modern trends in the development of higher education in Russia and the world determine the special significance of the professional orientation of foreign language training of future specialists in higher educational institutions. In connection with the expansion of political, economic and cultural ties between countries, the spread of open access to world information resources, foreign languages are becoming a means of ensuring academic and social mobility, adapting to modern conditions of a multicultural society.

Keywords: pedagogy, foreign language competence, foreign languages.

Измайлов Антон Зелимханович

Кандидат филологических наук, доцент, Московский авиационный институт (Национальный исследовательский университет)
 arolan705@yandex.ru

Олифиренко Светлана Михайловна

Старший преподаватель, Московский авиационный институт (Национальный исследовательский университет)
 Olivarenkova2016@mail.ru

Курочкина Елена Владимировна

Кандидат филологических наук, доцент, Московский авиационный институт (Национальный исследовательский университет)
 helen.newmail@yandex.ru

Рогожина Анна Павловна

Старший преподаватель, Московский авиационный институт (Национальный исследовательский университет)
 amorela@yandex.ru

Бабичук Наталья Владимировна

Старший преподаватель, Московский авиационный институт (Национальный исследовательский университет)
 babichuk.nat@mail.ru

Аннотация: Современные тенденции развития высшего образования России и мире обуславливают особое значение профессиональной направленности иноязычной подготовки будущих специалистов в высших учебных заведениях. В связи с расширением политических, экономических и культурных связей между странами, распространение открытого доступа к всемирным информационным ресурсам, иностранные языки становятся средством обеспечения академической и социальной мобильности, адаптации к современным условиям поликультурного общества.

Ключевые слова: педагогика, иноязычная компетенция, иностранные языки.

В современном обществе растет роль специалистов, в частности экономического профиля, свободно владеющих иностранными языками на уровне, достаточном для осуществления и поддержания профессионального взаимодействия в межкультурном пространстве [1, с. 240]. Вышеупомянутое, в свою очередь, выдвигает новые требования к учреждениям высшего образования [4, с. 90], которые в соответствии с действующими стандартами подготовки [3, с. 10], должны обеспечить необходимые условия для формирования у будущих экономистов иноязычной профессиональной компетентности как базиса эффективной профессиональной ком-

муникации, от которой зависит успех сотрудничества с иностранными бизнес-партнерами [5, с. 20].

Парадигма модернизации процесса иноязычной подготовки будущих экономистов в российских учреждениях высшего образования основывается на ФГОС 3++ [8, с. 296], где установлены следующие универсальные компетенции для направления подготовки 38.03.01 «Экономика»: «УК-4. Способен осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах на государственном языке Российской Федерации и иностранном(ых) языке(ах); УК-5. Способен вос-

принимать межкультурное разнообразие общества в социально-историческом, этическом и философском контекстах» [9].

Сегодня можно говорить о существующем противоречии между требованиями современного общества в условиях глобализации и реальным уровнем владения выпускниками заведений высшего образования иностранными языками [6, с. 75]. Это означает, что будущие специалисты не будут иметь возможности осуществлять профессиональную коммуникацию на межкультурном уровне и не смогут совершенствовать свое мастерство через доступ к научно-профессиональной информации зарубежных источников. Следовательно, выдвигаются новые требования к профессиональной иноязычной коммуникативной подготовке экономистов в учреждениях высшего образования, определяется необходимость и целесообразность ее интенсификации, улучшение уровня владения иностранными языками согласно требованиям ФГОС ВО 3++ по языковому образованию [10, с. 190].

Понятие «языковой компетенции» было введено Н. Хомским и отражало знание основных лингвистических категорий (универсалий), т.е. владение определенным уровнем орфографического, фонетического, лексического и грамматического аспекта языка и возможностей оперировать языковыми средствами для конструирования логических высказываний.

Довольно часто исследователи используют не собственно термин «компетенция», а отождествляют его с понятиями «языковые знания» и «иноязычные знания» соответственно. Иноязычные знания – это знания особого рода, выступающие средством активизации сознания и их словесного выражения в процессе формирования мысли и языка на иностранном языке [11, с. 202]. Источником иноязычных знаний является собственно языковой материал программ и учебников, который с целью качественного усвоения должен быть функциональным и жестко структурированным.

К иноязычным знаниям, которые должны быть усвоены будущими экономистами во время профессиональной подготовки, относятся: знание о социальных факторах профессиональной среды, в которой будет осуществляться межкультурная коммуникация и их влияние на выбор языковых средств; знание необходимой лексики и языковых клише, характерных для профессиональной сферы, целесообразных для использования во время профессиональной межкультурной коммуникации; знание форм вежливости, основ этикета, культуры и т.д., отвечающих международным стандартам; знание о расхождении в структурах речевых актов родной и иноязычной профессиональных культур [7, с. 151].

К структуре иноязычной коммуникативной компетентности относятся лингвистический, социолингвистический и прагматический компоненты. В каждом из этих компонентов присутствуют определенные знания, умения и навыки. Лингвистический компонент содержит фонетические, фонологические, лексические, синтаксические знания и умения в области иностранного языка независимо от социолингвистического значения их вариантов и от прагматических функций их реализации. Социолингвистический компонент отвечает за социокультурные условия использования языка и охватывает процесс общения между представителями разных культур. Прагматический компонент связан с функциональным применением лингвистических средств, реализацией коммуникативных актов, дискурсивных знаний и т.д.

На основе проанализированных подходов к формулированию определения составляющих иноязычной коммуникативной компетентности, учитывая фундаментальную теоретическую основу исследования компонентной структуры означенного феномена, а также личный опыт, можем сделать определенное обобщение, что структура иноязычной компетентности будущих экономистов должна содержать мотивационную составляющую, которая, кроме собственно мотивации, также содержит ценностные и профессионально значимые качества личности; языковую компетенцию, имеющую проявление в ряде сформированных иноязычных знаний как знаний особого рода, являющихся средством активизации сознания и их словесного выражения в процессе формирования мысли и языка на иностранном языке; речевую компетенцию, предполагающую сформированность иноязычных умений, что является комплексом познавательных действий, направленных на решение определенных задач на базе сложившихся знаний в сфере иноязычной деятельности.

В целях определения сущности процесса формирования у будущих экономистов иноязычной компетентности во время интегрированного обучения, необходимым считаем формирование основного метода, по которому будет производиться означенный процесс.

При разработке метода формирования у будущих экономистов иноязычной компетентности в процессе интегрированного обучения применяли оптимальные элементы имеющихся методов. Поскольку принцип, во-первых, более прост и доступен для исследования, в отличие от реального объекта (в контексте нашего исследования – процесса формирования у будущих экономистов иноязычной компетентности во время интегрированного обучения); во-вторых, позволяет эффективно управлять процессом формирования у будущих экономистов иноязычной компетентности во время интегрированного обучения, испытывая разные пути его осуществления; в-третьих, предоставляет информацию о прошедшем,

современном или будущем состоянии изучаемого процесса; экспериментальная структурно-функциональная модель позволяет создавать аналитическую картину для гипотетического рассмотрения отдельных аспектов в определенных взаимосвязях процесса формирования у будущих иноязычных экономистов компетентности при интегрированном обучении.

Метод формирования у будущих экономистов иноязычной компетентности во время интегрированного обучения в нашем исследовании мы будем рассматривать как определенное средство научного познания и уяснения связей между элементами, и будем понимать, как обобщенный абстрактный образ указанного изучаемого процесса, содержащий целостную систему взаимосвязанных блоков, методов, принципов, условий, механизмов, средств и этапов его реализации [12, с. 108].

Иноязычная подготовка будущих экономистов – сложный и длительный процесс, построенный с учетом особенностей будущей профессиональной деятельности в области экономики. Для осуществления успешной и качественной иноязычной профессиональной коммуникации будущим экономистам следует владеть иностранным языком на достаточном для этого уровне. Итак, процесс формирования у будущих экономистов иноязычной компетентности во время интегрированного обучения сложный интегративный феномен, имеющий структуру, содержание, качественные характеристики и может быть реализован на основе созданных и отработанных определенных научно-методических основ.

По нашему мнению, научно-методические основы формирования у будущих экономистов иноязычной компетентности во время интегрированного обучения – это внешние факторы воздействия на внутренние мотивы [19, с. 969], сознательно создаваемые в педагогической деятельности преподавателей и учебной деятельности студентов с целью формирования иноязычных коммуникативных знаний [18, с. 271], умений и навыков профессионального общения, необходимых в будущей профессиональной деятельности в сфере экономики [15, с. 1678].

Метод формирования иноязычной компетенции является комплексным по структуре и состоит из следующих взаимосвязанных блоков: целевого, отражающего цель учебного процесса; методологического, опирающегося на подходы и принципы и обосновывающего выделение научно-методических основ эффективной реализации модели; содержательно-процессуального, содержащего составляющие иноязычной компетентности; основывающегося на определении научно-методических основ и учебно-методического обеспечения образовательного процесса в соответствии с ними; результативного, характеризующего критерии, показатели,

уровни эффективности указанного процесса [21, с. 89].

Положительным преимуществом применения компетентного подхода в образовании является преодоление пропасти между теорией и практикой, другими словами – обучение через опыт. Благодаря методологии компетентного подхода студенты могут работать с реальными задачами, а не с искусственными ситуациями, учатся критически мыслить и находить пути преодоления проблем, которые могут возникнуть во время будущей профессиональной деятельности [20, с. 253]. Компетентный подход в рамках формирования иноязычной компетентности студентов-экономистов также может быть реализован в режиме дистанционного обучения. Роль преподавателя в данном случае состоит в организации учебного сотрудничества, поддержки дискуссии, обеспечении обратной связи и учете способностей студентов. Наиболее оптимальными организационными формами являются интерактивный «круглый стол», а также дистанционное занятие-кейс, позволяющая реализовать технологию проблемного обучения [2, с. 11].

Другой подход, который также ориентируется на потенциал и качества студентов, это – лично ориентированный, что обеспечивает широкий взгляд на содержание иноязычной подготовки студентов-экономистов, виды учебной деятельности, ожидаемый результат; способствует осознанию студентов-экономистов собственных коммуникативных возможностей, своей речевой личности.

Кроме того, указанный подход приобретает дополнительное значение в связи с расширением сфер мирового сотрудничества, а значит, необходимостью подготовки будущих специалистов, в частности экономического профиля к межкультурному иноязычному взаимодействию, выдвигающему новые требования к иноязычной подготовке в контексте всеобщей профессиональной подготовки.

Применение коммуникативно-деятельностного подхода в рамках нашего исследования будет способствовать формированию у студентов-экономистов умений ориентирования в решении языковых и коммуникативных задач, возникающих во время осуществления профессиональной коммуникации, а также поможет грамотно прогнозировать и контролировать течение речевой деятельности, оценивать ее результаты; позволит овладеть высоким уровнем грамматической правильности, достаточным для организации и контроля иноязычной речевой деятельности.

Вовлечение педагогических принципов в процесс иноязычной подготовки будущих экономистов в контексте нашего исследования было направлено на формирование у них иноязычной компетентности во время инте-

группированного обучения [17, с. 8311].

Нами выделены такие педагогические принципы, которые способствуют эффективности указанного процесса: принцип профессиональной языковой направленности, принцип иноязычного коммуникативного взаимодействия, принцип ситуативно-тематической организации обучения и принцип интеграции иноязычной подготовки с содержанием специальных дисциплин, поликультурности.

В целом процесс формирования у будущих иноязычных экономистов компетентности во время интегрированного обучения рассчитан на три этапа:

I этап – начально-терминологический, предусматривающий приобретение и углубление иноязычных знаний будущих экономистов; формирование лексического и терминологического запаса, характерного для профессиональной деятельности; развитие мотивации к изучению языка как к средству овладения профессией и инструментом осуществления профессиональной деятельности.

II этап – базово-речевой, предусматривающий активную интеграцию учебного содержания, формирование у будущих экономистов составляющих иноязычной компетентности, развитие общекоммуникативных и профессионально-коммуникативных умений.

III этап – профессионально-коммуникативный, имеющий целью формирование у студентов-экономистов умений решения сложных и нетипичных профессионально-ориентированных языковых и речевых задач, и самооценки собственных возможностей и действий, установление взаимопонимания в иноязычном профессиональном общении [16].

Формирование и развитие профессиональной и иноязычной коммуникативной компетентности происходит постепенно через переход от знания и понимания сроков экономической отрасли для применения их на практике в ситуациях профессиональной деятельности, что обуславливает формирование способности находить связи между несколькими иностранными языками, переносить существующий опыт профессионального общения на родном языке на новые аналогичные или модифицированные ситуации, возникающие в иноязычной среде, решать профессиональные задачи, используя иностранный язык.

Итак, опираясь на общенаучные этапы деятельности, а также специфику иноязычной коммуникативной деятельности будущего экономиста, среди иноязычных умений, которыми должны обладать будущие экономисты, нами выделены такие системообразующие факто-

ры, которые обеспечивают устойчивость и системность речевой компетенции, а именно: умение планирования иноязычной коммуникативной деятельности, осознание коммуникативных задач и намерений, целей и задач будущей коммуникации; умение организации иноязычной коммуникативной деятельности; умение восприятия информации на иностранном языке, работы с разными источниками информации; мыслительные умения: осознание учебного материала, изложенного на иностранном языке, выделение главного; анализ и синтез; классификация, обобщение и т.д. умение анализировать и интерпретировать документы экономической области знаний, используя знание иноязычной терминологии; умение работать с финансовыми документами, составленными на иностранном языке, владеть навыками трансформации документов финансовой отчетности; умение самостоятельно составлять документы профессиональной сферы на иностранном языке; умение осуществлять профессиональное общение и финансовое консультирование на иностранном языке [13, с. 202].

Доказано, что современные тенденции развития отечественного высшего образования обуславливают особое значение профессиональной направленности иноязычной подготовки будущих специалистов в высших учебных заведениях. Известно, что залог успешной профессиональной деятельности высококвалифицированного экономиста заключается не только во владении определенными знаниями, но и в сформированности целого ряда умений, ведущим из которых является умение ведения профессиональной деловой коммуникацией. Согласно образовательным стандартам целью иноязычной подготовки является создание образовательной среды саморазвития личности, способной эффективно поддерживать межкультурную коммуникацию на иностранном языке. В этой связи определено, что в особо пристальном внимании нуждаются вопросы совершенствования иноязычного качества подготовки будущих экономистов, создание специальных научно-методических основ формирования у указанных специалистов иноязычной компетентности [14, с. 149]. К таким условиям, по нашему мнению, относятся: интеграция учебного содержания профессиональной подготовки будущих экономистов (CLIL); интеграция методов иноязычной подготовки будущих экономистов, основанных на разных видах их учебно-профессиональной деятельности; интеграция форм образовательного процесса.

Определено, что структура иноязычной компетентности будущих экономистов содержит: 1) мотивационную составляющую, которая, кроме собственно мотивации, также включает в себя ценностные и профессионально значимые качества личности; 2) языковую компетенцию, имеющую проявление в ряде сформированных иноязычных знаний как знаний особого рода, являющегося средством активизации сознания

и их словесного выражения в процессе формирования мысли и языка на иностранном языке; 3) речевую компетенцию, предполагающую сформированность иноязычных умений, являющихся комплексом познавательных действий, направленных на решение определенных задач на базе сложившихся знаний иноязычной деятельности.

Результаты проведенного теоретического анализа показали разнообразие версий научного понимания сущности иноязычной компетентности. Однако, несмотря на отличия, общим является осознание того, что этот феномен является системным явлением, отражающим определенный уровень знания языка и практического

владения его средствами, обеспечивающий способность и успешность межкультурного взаимодействия, в частности в профессиональной сфере. Это дало основания рассматривать иноязычную компетентность будущих экономистов как интегративное системно-ценностное и личностно-профессиональное качество, основанное на специальных иноязычных знаниях и умениях, ценностном отношении к будущей профессиональной коммуникативной деятельности, осознании мотивов такой деятельности и обеспечивает способность личности к осуществлению иноязычному, межкультурному и межличностному взаимодействию информацией на разнообразные общие и профессиональные экономические тематики.

ЛИТЕРАТУРА

1. Акбилек, Е.А. К вопросу о языковой политике в России / Е.А. Акбилек // Конференциум АСОУ: сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций. – 2016. – № 1. – С. 240-243. – EDN TZLLTD.
2. Алферьева-Термисикос, В.Б. Оптимизация выбора организационных форм для дистанционного обучения // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. – 2022. – № 2-2(65). – С. 10-12.
3. Бобков, В.В. Гуманитарная значимость физической культуры в системе высшего профессионального образования / В.В. Бобков // Наука, образование, молодежь в современном мире: материалы международной научно-методической конференции. Формирование воспитательной составляющей гуманитарной образовательной среды; экологическая культура; физическая культура. Феномен гуманитарной культуры. Возрастание роли гуманитарных наук в системе инженерного технического образования; когнитивные науки, социокультурные функции науки. Современные педагогические теории гуманизации и гуманитаризации технического образования Коммуникации будущего - этика, культура, ответственность., Уфа, 26–27 мая 2016 года / Российский государственный университет нефти и газа (национальный исследовательский университет) имени И.М. Губкина. – Уфа: Российский государственный университет нефти и газа (национальный исследовательский университет) имени И.М. Губкина, 2016. – С. 10-14. – EDN XBKXJD.
4. Ильин, А.Б. ГТО в системе физического воспитания студентов специальных медицинских групп / А. Б. Ильин, В. В. Бобков // Проблемы современного педагогического образования. – 2016. – № 51-1. – С. 90-97. – EDN VUUIIDR.
5. К проблемам качества современной системы высшего образования в Российской Федерации / Е.Л. Агибалова, Б.А.Р. Чараха, В.А. Марциновская, М.С. Цилюкова // Экономические науки. – 2021. – № 199. – С. 20-24. – DOI 10.14451/1.199.20. – EDN UCMYPI.
6. Онлайн обучение английскому языку: изменения в парадигме системы образования / Т.Н. Панкова, З.Р. Абдуллаева, А.Р. Еферова [и др.] // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. – 2022. – № 4. – С. 75-78. – DOI 10.37882/2223-2982.2022.04.29. – EDN FTQMG1.
7. Особенности речевого построения у представителей различных языковых типов / А.З. Измайлов, И.Ю. Багдасарова, З.Р. Абдуллаева, Н.Л. Харченко // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. – 2020. – № 1. – С. 151-156. – EDN PKEKXY.
8. О подходах к анализу рисков системы высшего профессионального образования Российской Федерации в проекции ее экономической безопасности / Е.А. Николаева, Е.И. Соколова, Л.И. Тарарина, В.А. Марциновская // Экономические науки. – 2019. – № 181. – С. 296-299. – DOI 10.14451/1.181.296. – EDN YVEFCF.
9. Приказ Министерства науки и высшего образования РФ от 12 августа 2020 г. N 954 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования - бакалавриат по направлению подготовки 38.03.01 Экономика» (с изменениями и дополнениями) URL: https://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/380301_B_3_31082020.pdf (дата обращения 09.01.2023)
10. Уланова, К.Л. Инварианты фоностилистических характеристик при построении англоязычного политического дискурса (на материале современного английского языка) / К.Л. Уланова // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2017. – № 9-1(75). – С. 190-193. – EDN ZENMEH.
11. Усов, С.С. Применение игровой формы в обучении иностранным языкам / С.С. Усов, М.А. Сафонов // Индустрия туризма: возможности, приоритеты, проблемы и перспективы. – 2020. – Т. 16. – № 51. – С. 202-207. – EDN GGOBEQ.
12. Харченко, Н.Л. Основные этапы становления образования лиц с ОВЗ / Н.Л. Харченко // Наука о человеке: гуманитарные исследования. – 2020. – Т. 14. – № 2. – С. 108-112. – DOI 10.17238/issn1998-5320.2020.14.2.18. – EDN QEVVLX.
13. Харченко, Н.Л. Особенности цифровой трансформации образовательных процессов в условиях высшей школы / Н.Л. Харченко // Педагогическая информатика. – 2020. – № 4. – С. 202-207. – EDN IKFIVQ.
14. Хорохорина, Г.А. Студенты как соавторы образовательного процесса / Г.А. Хорохорина, Е.В. Глухова // Инновационность и мультикомпетентность в преподавании и изучении иностранных языков: сборник научных трудов / Российский университет дружбы народов; Гомельский государственный университет им. Ф. Скорины. – Москва: Российский университет дружбы народов, 2016. – С. 149-153. – EDN WIIVZZ.

15. Хорохорина, Г.А. Функции преподавателя в образовательном ландшафте XXI в / Г.А. Хорохорина, Е.В. Глухова, В.М. Хорохорин // Конференциум АСОУ: сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций. – 2016. – № 4. – С. 1678-1683. – EDN ZDDLFC.
16. Calabrese R., Dawes B. Early language learning and teacher training: a foreign language syllabus for primary school teachers. *Studi di Glottadidattica*. 2008. №1. P. 32–53.
17. E-learning process planning in organizing of linguistic students' self-study for bachelors of pedagogical direction / K.B. Akopyan, Yu.V. Bopp, E.A. Golubovskaya, E.V. Glukhova // *Edulearn18: Conference proceedings, Palma, Spain, 02–04 июля 2018 года*. – Palma, Spain: IATED Academy, 2018. – P. 8311-8318. – DOI 10.21125/edulearn.2018.1939. – EDN BEQRWR.
18. Foreign language educational process planning based on the activity approach for bachelors of pedagogical direction / K. Hakobyan, Yu. Volobueva, N. Mekeko, E. Glukhova // *5th international multidisciplinary scientific conference on social sciences and arts SGEM 2018: Conference proceedings, Albena, Bulgaria, 26 августа – 01 2018 года*. – Albena, Bulgaria: Общество с ограниченной ответственностью СТЕФ92 Технолоджи, 2018. – P. 217-224. – DOI 10.5593/sgemsocial2018/3.6/S14.029. – EDN PETFQX.
19. Hakobyan, K. Pragmasylistic aspects of the description of language image / K. Hakobyan, G. Khorokhorina, E. Glukhova // *3rd International Multidisciplinary Scientific Conference on Social Sciences and Arts SGEM 2016, Albena, 24–30 августа 2016 года*. – Sofia: Общество с ограниченной ответственностью СТЕФ92 Технолоджи, 2016. – P. 969-976. – DOI 10.5593/SGEMSOCIAL2016/B11/S03.123. – EDN LXTFJM.
20. SWOT Analysis Method Application in Assessing the Effectiveness of Moodle Platform / N.L. Kharchenko, A.Z. Izmailov, N.S. Lutsenko [et al.] // *ACM International Conference Proceeding Series: 13, Virtual, Online, 14–17 января 2022 года*. – Virtual, Online, 2022. – P. 253-257. – DOI 10.1145/3514262.3514292. – EDN BFWTTT.
21. SWOT Analysis of Mobile Applications in the High Education E-Learning of the Chinese Language / M.A. Safonov, S.S. Usov, S.V. Arkhipov, L. P. Sorokina // *ACM International Conference Proceeding Series: 12, Virtual, Online, 10–13 января 2021 года*. – Virtual, Online, 2021. – P. 89-94. – DOI 10.1145/3450148.3450208. – EDN GKCWXB.

© Измайлов Антон Зелимханович (arolan705@yandex.ru), Олифиренко Светлана Михайловна (Olivarenkova2016@mail.ru), Рогочкина Елена Владимировна (helen.newmail@yandex.ru), Рогожина Анна Павловна (amorela@yandex.ru), Бабичук Наталья Владимировна (babichuk.nat@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Московский авиационный институт
(Национальный исследовательский университет)

О МУЗЫКАЛЬНО-ИГРОВЫХ ЗАНЯТИЯХ В РАМКАХ КОМПЛЕКСНОЙ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЫ ПО ПОДГОТОВКЕ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ К ОБУЧЕНИЮ ГРАМОТЕ

Карслиева Ирина Владимировна

учитель-дефектолог центра реабилитации и развития ребенка «Логопед-профи», г. Санкт-Петербург, karslieva1974@mail.ru

ABOUT MUSIC AND PLAY ACTIVITIES AS A PART OF COMPLEX CORRECTIVE-DEVELOPING WORK ON THE PREPARATION OF THE PRESCHOOL AGE CHILDREN WITH MENTAL RETARDATION FOR THE READING AND WRITING TEACHING

I. Karslieva

Summary: The system of complex corrective-developing work aimed at the formation of prerequisites for the reading and writing teaching of the children with mental retardation was tested at preschool educational institutions. The specially elaborated system of complex corrective-developing work was embedded in practice of a preschool institution and adapted to conditions of a real educational process.

The core of this system of work was made by complex music and play activities. Being the form of organization of the corrective-educational work, these activities were aimed at the formation of the base and specific prerequisites of reading and writing of the senior preschool age children with mental retardation.

The article is devoted to the music and play activities as a part of the specially elaborated system of complex corrective-developing work on the preparation of the preschool age children with mental retardation for the reading and writing teaching at a preschool educational institution.

Keywords: the preparation for school, music and play activities, prerequisites for the reading and writing, sign-symbolic function, the sense of rhythm, mental retardation, the preschool age children.

Аннотация: В условиях дошкольных образовательных учреждений была апробирована система комплексной коррекционно-развивающей работы, направленная на формирование у детей с задержкой психического развития (ЗПР) предпосылок обучения чтению и письму. Разработанная система комплексной коррекционно-развивающей работы была внедрена в практику деятельности дошкольного учреждения и адаптирована к условиям реального образовательного процесса. Ядро данной системы работы составили комплексные музыкально-игровые занятия. Являясь формой организации коррекционно-образовательной работы, эти занятия были направлены на формирование базовых и специфических предпосылок чтения и письма у старших дошкольников с ЗПР.

Статья посвящена музыкально-игровым занятиям в рамках специально разработанной системы комплексной коррекционно-развивающей работы по подготовке в условиях дошкольного образовательного учреждения дошкольников с ЗПР к обучению грамоте.

Ключевые слова: подготовка к школе, музыкально-игровые занятия, предпосылки чтения и письма, знаково-символическая деятельность, чувство ритма, задержка психического развития, дошкольники.

Ключевой задачей дошкольного образовательного учреждения (ДОУ) традиционно остается подготовка воспитанников к обучению в школе, в том числе к обучению грамоте. Предметом формирования в процессе подготовки к обучению чтению и письму становятся *предпосылки* обучения грамоте – комплекс неречевых и речевых функций, обеспечивающих реализацию данных процессов. В психолого-педагогической литературе языковые, когнитивные и моторные компоненты рассматриваются в качестве *базовых и специфических предпосылок* [5,9,10,17]. В рамках проведенного нами исследования в качестве ключевых базовых предпосылок чтения и письма выступили: зрительное восприятие, внимание, память, мыслительные операции, речь,

триединство предпосылок: знаково-символическая деятельность, чувство ритма, произвольность деятельности. К специфическим предпосылкам были отнесены: слоговой и звуковой анализ и синтез, ориентировка на плоскости листа, зрительно-двигательная координация и графомоторные навыки.

Целью нашего исследования являлось создание системы комплексной коррекционно-развивающей работы по подготовке дошкольников с задержкой психического развития к обучению грамоте.

Опыт многих исследователей показал, что поиск средств формирования у дошкольников с ЗПР предпо-

сылок овладения чтением и письмом ведется в течение уже многих десятилетий [1, 3, 4, 6, 8, 9, 10, 14, 15, 16, 18]. Проанализированные программно-методические материалы по вопросу организации обучения и воспитания дошкольников с ЗПР свидетельствуют о существовании различных вариантов решения вопроса формирования готовности детей к обучению грамоте, однако система комплексной коррекционно-развивающей работы по подготовке детей с ЗПР к обучению грамоте в дошкольном образовательном учреждении не представлена [2, 7, 13]. В связи с этим требовался поиск новых форм работы с опорой на доступные и интересные для дошкольников с ЗПР виды деятельности.

В качестве такого средства, на наш взгляд, выступает музыкальная деятельность, позволяющая решать не только задачи музыкального воспитания, но и общего психического развития дошкольников с ЗПР. В связи с этим было целесообразным использование музыкальной деятельности, как природосообразной для ребенка, в целях формирования в комплексе и базовых, и специфических предпосылок к обучению грамоте у дошкольников этой категории в рамках реализации содержания образовательной программы ДОУ.

Известно, что печатный и письменный тексты имеют ритмизованную основу. В связи с этим требовалась специальная работа по развитию у дошкольников с ЗПР чувства ритма, воспринимаемого на основе деятельности зрительного, двигательного и слухового анализаторов. Эта задача согласуется с одним из обозначенных направлений работы по подготовке к грамоте - развитием межанализаторного взаимодействия и успешных функций [9, 10, 11, 12]. В связи с этим, активизация на положительной эмоциональной основе деятельности зрительного, слухового и двигательного анализаторов будет способствовать взаимодействию сенсорных систем ребенка, обеспечивая успешную подготовку к обучению грамоте.

Акцент в комплексной коррекционно-развивающей работе был сделан на формировании триединства базовых предпосылок чтения и письма - знаково-символической деятельности, чувства ритма и произвольности деятельности - с использованием широкого потенциала всех видов деятельности дошкольников с ЗПР, в том числе, музыкальной.

Ядро системы комплексной коррекционно-развивающей работы по формированию у старших дошкольников с ЗПР базовых и специфических предпосылок к обучению грамоте составили музыкально-игровые занятия. В содержание этих занятий входили виды деятельности детей, обеспечивающие межанализаторное взаимодействие, предполагающие одновременное включение двигательного, слухового и зрительного анализаторов

при объединяющей роли двигательного. Основу этих занятий составляла музыкальная и другие виды деятельности детей.

Музыкально-игровые занятия способствовали реализации принципа символизации, средством которого выступало интермодальное моделирование структур ритма. В основе моделирования лежало восприятие-воспроизведение структур ритма разной модальности и перевод наглядных, двигательных, звуковых, речевых, графических моделей из одной модальности в другую [11,12]. Коррекционная работа была направлена на обучение старших дошкольников с ЗПР кодированию и декодированию ритмических структур разной модальности, когда один и тот же план содержания имеет различные планы выражения.

Направленные на активизацию восприятия различной модальности и других психических функций, комплексные музыкально-игровые занятия позволили на одном занятии сочетать разные виды деятельности дошкольников и тем самым формировать как базовые, так и специфические предпосылки чтения и письма. Использование музыки позволило не только сделать их эффективными для развития старших дошкольников с ЗПР, но и обогатить содержание других видов детской деятельности на каждом таком занятии.

Содержание музыкально-игровых занятий составили следующие виды музыкальной деятельности: слушание музыки; пение; музыкально-ритмические упражнения; игра на музыкальных инструментах и музыкально-театрализованная игра. Используемые виды деятельности для каждого занятия отбирались в соответствии с его задачами и программным содержанием действующих на момент проведения эксперимента комплексных программ дошкольного образования для детей с ЗПР [2,7,13].

При *слушании музыки* использование слуховых моделей требовало от детей активизации слухового восприятия и внимания. В контексте подготовки к обучению грамоте важным было слушание детских песен — стихотворных произведений для пения. Различение и запоминание временных последовательностей звуков и слов текста песенки, происходящее в процессе моделирования детьми ритмических структур, обеспечивало развитие успешных функций как предпосылок интеллекта. Также решались задачи развития у детей с ЗПР слухового восприятия, внимания, кратковременной, долговременной и оперативной слуховой памяти. Восприятие и анализ музыкального произведения способствовали развитию у старших дошкольников мыслительных операций, развивали воображение, повышали познавательную активность и формировали произвольность деятельности. В ходе рассказов об услышанной песенке происходило развитие речи детей с ЗПР.

В рамках подготовки к чтению и письму *пение*, расширяя общий музыкальный кругозор, развивало у старших дошкольников с ЗПР музыкальный и фонематический слух, слухоречевую память и чувство ритма, способствовало активизации слухоречевого внимания, речевому развитию, а также развитию у детей желания петь совместно со взрослым: пропевать слоги, слова, целые фразы, подражая его интонации. Таким образом, пение позволяло развивать четкость дикции, а также все компоненты речи дошкольников. Четко пропевая слоги, дети овладевали ритмическим строем языка, что важно для дальнейшего усвоения навыков чтения и письма.

Организации речевых высказываний детей способствовали заданные музыкой структуры ритма. Эталонные ритмические построения – повтор, чередование, симметрия – моделировались и в речевой деятельности старших дошкольников с ЗПР: как в стихотворной речи, так и в прозаических высказываниях. Использование речевых моделей обеспечивало усвоение структур речевого ритма, помогало преодолеть нарушения ритмической структуры слова, фразы, закрепляло слоговую структуру слов. Помимо этого, пение обеспечивало развитие сукцессивных функций как предпосылок интеллекта, способствующих развитию речи старших дошкольников с ЗПР и лежащих в основе процессов их активной речи, а также чтения и письма.

Музыкально-ритмические упражнения представляли собой синтез музыки, движения и слова, целью которых была работа по активизации межанализаторного взаимодействия, формирование единой слухо-зрительно-двигательной связи, лежащей в основе ритмической способности, а также развитие сукцессивных функций. Непременным условием обучения было сопровождение моделей любых модальностей речевыми моделями, что обеспечивало усвоение структур речевого ритма, помогало преодолеть нарушения ритмической структуры слова и закрепить слоговую структуру слов, способствовало развитию сукцессивных функций.

В ходе музыкально-игрового занятия музыкально-ритмические упражнения находили выражение в ритмических движениях и танцах, в воспроизведении ритмического рисунка в хлопках, в двигательном моделировании детской песенки с одновременным пропеванием ее текста. На таких занятиях старшие дошкольники с ЗПР учились не только ритмично двигаться, но и петь, составлять и рисовать узоры, отстукивать ритмы, что обеспечивало развитие чувства ритма у дошкольников.

Активное использование двигательных моделей способствовало развитию у детей общей и мелкой моторики, «схемы тела» и ориентировки в пространственных отношениях между предметами, ориентировки в окружающем пространстве. Сопровождение двигательных

моделей речевыми моделями обеспечивало усвоение структур речевого ритма, что помогало детям усваивать ритмическую структуру слов, закреплять их слоговую структуру.

Игра на музыкальных инструментах является одним из видов детского исполнительства. В рамках формирования готовности к обучению грамоте старшим дошкольникам с ЗПР были предложены различные по способу звукоизвлечения музыкальные инструменты. С помощью музыкальных инструментов детей учили повторять несложные ритмы, проигрывать знакомые попевки, подбирать на слух знакомые мелодии.

Игра на детских музыкальных инструментах является превосходным средством развития у старших дошкольников тембрового и мелодического слуха, символической деятельности, чувства музыкального ритма, развития сукцессивных функций, зрительно-двигательной координации и мелкой моторики. Посредством музыкально-дидактических игр у детей развивали зрительное и слуховое восприятие, внимание и память, а также совершенствовали работу зрительного, слухового и двигательного анализаторов и их взаимодействие. С помощью игры на детских музыкальных инструментах у детей с ЗПР развивали умение воспринимать, различать и воспроизводить высоту музыкальных звуков в мелодии, что требовало включения мыслительных операций анализа, синтеза и сравнения. Также в процессе обучения старших дошкольников игре на музыкальных инструментах у них развивалось произвольное внимание, воспитывалась усидчивость, выдержка и другие волевые качества, важные не только для обучения навыкам чтения и письма, но и для школьного обучения в целом.

Музыкально-театрализованная игра – это вид музыкальной деятельности, объединяющий все другие виды музыкальной деятельности. В рамках исследования для выполнения задач музыкально-театрализованной игры использовались театрализованные игры и представления, музыкальные спектакли, постановки кукольного театра, инсценировки песен, стихов, сказок, а также праздники и развлечения. Вызывая желание взаимодействовать со взрослыми и сверстниками, проявить свои индивидуальные способности, включаться в исполнение ролей через диалоги и монологи при использовании элементов костюмов персонажей, у детей развивали восприятие, внимание, память, мыслительные операции, выразительную речь, воображение.

Музыкально-театрализованная игра в коррекционном процессе обогащалась использованием слуховых, зрительных, двигательных и речевых моделей, что активизировало работу и взаимодействие различных анализаторных систем, обеспечивало их интеграцию.

Особое внимание следует обратить на то, что музыкально-игровые занятия позволили также развивать и специфические предпосылки чтения и письма: слоговой и звуковой анализ и синтез, ориентировку на плоскости листа, графомоторные умения и зрительно-двигательную координацию.

В процессе слушания и пения музыкальных попевок, детских песенок у старших дошкольников с ЗПР развивали фонематический слух, слоговой и звуковой анализ и синтез - важную специфическую предпосылку чтения и письма. В процессе музыкально-игровых занятий старшие дошкольники с ЗПР приобретали навыки слогового и звукового анализа и синтеза слов после их пропевания.

Игра на детских музыкальных инструментах - эффективное средство развития у детей зрительно-двигательной координации, ручной моторики, согласованности движений обеих рук, тонких пальцевых и кистевых движений. Для этих целей были использованы инструменты с диатоническим или хроматическим звукорядом: металлофоны, пианино, рояли, кларнеты, гармошка. Воспроизведение звукоряда ребенком способствовало развитию символической деятельности, чувства ритма, сукцессивных функций, межанализаторного взаимодействия: объединялась работа зрительного, слухового и двигательного анализаторов. С совершенствованием у детей навыка игры на детских музыкальных инструментах присоединялось сопровождение ее песенкой.

Музыкально-игровые занятия позволили развивать у старших дошкольников с ЗПР также и графомоторные умения - важную предпосылку письма. Данный вид работы предполагал выполнение графических рисунков на листах. После прослушивания музыкального материала (попевки, короткой песенки) детям предлагался узор, с которым она ассоциируется. Далее дошкольники с ЗПР прорисовывали его на простых листах через тра-

фарет, который давал правильный двигательный образ, ограничивая пространство. Выполнение детьми графических моделей по трафаретам способствовало также развитию зрительно-двигательной координации.

На традиционных занятиях специалистов и в свободной деятельности создавались условия для закрепления у детей навыка рисования узора по графическим опорам (пунктирным и опорным точкам) с последующим самостоятельным рисованием графической модели. Для экспериментального обучения нами был подобран музыкальный материал в соответствии со временем года и месяцем.

Групповые музыкально-игровые занятия со старшими дошкольниками с ЗПР проводились 1-2 раза в неделю, длительность которых составляла 30-35 минут. Ведущая роль отводилась учителю-дефектологу и музыкальному руководителю. Однако, в музыкально-игровых занятиях могли принимать участие и другие специалисты ДОУ. Организация занятий осуществлялась в соответствии с общеметодическими требованиями к работе с дошкольниками с ЗПР.

Таким образом, специфическое использование музыкальной деятельности в работе учителя-дефектолога в сочетании с другими видами детской деятельности, примененными в комплексных музыкально-игровых занятиях, обеспечивая межанализаторное взаимодействие двигательного, слухового и зрительного анализаторов, способствовали формированию в комплексе базовых и специфических предпосылок чтения и письма.

В рамках предложенной системы комплексной коррекционно-развивающей работы музыкально-игровые занятия, имея коррекционную направленность, обеспечили более эффективную подготовку к обучению грамоте детей дошкольного возраста с ЗПР.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бабкина Н.В., Коробейников И.А. Типологические особенности поступающих в школу детей с задержкой психического развития [Текст] // *European Proceedings of Social and Behavioural Sciences (EрSBS)*. - 2019. №02-02. - С.560-567.
2. Баряева Л.Б., Гаврилушкина О.П., Зарин А.П., Соколова Н.Д. Программа воспитания и обучения дошкольников с интеллектуальной недостаточностью [Текст] / Л.Б. Баряева, О.П. Гаврилушкина, А.П. Зарин, Н.Д. Соколова. - СПб.: КАРО, 2009. - 272 с.
3. Борякова Н.Ю. Педагогические системы обучения и воспитания детей с отклонениями в развитии [Текст] / Н.Ю. Борякова. - М.: АСТ; Астрель, 2008. - 222 с.
4. Власова Т.А., Певзнер М.С. О детях с отклонениями в развитии [Текст] / Т.А. Власова, М.С. Певзнер. - М.: Просвещение, 1973. - 175 с.
5. Выготский Л.С. Избранные психологические исследования [Текст] / Л.С. Выготский. - М.: Изд - во АПН РСФСР, 1956. - 519 с.
6. Гончарова Е.Л. Ранние этапы становления читательской деятельности в норме и при отклонениях в развитии [Текст]: дис. ... д-ра психол. наук. - М., 2009. - 243 с.
7. Екжанова Е.А., Стребелева Е.А. Коррекционно-развивающее обучение и воспитание. Программа дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушением интеллекта [Текст] / Е.А. Екжанова, Е.А. Стребелева. - М.: Просвещение, 2003. - 272 с.
8. Кинач Е.А. Формирование готовности к овладению навыками письма у дошкольников с нарушением интеллекта: автореферат дис. на соиск. учен. степ. к. пед. н. - М, 2003. - 23 с.
9. Корнев А.Н. Дислексия и дисграфия у детей [Текст] / А.Н. Корнев. - СПб.: Гиппократ, 1995. - 220 с.

10. Лалаева Р.И. Нарушение процесса овладения чтением у школьников [Текст] / Р.И. Лалаева. – М.: Просвещение, 1983. – 136 с.
11. Медникова Л.С. Развитие пространственно-временной организации деятельности дошкольников с интеллектуальной недостаточностью [Текст]: автореферат дис. на соиск. учен. степ. д. психол. н. – СПб, 2004. – 44 с.
12. Пекишева Е.В. Формирование способности к знаково-символическому опосредованию у дошкольников с задержкой психического развития [Текст]: автореферат дис. на соиск. учен. степ. к. психол. н. – С.-Петербург, 2017. – 25 с.
13. Программа воспитания и обучения дошкольников с задержкой психического развития [Текст] / Под ред. Л.Б. Баряевой, Е.А. Логиновой. – СПб.: ЦДК проф. Л.Б. Баряевой, 2010. – 430 с.
14. Тригер Р.Д. Подготовка к обучению грамоте [Текст] / Р.Д. Тригер. – Смоленск: Ассоциация «XXI век», 1998. – 92 с.
15. Ульяновская У.В. Шестилетние дети с задержкой психического развития [Текст] / У.В. Ульяновская. – М.: Педагогика, 1990. – 184 с.
16. Шевченко С.Г. Подготовка к школе детей с задержкой психического развития [Текст] / Под общей ред. С.Г. Шевченко. Книга 1. – М.: Школьная Пресса, 2003. – 96 с.
17. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды [Текст] / Д.Б. Эльконин. – М.: Педагогика, 1989. – 560 с.
18. Bogdanowicz M. Metoda dobrego startu. – W-wa: WSiP, 2005.

© Карслиева Ирина Владимировна (karslieva1974@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



г. Санкт-Петербург

ПРЕПОДАВАНИЕ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН В НЕПРОФИЛЬНОМ ВУЗЕ

Кишкинова Ольга Алексеевна

старший преподаватель, ФГБОУ ВО «Московская государственная академия ветеринарной медицины и биотехнологии имени К.И. Скрябина»

Миндлин Юрий Борисович

К.э.н., доцент, ФГБОУ ВО «Московская государственная академия ветеринарной медицины и биотехнологии имени К.И. Скрябина»
mindliny@mail.ru

TEACHING MATHEMATICAL DISCIPLINES IN A NON-CORE UNIVERSITY

**O. Kishkinova
Yu. Mindlin**

Summary: Teaching exact disciplines to students of those specialties who plan to devote their subsequent activities to the humanities profession is complicated by two factors: the specifics of the perception of mathematics, due to the predominance of visual and intuitive types of thinking among students, as well as the motives for studying it. In order to increase the cognitive activity of listeners and consolidate lecture material related to the exact sciences, it is necessary to maximize the amount of visual representation of the rules and examples of the subject being studied, accompanying formulas and theorems with figurative forms of representation of the material according to the subject of a particular problem under consideration, which will ensure ease of perception of mathematical information.

Artistic means, emotionally colored data and other visual objects, including virtual ones, should be used as visualization tools for educational information, which, in accordance with the features of the functional asymmetry of the brain of people with creative potential, will help in the effective development of mathematical concepts.

Due to the specifics of the thinking activity of humanities, the main problem of forming a priori negative attitude to mathematics is their negative experience of studying the discipline under study at school, which is corrected by the formation of such a quality as self-efficacy in students of this profile.

Keywords: mathematics, pedagogy, non-core university, humanities, higher education, self-efficacy, cognitive activity.

Аннотация: Преподавание точных дисциплин обучающимся тех специальностей, которые планируют посвятить свою последующую деятельность профессии гуманитарного или естественно-научного профиля, осложняется двумя факторами: спецификой восприятия математики, обусловленной преобладанием у студентов наглядно-образного и интуитивного видов мышления, а также мотивами ее изучения. С целью повышения познавательной активности слушателей и закрепления лекционного материала, связанного с точными науками, необходимо максимизировать количество наглядного представления правил и примеров изучаемого предмета, сопровождая формулы и теоремы образными формами репрезентации материала согласно тематике той или иной рассматриваемой проблемы, что обеспечит легкость восприятия математических сведений.

В качестве инструментов визуализации учебной информации следует использовать художественные средства, эмоционально окрашенные данные и другие зрительные объекты, в том числе, виртуальные, которые, в соответствии с особенностями функциональной асимметрии головного мозга лиц с творческим потенциалом, помогут в эффективизации освоения математических понятий.

Вследствие специфики мыслительной деятельности гуманитариев основной проблемой формирования априорно-отрицательного отношения к математике является их негативный опыт обучения в школе исследуемой дисциплине, что корректируется посредством формирования в студентах данного профиля такого качества, как самоэффективность.

Ключевые слова: математика, педагогика, непрофильный вуз, гуманитарий, высшее образование, самоэффективность, познавательная активность.

На выбор абитуриентом определенной специальности при поступлении в вуз первостепенное влияние оказывают индивидуальные особенности высшей нервной деятельности человека, согласно которой ему более импонируют профессии двух типов: «человек-человек» и «человек-художественный образ» [1, с. 60; 5, с. 73], что детерминировано выраженной асимметричностью правого или левого полушарий головного мозга. По этой причине гуманитарии в последующем лучше запоминают эмоционально окрашенный или эстетически красиво оформленный материал по математике, чем обусловлено плохое усвоение остальной (большой) части формул и теорем из школьного курса [8; 5, с. 73].

Главной проблемой преподавателей при обучении студентов в непрофильном вузе является априорное отрицательное отношение гуманитариев к изучению точных дисциплин. По мнению многих ученых («А.Д. Ивановой, В.А. Кузнецовой, В.И. Михеева, Ю.В. Павлюченко, Е.В. Шикина» [5, с. 71], А.А. Соловьевой и др.), первостепенной трудностью отрицательного отношения обучающихся к математике является негативный опыт освоения данной науки в школе, в том числе, слабая подготовка в рамках данного предмета [11; 5, с. 71]. Внутренняя мотивация ведет к самоэффективности, которая является предиктом способности к успеху. В математике самоэффективность – это предиктор академической успеваемости [10, р. 362]. Соответственно, после получения

негативного опыта овладения математическими знаниями гуманитариями в школе перед преподавателем вуза одной из основных задач является формирование в студентах самооэффективности, т.е. убеждения в способности исследуемой категории обучающихся к успешному овладению точной дисциплиной.

Преподавание математики в современных высших учебных заведениях предусмотрено на первом и втором курсах гуманитарных факультетов, а также у перечня специальностей естественнонаучного цикла (химико-биологической и медицинской направленностей). С целью оптимизации усвоения материала по точным наукам среди студентов, чья потенциальная профессиональная деятельность не связана с алгеброй или геометрией, необходимо условно дифференцировать тематику материала на кластеры (например, «изобразительное искусство», «художественная литература», «экология» и т.д.), согласно которым, в рамках рассмотрения той или иной проблематики, обучающиеся будут заинтересованы в изучении непрофильного учебного материала.

А именно, с учетом преобладания у студентов нематематических специальностей наглядно-образного и интуитивного видов мышления [5, с. 72], целесообразно использовать в качестве учебного материала инстру-

менты, коррелирующие с потенциальной профессией гуманитариев. Например, математический потенциал сквозь призму изобразительного искусства можно преподнести посредством примера принципа «золотого сечения» (также называемого числом Фибоначчи, именуемого в честь математика Леонардо Пизанского) [4], используемого в живописи в картинах Боттичелли Сандро «Рождение Венеры» и Леонардо да Винчи «Мона Лиза» (см. рис. 1).

Согласно научным трудам А.А. Соловьевой (2015), широта ассоциативного ряда и тематическое богатство мышления [5, с. 72 – 73], свойственные исследуемой группе обучающихся, позволяют аудитории запоминать учебный материал благодаря тому, что вышеобозначенная информация не только привлекает внимание, т.е. активизирует познавательный потенциал студента, но и мотивирует изучать тему пропорционального деления отрезка на неравные части (при котором меньший отрезок так относится к большему, как больший к меньшему, а именно: $a : b = b : c$ или $c : b = b : a$) более углубленно. Эмоциональный и «профессиональный» отклики будущего художника на вышеобозначенный материал будет способствовать запоминанию и хранению данного математического правила в памяти максимально длительное время, но, главное, формировать в студенте качество самооэффективности.

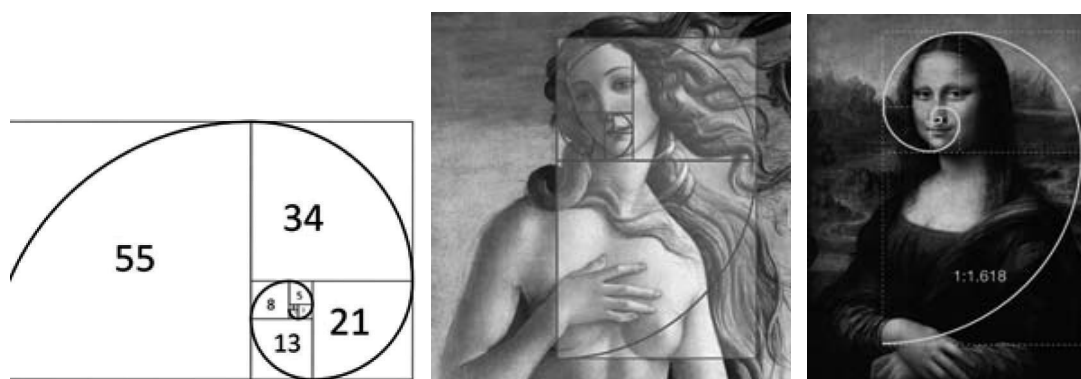


Рис. 1. Пример использования в живописи принципа золотого сечения (числа Фибоначчи)¹

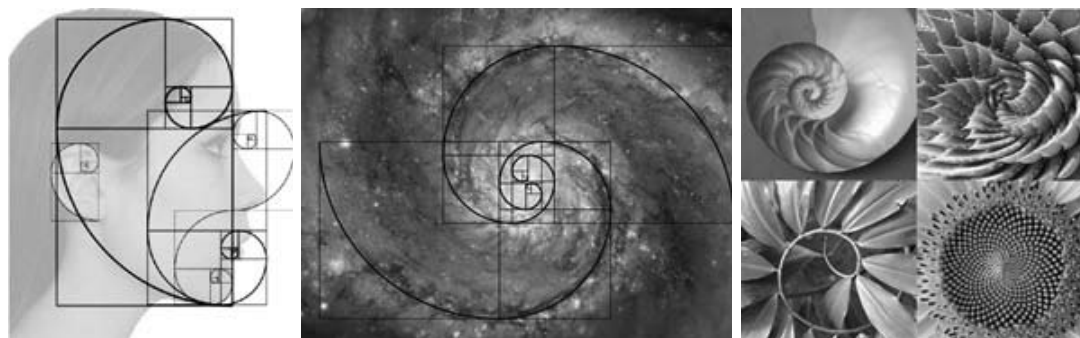


Рис. 2. Примеры «золотого сечения», встречаемого в природе²

1 Рисунок из свободного источника.

2 Рисунок из свободного источника.

Также в качестве наглядного примера «золотого сечения», которое повсеместно встречается в природе, можно назвать: завитки человеческого уха, молекулу ДНК, галактику или рисунок от центра ряда растений и их плодов (подсолнуха, шишки) и т.д. (см. рис. 2). Соответственно, формируется учебный материал для кластеров «Медицина», «Астрономия» и / или «Ботаника».

Таким образом, «золотое сечение» встречается не только в пропорциях человеческого тела – здесь активная заинтересованность будет также проявлена у дизайнеров одежды, но и в живой природе в строении тела насекомых и животных. Например, при сложении крыльев многих бабочек соотношение грудной и брюшной частей будет соответствовать «золотой пропорции» и образовывать равносторонний треугольник и т.д. Как следствие, появляется эстетически импонируемое визуальное представление концепции ряда Фибоначчи, которое заинтересует обучающихся медицинского профиля и / или природоохранной среды, а также смежных с ними специальностей.

Следовательно, появляется учебный материал для кластеров «Зоология», «Ботаника» или, объективно «Природа», «Изобразительное искусство» и т.д. Также в качестве примера использования художественных объектов являются фракталы [4], интерпретируемые в математике как самоподобные подмножества евклидова пространства, т.е. последовательно повторяющиеся геометрические узоры, строго превышающие топологическую размерность предыдущего рисунка (см. рис. 3):

Обращаясь к кластеру «Художественная литература», следует упомянуть при обучении математике филологов, что ярким примером использования фракталов является сборник средневековых арабско-персидских сказок «Тысяча и одна ночь» или литература XX века [7, с. 94]. А именно, согласно мечтаниям главного героя в рассказе аргентинского писателя Х.Л. Борхеса «Сад расходящихся тропок» (1941), раскрывается суть данного математического понятия сквозь призму фраз: «...я спрашивал себя, как может книга быть бесконечной. В голову не приходит ничего, кроме цикличного, идущего по кругу тома, тома,

в котором последняя страница повторяет первую, что и позволяет ему продолжаться сколько угодно» [2, с. 228].

Кластер «Экология» может содержать математические данные о численности экологических катастроф, расчеты потенциальных изменений в природе при том или ином сценарии экологической обстановки и пр. Так, оптимальное внедрение математического принципа оформления учебной информации должно проводиться не само по себе, а интегрировано со всеми областями обучения, включая экологическое образование, как в настоящий момент рекомендовано многими международными организациями. По сути, в данной дисциплине учитель использует контекстуальные задачи как средство для понимания аудиторией математики. В некоторых изысканиях подчеркивается, что исследуемая точная наука потенциально может стать одной из областей изучения, которая обсуждает социальные проблемы, включая окружающую среду. Таким образом, существуют такие два преимущества, как: (1) обучающимся будет легче понимать окружающую природу, потому что им помогут математические вычисления; и (2) благодаря учебному материалу, оформленному сквозь призму экообразования, студенты смогут развивать такие свои математические способности, как: анализ, планирование, моделирование и интерпретация данных [12].

Итак, темы по математике и содержание учебной информации профильной специальности студентов гуманитарного и естественно-научного цикла должны взаимокоррелировать. При этом инструменты подачи материала можно также адаптировать под конкретные нематематические специальности. Согласно исследованиям О.Г. Лысак (2018) на гуманитарных факультетах и в дисциплинах естественнонаучного цикла можно использовать веб-квесты [3, с. 267]. Данная форма подачи позволяет сделать семинары в виде интеллектуальной игры, а также стимулирует поисково-познавательный интерес в рамках математических заданий и анализ дополнительного информационного контента [3, с. 267].

По мнению А.Ж. Аскаровой, Ю.А. Грипп, Г.Р. Елеусиновой, К.К. Такабаева (2020), «при изучении математики

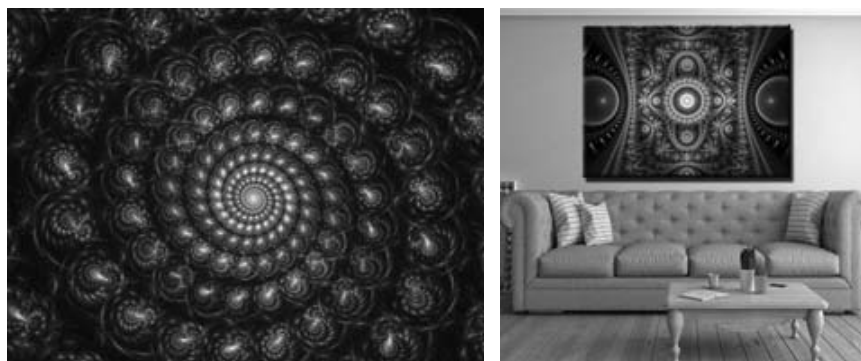


Рис. 3. Пример дизайнерских фракталов, используемых в интерьере

важно сформировать математический стиль мышления, который проявляется в определенных умственных навыках» [9, с. 130], а развитие описанного качества эффективизируется посредством использования на занятиях web-квестов. Под данной технологией подразумевается как занятие, которое включает краткое представление материала с последующим выполнением заданий в рамках изучаемой темы с перечнем упражнений и вопросов на дому, которые необходимо самостоятельно выполнить с использованием Интернет-ресурсов, так и готовые кейсы с интеллектуальным квестом.

Пример использования на семинаре web-квеста³ демонстрирует последовательность действий, развивающих математический стиль мышления:

1. Подготовьте материал, описывающий дефиницию «фракталы» в математике и искусстве. Чем отличаются два этих взаимоскоррелирующих понятия?
2. Найдите примеры 5-10-ти любопытных фактов о фракталах, созданных в алгоритмическом искусстве. Почему художник их использовал и какими математическими принципами при этом он руководствовался?
3. Классифицируйте найденные вами примеры согласно историографической последовательности. Опишите, как данные тенденции связаны с развитием математики? Соотнесите создание данных предметов искусства с развитием математики в конкретном временном диапазоне в государстве, где они были созданы.

Таким образом, непосредственно становление «таких регулятивных действий, входящих в состав компетенции

самоорганизации и самообразования, как прогнозирование, целеполагание, планирование, контроль, рефлексия, а также таких качеств мышления, как гибкость (вариативность), рациональность, быстрота» [6, с. 332] конгломерирует с развитием вышеобозначенного стиля мышления, соответственно, развивается посредством web-квестов, прохождение которых подразумевает работу логики, планирования, внимания, аналитического анализа и т.д., а также задействование творческого потенциала.

Выводы

Одной из проблем освоения точных дисциплин гуманитариями является негативный опыт получения знаний по математике, который предшествовал обучению в вузе. В связи с данной проблемой одной из главных задач преподавателя является формирование в студентах непрофильных высших школ такого качества, как самоэффективность, которая является предиктом успеха получения знаний.

Развитие познавательной активности к математике сквозь призму самоэффективности совершенствуется и упрощается посредством визуализированной учебной информации, тематически и эстетически привлекательно оформленной, взаимоскоррелирующей с основными профильными дисциплинами студентов гуманитарного и естественно-научного профилей. С этой целью преподаватель исследуемого учебного предмета может дифференцировать визуальный материал на кластеры, классифицируемые согласно основному направлению потенциальной профессиональной деятельности реципиентов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бордаченко, С.И. Профессиональная подготовка студентов гуманитарного вуза в области математики: дисс. ... кандидата педагогических наук: 13.00.08. – Сходня, 2003. – 143 с.
2. Борхес, Х.Л. Сад расходящихся тропок. – Санкт-Петербург: Азбука-Аттикус, 2022. – 258 с.
3. Лысак, О.Г. Роль web-квест технологий в изучении математических дисциплин на непрофильных факультетах // Ученые записки ОГУ. Серия: Гуманитарные и социальные науки. – 2018. – №1 (78). – С. 267-269.
4. Сакулин, И.А. Математика в системе искусства: перспектива, «Золотое сечение» / И.А. Сакулин // Этюды культуры [Текст]: материалы научно-практической конференции студентов и аспирантов Института искусств и культуры Томского государственного университета (апрель 2010 г.) / Федеральное агентство по образованию, Томский гос. ун-т, Ин-т искусств и культуры; [ред. Т.А. Зайцева]. – Томск: Томский гос. ун-т, 2010. – Математика в системе искусства: перспектива, «Золотое сечение». – [4] с.
5. Соловьева, А.А. Психологические особенности студентов гуманитарных специальностей в контексте их обучения математике // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии. – 2015. – №12 (57). – С. 70 – 80.
6. Триндюк, Т.В. О способах формирования компетенции самоорганизации и самообразования у обучающихся при изучении высшей математики / Т.В. Триндюк, Н.Г. Кочетова // СНВ. – 2022. – №1. – С. 332 – 339.
7. Трубецков, Д.И. Фрактальное искусство / Д.И. Трубецков, Е.Г. Трубецкова // Известия вузов. ПНД. – 2016. – №6. – С. 85 – 104.
8. Ширшова, Т.А. Математическое образование старшеклассников с гуманитарными склонностями как методическая проблема: На прим. ист.-филол. специализации: дисс. ... кандидата педагогических наук: 13.00.02. – Омск, 1994. – 182 с.

3 Web-квест автора.

9. Askarova A.Zh., Gripp Y.A., Yeleussizova G.R., Takabayev K.K. Use of practice-oriented mathematical problems in the process of training students of agrotechnical university // Colloquium-journal. 2020. №2 (54). Pp. 130-134.
10. García-Santillán, A., Escalera-Chávez, M., Moreno-García, E., Santana, J.C. (2016) Factors that Explains Student Anxiety toward Mathematics. Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education 12(2):361-372. DOI:10.12973/eurasia.2016.1216a.
11. Jackson, E. (2008) Mathematics anxiety in student teachers. URL: https://www.researchgate.net/publication/228495827_Mathematics_anxiety_in_student_teachers. Date: 01.02.2023.
12. Makmoer, H. (2014) Environment Education in Mathematics Classroom: As an Effort to Develop the Critical Thinking Skills and for Environmental Sustainability Concerning. Conference: International Conference on Research, Implementation and Education of Mathematics and Sciences 2014At: Yogyakarta, Indonesia. Project: Environment Education in Mathematics Classroom: As an Effort to Develop the Critical Thinking Skills and for Environmental Sustainability Concerning. DOI:10.13140/RG.2.1.2700.0486.

© Кишкинова Ольга Алексеевна, Миндлин Юрий Борисович (mindliny@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Московская государственная академия ветеринарной медицины и биотехнологии имени К.И. Скрябина

ИССЛЕДОВАНИЕ ВЛИЯНИЯ КОМПЬЮТЕРНОЙ ЗАВИСИМОСТИ НА ФИЗИЧЕСКОЕ И ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ЗДОРОВЬЕ СТУДЕНТОВ

STUDY OF THE INFLUENCE OF COMPUTER DEPENDENCE ON THE PHYSICAL AND PSYCHOLOGICAL HEALTH OF STUDENTS

**E. Lebedeva
I. Koroleva
A. Mitrofanova
E. Lutsenko**

Summary: Today one of the most important problems is the impact of a computer on human health. When immersed in the virtual world, a person loses track of time, escapes from reality and gradually ceases to show interest in the real world, preferring the computer. Computer addiction is especially dangerous for children and adolescents; they are easily influenced by negative influences, since their personalities are not formed. In addition to dependence and impact on a persons mental health, the computer also has an impact on physical health.

Keywords: addiction, computer, health, risk factor.

Лебедева Евгения Геннадьевна

*Доцент, Северо-Западный институт (филиал) Универси-
тета имени О.Е. Кутафина (МГЮА)
jenya1433@yandex.ru*

Королева Ирина Валентиновна

*Старший преподаватель, Вологодский государственный
университет*

Митрофанова Анастасия Геннадьевна

*Старший преподаватель, Вологодский государственный
университет*

Луценко Евгения Владимировна

*Старший преподаватель, Вологодский государственный
университет*

Аннотация: На сегодняшний день одной из самых важных проблем является влияние компьютера на здоровье человека. При погружении в виртуальный мир, человек теряет счет времени, сбегает от реальности и постепенно перестает проявлять интерес к реальному миру, отдавая предпочтение компьютеру. Особенно опасна компьютерная зависимость у детей и подростков, они легко поддаются негативному влиянию, так как их личности не сформированы. Кроме зависимости и влияния на психическое здоровье человека компьютер также оказывает влияние и на физическое здоровье.

Ключевые слова: зависимость, компьютер, здоровье, фактор риска.

Компьютеры прочно вошли в жизнь современного человека. Ни одна сфера деятельности уже не может обойтись без применения информационных технологий, которые сегодня выступают не только как средства передачи, обработки и хранения данных, но и играют культуuroобразующую роль, так как на основе современных компьютерных технологий все больше развивается особая социокультурная среда. К сожалению, чрезмерное и неконтролируемое использование компьютера превращается в компьютерную зависимость.

Термин «компьютерная зависимость» появляется в 90-х годах XX века и характеризуется навязчивым желанием уйти от повседневной жизни, проблем, забот в виртуальную реальность, улучшив таким образом свое эмоциональное самочувствие. Основным средством такого ухода могут стать компьютерные игры [1].

Компьютерная зависимость (аддикция – от лат. *addictus*: зависимый, пристрастившийся к чему-либо, полностью преданный, поработанный, лишенный) — это форма поведенческой зависимости, которую можно описать как неконтролируемое и чрезмерное использование компьютера, которое сохраняется, несмотря на

серьезные негативные последствия для личных, социальных и профессиональных функций, а также приводит к резкому сокращению всех остальных видов деятельности и ограничению общения с окружающими.

В настоящее время выделяют 2 основных психологических механизма образования компьютерной зависимости, которые всегда проявляются одновременно, но один из них может доминировать: потребность в уходе от реальности и в принятии роли другого (в ролевых играх – роли виртуального героя, в социальных сетях – роли «вымышленного себя») [3].

К признакам патологического использования компьютера относятся:

1. Пропуск пищи или нерегулярное питание, игнорирование физиологических потребностей
2. Пренебрежение личной гигиеной
3. Постоянная тяга проверять почту
4. Невозможность или нежелание контролировать время проведенное за компьютером
5. Увеличение времени, проводимого за компьютером
6. Пренебрежение родными, работой, обязанностями
7. Нарушения сна

8. Невозможность планирования сеанса за компьютером
9. Жалобы окружающих людей на долгое проведение за компьютером
10. Человек продолжает пользоваться компьютером, несмотря на ухудшение здоровья
11. Уход близких людей
12. Чувство опустошенности, апатия, раздражение вне работы за компьютером
13. Невозможность или нежелание остановить работу или общение в интернете
14. Хорошее самочувствие или эйфория во время компьютерных игр.

Пристрастие к компьютеру касается всех сфер человеческой деятельности. В первую очередь, конечно же, страдает психическое здоровье. Апатия и раздражение впоследствии приводит к проблемам со здоровьем. Нередко люди, которые страдают данным видом зависимости, склонны также к другим видам зависимостей. Совокупность этих факторов негативно сказывается на психическом и физическом здоровье и могут привести к плачевному исходу [2].

Причины возникновения компьютерной зависимости:

- отсутствие навыков самоконтроля;
- неумение самостоятельно организовывать свой досуг;
- дефицит общения и внимания;
- стремление заменить компьютером общение с близкими людьми;
- стремление уйти от трудностей реального мира в виртуальный мир;
- низкая самооценка
- подражание, уход из реальности вслед за друзьями [4].

Излишнее увлечение компьютером может иметь отрицательные последствия как для физического, так и для психического здоровья. Проявляются такие физические отклонения от нормы у человека, страдающего компьютерной зависимостью, как: нарушение зрения; снижение иммунитета; головные боли; повышенная утомляемость.

Каковы последствия зависимости для здоровья человека?

1. Наркотическая зависимость
2. Нарушение сна, депрессия и т.д.
3. Нарушение осанки
4. Частые головные боли
5. Нарушение работы желудочно-кишечного тракта
6. Заболевания сердечно-сосудистой системы
7. Нарушение зрения [5].

На базе Вологодского государственного универси-

тета было проведено исследование, в котором приняло участие 75 человек в возрасте от 17 до 21 года.

Исследование проводилось с помощью теста К. Янг для определения компьютерной зависимости. Анкеты включали в себя вопросы по следующим разделам: демографический раздел; блок вопросов, определяющий временной промежуток нахождения студента за компьютером; вопросы, определяющие психическое самочувствие; блок вопросов, содержащих информацию о заболеваниях, косвенно связанных с чрезмерной работой за компьютером и приобретенных в сравнительно недавнее время. Каждый из блоков вопросов оценивался по частоте наблюдаемого признака у каждого из опрошенных студентов: ситуация никогда не возникала, ситуация проявлялась редко, ситуация отмечается респондентом регулярно, ситуация возникает часто или постоянно.

Таким образом, метод выделяет четыре уровня компьютерной зависимости:

1. До 10 баллов - 0 % риска развития компьютерной зависимости;
2. 10-20 балла - стадия увлеченности;
3. 20-30 баллов - риск развития компьютерной зависимости.
4. более 30 баллов - наличие компьютерной зависимости.

На стадии увлеченности человек способен преодолеть тягу и остановить ее формирование. Если же этого не произошло, то в будущем у человека формируется психологическая зависимость от компьютера.

Во время стадии риска развития зависимости человек начинает сравнивать мир реальный и виртуальный и отдает предпочтение последнему. Почему же человек проводит большее время за компьютером? Компьютерная реальность позволяет осуществить свои мечты и сбежать от реальности. Чтобы избежать зависимости стоит провести профилактические программы.

Если более 30 баллов, то уже происходят серьезные изменения в ценностно-смысловой сфере человека. Происходит изменение самосознания и самооценки. Такие люди страдают от зависимости и часто проводят время за компьютером. Их потребность в компьютере не проходит, даже если у них удовлетворены все физиологические потребности. Для них компьютерная игра сродни наркотическим веществам. Человек может испытывать ломки, раздражительность, агрессию и другие отрицательные эмоции. Такие явления с клинической точки зрения называются психопатологией, или стилем существования, вызывающим данную патологию.

После проведения теста были получены следующие

результаты:

1. 52 % опрошенных на стадии увлеченности. У людей на этом этапе наблюдается утомляемость, существует тяга. Также 46,1% опрошенных данного уровня отметили, что испытывают сухость глаз.
2. 32 % с риском развития компьютерной зависимости. На данной стадии необходимо провести профилактические программы. Также 75% опрошенных данного уровня отмечают, что иногда забывают о домашних делах, испытывают сухость глаз, боль в спине и ногах, нарушение режима сна.
3. 16 % отсутствие компьютерной зависимости. Человек спокойно ограничивает свое время проведенное за компьютером, ему не угрожает зависимость.

В результате данного исследования также было выявлено, что только 36% ведут здоровый образ жизни, т.е. регулярно занимаются спортом, правильно питаются, своевременно посещают врача, не употребляют алкоголь.

В свою очередь у 48% опрошенных были выявлены нарушения здоровья такие как: проблемы с желудочно-кишечным трактом, нарушения сна, проблемы со зрением, головные боли, апатия.

Таким образом, по результатам проведенного исследования можно выявить, что компьютерная зависимость негативно сказывается не только на психическом, но и на физическом здоровье.

Во избежание компьютерной зависимости можно проводить различные профилактические меры. Цель профилактики – помочь человеку побороть компьютерную зависимость через осознание ответственности за свои здоровье и жизнь, а также информирование в вопросах риска компьютерного мира. Предотвратить компьютерную зависимость проще, это по силам каждому человеку.

Профилактика игровой и компьютерной зависимости предполагает:

1. Выработка устойчивости к агрессивному влиянию компьютерной среды
2. Психологические тренинги и работа с психологом для снижения уровня тревожности, повышения самооценки и эмоциональной устойчивости
3. Следование своим интересам, занятие хобби, не связанным с компьютером, самореализация, удовлетворение своих потребностей
4. Умение понимать и работать со своими эмоциями
5. Повышение навыка самоорганизации
6. Организовать альтернативный отдых и установить лимит на время, проведенное за компьютером
7. Занятие спортом не только компенсирует недостаток двигательной активности, но и поможет избежать проблем со здоровьем. Девушки с помощью спорта могут обрести желаемую фигуру, а также улучшить состояние кожи, волос и т.д. Юношей спорт научит выносливости, поможет сформировать характер и развить силу воли.

Таким образом, основываясь на исследовании влияния компьютерной зависимости на здоровье студентов, можно сделать вывод, что компьютер хоть и упрощает жизнь человеку, но в то же время может вызывать серьезную зависимость, а это в свою очередь весьма негативно сказывается на здоровье. В группу риска особенно попадают дети и подростки, так как их личности не сформированы, вследствие этого они склонны к подобным зависимостям. Компьютер в современном мире является незаменимым помощником в учебе, на работе и в целом в жизни, но наряду с неоспоримой пользой, компьютер оказывает негативное и иногда непоправимое влияние на психическое и физическое здоровье. Поэтому очень важно следовать основным рекомендациям и беречь свое здоровье и психику.

ЛИТЕРАТУРА

1. Войсунский А.Е. Феномен зависимости от Интернета // Гуманитарные исследования в Интернете. – М.: Наука, 2000. – С. 100 – 131;
2. Выгонский С.И. Обратная сторона Интернета. Психология работы с компьютером и сетью. – М.: Феникс. 2010. – 221 с;
3. Ларионова С. Дегтярев А. Интернет-зависимость у студентов: вопросы профилактики// Педагогическое образование в России. – 2013. – № 1. – С.232-239
4. Руденкин Д. Интернет-зависимости российской молодежи: миф или реальность// Социум и власть. – 2019. – 4 (78). – С. 16 – 28;
5. Шилина М.Г. Интернет-коммуникация: исследовательские концепции XXI века // Медиаком. – 2012. – № 2. – С. 40.

© Лебедева Евгения Геннадьевна (jeyua1433@yandex.ru), Королева Ирина Валентиновна
Митрофанова Анастасия Геннадьевна, Луценко Евгения Владимировна.

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ИНФОГРАФИКА КАК СПОСОБ ВИЗУАЛИЗАЦИИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Ma Сюелун

Магистрант, Первая средняя школа уезда Цзиньсян
города Цзинин провинции Шаньдун
719733971@qq.com

INFOGRAPHICS AS A METHOD OF VISUALISATION WHEN LEARNING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Ma Xue Long

Summary: The Russian language conveys the history and traditional culture of the Russian people; as the state language of the Russian Federation, it is responsible for conveying the country's political, economic and cultural information and for international communication. The importance of teaching Russian is evident in all aspects of basic general education, both in formulating language policy and in teaching and learning Russian (developing teaching materials, curricula, learning activities, etc.) and in the assessment process. This article investigates the application of infographics as a method of visualization when learning Russian as a foreign language.

Keywords: basic general education, Russian language teaching, evaluation system, infographics, visualization.

Аннотация: Русский язык передает историю и традиционную культуру русского народа; как государственный язык Российской Федерации он отвечает за передачу политической, экономической и культурной информации страны и за международное общение. Важность обучения русскому языку проявляется во всех аспектах основного общего образования, как в формулировании языковой политики, так и в преподавании и изучении русского языка (разработка учебных материалов, учебных программ, учебной деятельности и т.д.) и в процессе оценивания. Данная статья посвящена исследованию применения инфографики, как способа визуализации при изучении русского языка, как иностранного.

Ключевые слова: основное общее образование, преподавание русского языка, система оценивания, инфографика, визуализация.

Стандарты учебной программы указывают, что учителя должны уделять внимание развитию способностей учащихся к обучению и создавать условия для преподавания. Развитие способностей учащихся к обучению требует тщательного руководства и помощи со стороны педагогов [1], что требует от преподавателей наличия мышления «управляемого обучения» в обычном процессе преподавания. [2]

Согласно исследованиям в области информационных коммуникаций и науки о мозге, среди всех видов информации информация в виде изображений является наиболее эффективной, примерно в два раза эффективнее звуковой информации и в 10 раз эффективнее чисто текстовой информации [3]. Инструмент визуализации представляет процесс мышления и результаты обучения студентов в форме визуальных представлений, делая мышление видимым, повышая эффективность передачи знаний и информации в процессе управляемого обучения, превращая знания в средство обучения студентов способности эффективно мыслить, развивая качество мышления и основную грамотность, и осуществляя трансформацию от «привития знаний» к «развитию способностей». Происходит трансформация от «привития знаний» к «развитию компетенций» [4]. Типичными инструментами визуализации мышления являются карты концепций, карты мыслей и карты мышления, которые основаны на представлении взаимосвязей. Чтобы из-

бежать путаницы с картами мышления, Чжао и другие [5] называют их «восемью диаграммами мышления», которые включают восемь типов диаграмм: круговые диаграммы, пузырьковые диаграммы, двойные пузырьковые диаграммы, древовидные диаграммы, скобочные диаграммы, диаграммы потоков, составные диаграммы потоков и диаграммы мостов. Каждая из этих диаграмм имеет специфическую функцию и применение, соответствующее определенной стратегии мышления, и может быть «технически манипулирована» для достижения тех же функций и свойств, что и другие инструменты визуализации, такие как карты концепций и карты мышления. Например, пузырьковые диаграммы используются для описания или воображения, двойные пузырьковые диаграммы подчеркивают сравнение и контраст на основе описания или воображения, скобочные диаграммы используются для представления отношений между целым и частями, мостовые диаграммы фокусируются на аналогии и контрасте и т.д. Учителя могут понять полезность и характеристики средств визуализации мышления, в процессе преподавания различных разделов содержания учебника выбрать подходящие средства визуализации мышления, разработать насыщенные, градуированные и персонализированные задания для руководства обучением [5].

Процесс рассматривания картинок – это процесс преобразования визуальных представлений в слова,

выделение способа «смотреть», который представляет собой процесс обучения от изображения к абстракции, а затем к образу, и является комплексной тренировкой наблюдения, мышления и письма. Процесс просмотра диаграммы – это, по сути, процесс мышления, а письмо – это результат мышления. Ключевые слова в схемах упрощают содержание письма, визуализируют и наглядно представляют его структуру и создают трехмерное образное мыслительное пространство. Учащиеся организуют и извлекают абстрактный текст в процессе чтения схем, а затем пишут вводный текст в основном правильным и организованным языком. Для учащихся это также переход от трехмерного образного мышления к абстрактному, расширение пространства мышления и развитие способности мыслить абстрактно, образно и в общих чертах.

Развитие воображения и навыков творческого мышления у студентов посредством составления схем и самостоятельного творчества. Учащиеся закрепят и приобретут соответствующие языковые и дискурсивные знания в процессе чтения и составления диаграмм, изучения и практики, составления и уточнения диаграмм, составления и написания диаграмм, получат глубокое понимание коннотаций диаграмм, освоят методы составления диаграмм и творчески применят их на практике, создавая основу для самостоятельного составления диаграмм и творческого письма. В процессе самостоятельного составления диаграмм и письменных работ студенты создают множество инновационных диаграмм и увлекательных вступительных эссе или путевых очерков, ассоциируя и представляя с разных точек зрения. Весь процесс – это процесс индивидуального воображения, активного и динамичного мышления. Исследования показали, что, направляя учащихся на выполнение генеративных задач, таких как воображение, предположение, преобразование, проектирование, выдвижение гипотез и предположений, можно эффективно стимулировать учащихся к творческому обучению.

Это, в свою очередь, развивает их способность синтезировать и анализировать проблемы, решать их творчески, а также способность воображать и мыслить творчески, в соответствии с требованием развивать качество мышления учащихся.

Развитие информационных технологий открыло новые пути для визуализации мышления. Использование информационных технологий для разработки и производства инструментов визуализации мышления может упростить сложность работы с инструментами визуализации мышления, усилить эффект инструментов визуализации мышления, вместе с традиционными инструментами визуализации мышления, нарисованными от руки, может совместно повысить эффективность обучения и руководства. Визуализация мышления

учеников позволяет учителям понять идеи учеников, а визуализация мышления учителей позволяет ученикам ясно увидеть идеи учителей. В направленном обучении существуют определенные стратегии и методы выбора и рисования инструментов визуализации мышления, но у разных учителей и учеников будут свои индивидуальные особенности и предпочтения. Учителя могут начать с характеристик предмета и инструментов визуализации мышления, взять учеников в центр, с точки зрения того, как учиться, вернуть инициативу обучения ученикам, разработать виды деятельности, которые имеют как мыслительную ценность, так и могут вызвать интерес учеников, сделать процесс обучения и результаты видимыми для учеников, и сделать все в целом. Процесс направленного обучения можно контролировать таким образом, чтобы учащиеся не только получали знания, но и развивали свои мыслительные навыки и основную грамотность в процессе обучения.

Прояснение структуры текста и развитие мыслительных навыков учащихся, таких как ввод и анализ информации, путем заполнения и опробования диаграмм. Диаграммы позволяют учащимся читать, получать соответствующую информацию на основе выявления и обобщения информации, а также заполнять ключевые слова, что может развивать способность учащихся выявлять, обобщать и извлекать информацию. Однако чтение на иностранном языке далеко не просто грамотность или получение информации в общем смысле, а сложный процесс понимания, который требует вмешательства сложного мышления, такого как навыки рассуждения. Процесс составления диаграмм является для учащихся способом понимания, обобщения и анализа абстрактных вербальных текстов и улучшения аналитических навыков путем выполнения задания.

Студенты развивают навыки сравнительного и множественного комплексного мышления путем уточнения и создания диаграмм. В задании учащиеся используют метод логического мышления сравнения и анализа, чтобы сравнить составленные ими диаграммы с теми, что приведены в учебнике, определить сильные и слабые стороны, а затем дважды или даже несколько раз изучить и проанализировать текст в связи с диаграммами, чтобы найти точки интеграции и дополнить насыщенные и новые диаграммы.

Преподавание русского языка на уровне основного общего образования в России имеет некоторые последствия для учебных программ курсов русского языка в китайских университетах. Учебный план преподавания русского языка в высшей школе четко определяет фонетику, грамматику (лексику и синтаксис), лексику и риторику, необходимые для базового и продвинутого этапов изучения русского языка, а также устанавливает конкретные требования к обучению аудированию, го-

ворению, чтению, письму и навыкам перевода. Однако сравнение этого учебного плана с Федеральным государственным стандартом основного общего образования показывает, что изучение орфографии и словообразования в преподавании русского языка в наших вузах может быть еще более усилено. Обучение - это дело всей жизни, и это особенно верно в отношении изучения языка. Именно с помощью языка люди могут выразить свой внутренний мир, быть понятыми другими и понять дру-

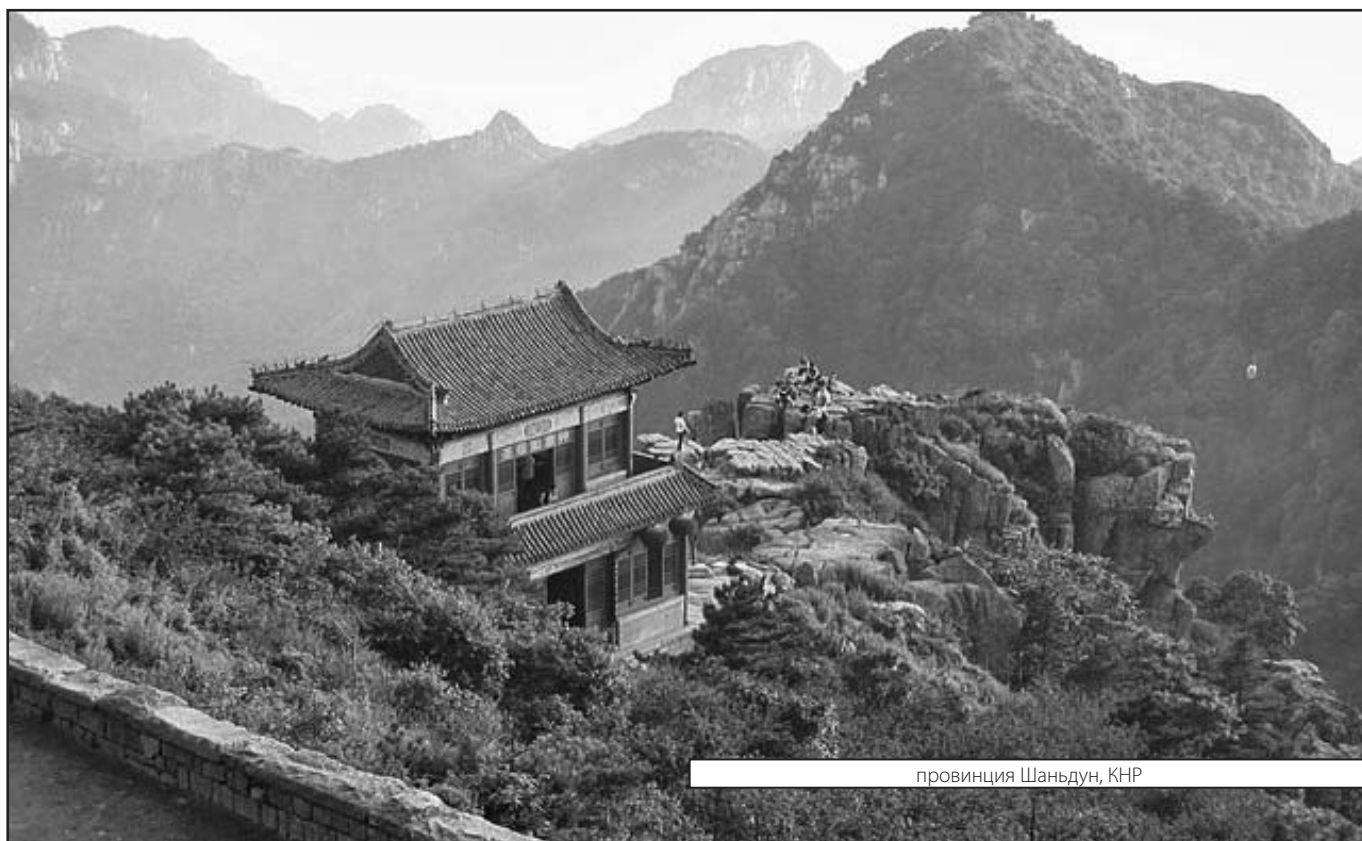
гих. Улучшение знания языка тесно связано с общим развитием способностей человека, а уровень образования на национальном языке страны тесно связан с общими перспективами образования в стране. Этот краткий обзор преподавания русского языка на уровне основного общего образования послужит вдохновением для преподавания языка на уровне обязательного образования и для преподавания русского языка на уровне высшего образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Арзамасцева Н.Ю. Инфографика как способ повышения эффективности обучения на занятии по РКИ // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. – 2021. – №. 2 (58). – С. 192-198.
2. Шкабара Н.И., Павлушова Е.А. Применение новых форм обучения русскому языку как иностранному (элементарный уровень обучения). Инфографика // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2018. – №. 3 (126). – С. 143-148.
3. Романенко О.Н., Митрофанова О.И. Инфографика как дидактический материал на занятиях по русскому языку как иностранному // Филология и культура. – 2022. – №. 2 (68). – С. 181-186.
4. Пылкова А.А. Инфографика с использованием регионального компонента как средство оптимизации обучения русскому языку китайских студентов в условиях «виртуальной языковой среды» (на примере аутентичного материала Хабаровского края) // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2022. – Т. 15. – №. 1. – С. 223-229.
5. Калашникова С.В., Пестова Е.В. Инфографика как способ визуализации информации в профессионально ориентированных текстах в рамках обучения иностранному языку будущих специалистов правоприменительной деятельности // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2022. – Т. 7. – №. 5. – С. 523-529.

© Ма Сюелун (719733971@qq.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



провинция Шаньдун, КНР

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ У КУРСАНТОВ ВОЕННЫХ ВУЗОВ НАВЫКОВ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ

PECULIARITIES OF FORMING EDUCATIONAL SKILLS IN MILITARY UNIVERSITY CADETS

A. Milya

Summary: The article discusses the features of the formation of military pedagogical competencies (skills of educational work) among cadets of military universities. The classification of skills and abilities of educational work for cadets of military universities within the framework of military professional tasks is described. The importance of instilling military pedagogical competencies and readiness for their implementation in service and professional activities is emphasized. The competencies of professional activity are formed through all types of educational activities, in particular, practical training in military specialties, practical training and internships in all disciplines of the professional cycle and disciplines of the humanitarian, socio-economic, tactical-special and general modules throughout the entire period of study in accordance with the educational plan and daily activities. To improve the quality and effectiveness of educational work in the Armed Forces of the Russian Federation, commanders and officers of all levels are required to take measures to create and improve a system of updated educational work with all categories of military and civilian personnel, as well as their families, as the most important means of building a healthy morale troops. Educational work should be based on the ideas of Russian state patriotism, fidelity to military duty, readiness and use of the Armed Forces of the Russian Federation. Thus, the need for skills in educational work is confirmed, especially for cadets of military universities.

Keywords: educational work, cadets of military universities, military pedagogical competencies, skills, skills, service and professional activity.

Миля Алексей Викторович

старший преподаватель, Филиал военного учебно-научного центра Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина», г. Челябинск
milya.73@mail.ru

Аннотация: В статье рассматриваются особенности формирования у курсантов военных вузов военно-педагогических компетенций (навыков воспитательной работы). Описана классификация умений и навыков воспитательной работы курсантам военных вузов в рамках военно-профессиональных задач. Подчеркивается важность привития военно-педагогических компетенций и готовности к их реализации в служебно-профессиональной деятельности. Компетенции профессиональной деятельности формируются посредством всех видов образовательной деятельности, в частности практических занятий по военным специальностям, практических занятий и стажировок по всем дисциплинам профессионального цикла и дисциплинам гуманитарного, социально-экономического, тактико-специального и общего модулей на протяжении всего периода обучения в соответствии с образовательным планом и в ежедневные занятия. Для повышения качества и эффективности воспитательной работы в Вооруженных Силах Российской Федерации от командиров и офицеров всех уровней требуются меры по созданию и совершенствованию системы обновленной воспитательной работы со всеми категориями военнослужащих и гражданского персонала, а также членов их семей, как наиболее важных средства формирования здорового морального духа войск. Воспитательная работа должна основываться на идеях российского государственного патриотизма, верности воинскому долгу, готовности и применении Вооруженных Сил Российской Федерации. Таким образом, подтверждается необходимость навыков воспитательной работы, особенно для курсантов военных вузов.

Ключевые слова: воспитательная работа, курсанты военных вузов, военно-педагогические компетенции, умения, навыки, служебно-профессиональная деятельность.

Компетенции профессиональной деятельности формируются при проведении всех видов учебных занятий (особенно в ходе практических занятий по военной специальности), при проведении практик и стажировок по всем дисциплинам профессионального цикла и дисциплинам гуманитарного, социального и экономического, тактико-специального и общевойскового модулей в течение всего периода обучения согласно учебному плану и в повседневной деятельности [13, с.74].

Для достижения высокого качества и эффективности воспитательных задач в Вооруженных Силах Российской Федерации (ВС РФ), командиры и начальники всех уровней должны принимать активные меры по развитию и совершенствованию системы воспитания. Это важней-

шее средство формирования здоровой моральной культуры среди войск (сил) и является неотъемлемой частью процесса подготовки, строительства и применения ВС РФ [12, с.10]. Воспитательная работа должна базироваться на идеях российского государственного патриотизма, верности воинским обязанностям и готовности защищать интересы России.

Формирование военно-педагогических компетенций (навыков воспитательной работы) и государственного-патриотического мировоззрения осуществляется на протяжении всего периода обучения курсантов. [1, с.3].

На первом курсе формируются и закрепляются качества, позволяющие курсантам выполнить обязанности

военнослужащего (солдата), проходящего службу по призыву, а также формирование умений и навыков военно-педагогической и воспитательной деятельности младшего командира (сержанта) и военнослужащих, проходящих службу по контракту. При этом согласно учебному пособию [4,с.42], умения и навыки воспитательной работы подразделяются:

а) учебно-методические навыки:

- планирование и организации своей работы;
- подготовки к беседе, выступлению (на совещании, собрании);
- организации воспитательной работы в отделении;
- исследовательской работы (анализ, синтез);

б) навыки общения и взаимоотношений между военнослужащими:

- устанавливать отношения с товарищами и тем, кто выше по рангу;
- предотвращения конфликтных ситуаций в отделении;
- культурного поведения (этикета) во внеслужбное время;

в) навыки изучения индивидуально-психологических особенностей подчиненных:

- проведения информирования личного состава;
- проведения беседы;
- проведения информирования, сообщения, занятий по ОГП;
- проведения беседы, рассказа;

г) навыки проведения воспитательных мероприятий:

- выпуск стенной печати;
- выступление на собрании подразделения, учебной группы;
- выступления на общем собрании;

д) навыки работы по укреплению воинской дисциплины:

- добиваться дисциплинированного поведения, подчинения;
- поддержания внутреннего порядка в подразделении и личной гигиены подчиненных;
- формирования уставных взаимоотношений;
- требовательности.

Оценки за уровень сформированных навыков выставляют преподаватели соответствующих кафедр и начальники курсов [11,с.51].

На втором курсе происходит формирование навыков военно-педагогической деятельности в объеме должностных обязанностей командира отделения, заместителя командира взвода. При этом формируются [10,с.87]:

а) учебно-методические навыки:

- планирования и организации воспитательной работы во взводе;
- подготовки, организации и проведения занятий по различным направлениям;

— проведения исследовательской работы;

б) навыки общения и взаимоотношений:

- поддержания дружеских отношений с сослуживцами, офицерами, преподавателями;
- нахождение оптимальной формы требовательности к подчиненным;
- культурного поведения (этикета) в служебное и внеслужбное время;

в) навыки изучения индивидуально-психологических особенностей подчиненных:

- ведения психолого-педагогического наблюдения;
- проведения индивидуальной беседы;
- проведения социально-психологического исследования, тестирования;
- проведения педагогического эксперимента, обобщения независимых характеристик, документов;

г) навыки проведения воспитательных мероприятий:

- проведения общего собрания;
- информационно-воспитательных и культурно-досуговых мероприятий;
- подведения итогов;
- планирования воспитательных мероприятий;
- использование достижений культуры в воспитании подчиненных;

д) навыки работы по укреплению воинской дисциплины и сплочению воинских коллективов:

- анализа воинской дисциплины и подведения итогов;
- проведения воспитательных мероприятий по укреплению воинской дисциплины;
- выбор конкретных форм и методов воздействия на личность воина в воинский коллектив;
- проведения индивидуальной работы;
- ведения педагогического дневника;
- проведения психологических и социологических исследований в воинском коллективе;

е) навыки управления воинским коллективом:

- психолого-педагогические навыки воздействия на коллектив;
- педагогический такт в руководстве коллективом;
- подчинение своей воле;
- побуждение к выполнению задач, стимулирование труда подчиненных.

На третьем году обучения у курсантов формируются навыки, необходимые командиру взвода, для того, чтобы [3,с.8]:

- организовать и вести воспитательную работу с личным составом подразделения;
- организовывать культурно-досуговые мероприятия, проводить выходные и праздничные дни в подразделении;
- вести индивидуально-воспитательную работу с

подчиненными;

- составить план занятий по общественно-государственной подготовке и провести занятия;
- вести психолого-педагогический наблюдение;
- провести общее собрание;
- провести подведение итогов;
- издать стенную печать;
- организовать воспитательную работу в карауле.

На четвертом году обучения, также как и на третьем, у курсантов формируются навыки, необходимые командиру взвода, но более углубленно, сюда входит организация [7,с.9]:

- и проведение обучающей работы с персоналом подразделения.
- развлекательных мероприятий и выходных дней в подразделении.
- индивидуальной обучающей работы с подчиненными.
- психологического исследования и синтез независимых характеристик.
- общего собрания взвода или роты.
- итоговый анализ в взводе или роте.
- составление месячного плана обучающей работы.
- анализ военной дисциплины и итоговый отчет.
- регистрация и учет служебных карточек.
- ведение педагогического журнала.
- издание стенографии.
- организация обучающей работы с персоналом караула.

Уровень сформированности навыков определяют преподаватели соответствующих кафедр, руководящий состав факультета, руководители войсковой стажировки, и командиры подразделений курсантов.

На пятом году обучения формируемые навыки приобретают форму, соответствующую конкретной деятельности офицеров в войсках [2,с.60]:

- проведение воспитательной работы;
- проведение мероприятий военно-технической пропаганды;
- проведение общественно-государственной подготовки с солдатами и сержантами;
- руководство воспитательной деятельностью прапорщиков и сержантов;
- составления план-конспекта учебных занятий;
- установление и поддержание дружеских отношений с сослуживцами, офицерами;
- ведение психолого-педагогического наблюдения;
- проведение индивидуальной беседы;
- проведение психологического эксперимента, обобщение независимых характеристик, документов;
- проведение общего собрания;

- подведение итогов за неделю, день, месяц;
- ведение педагогического дневника;
- выступление с беседами, информированием перед личным составом;
- организация воспитательной работы в карауле.

Уровень сформированности навыков воспитательной работы на третьем и четвертом курсах обучения определяют преподаватели соответствующих кафедр, руководящий состав факультета, руководители стажировок и практик и командиры подразделений курсантов.

Уровень сформированности военно-педагогических компетенций на пятом году обучения определяется по результатам исполнения обязанностей в период проведения практики, тактико-специальных занятий и учений.

Завершает работу по формированию навыков воспитательной работы исполнение обязанностей каждым курсантом конкретных должностей в период прохождения войсковой стажировки.

Механизм реализации системы формирования у курсантов военно-профессиональных компетенций представляет собой комплекс организационных и учебно-методических мероприятий, взаимообусловленных и согласованных по этапам подготовки курсантов по диалектической схеме «курсант-курс-факультет-Филиал», который сопровождается контролем практической подготовки курсантов и необходимой оперативной корректировкой процесса формирования [10-13].

Комплекс мероприятий системы формирования у курсантов военно-педагогических компетенций и государственно-патриотического мировоззрения позволяет создать прочную базу молодому офицеру-командиру и воспитателю, а также определить его предназначение после выпуска на должности воспитательных структур.

Таким образом, воспитательная работа должна основываться на понятиях русского национал-патриотизма, верности воинскому долгу, готовности и применения Вооруженных Сил Российской Федерации. В целях повышения качества и эффективности воспитательной работы Вооруженных Сил Российской Федерации командирам и офицерам всех уровней необходимо принять меры по созданию и совершенствованию современной системы воспитательной работы для всех видов войск, сюда же можно включить гражданский персонал, а также членов их семей, как важнейшее средство укрепления боевого духа армии.

ЛИТЕРАТУРА

1. Александров Д.Г. Социально-педагогические условия формирования готовности будущих офицеров к профессиональной деятельности: дис. канд. пед. наук. Н. Новгород, 2005. 149 с.
2. Алехин И.А., Новик В.К., Сильванский В.В. Эволюция подготовки военных кадров // Военная мысль. – 2016. – № 4. – С. 59-66.
3. Алферов А.М. Формирование готовности военных инженеров к профессиональной деятельности: дис. канд. пед. наук. Новгород, 2005. 190 с.
4. Беловолов В.А. Готовность будущего офицера к профессиональной деятельности как психолого-педагогическое явление // Сибирский педагогический журнал. – 2010. – №9. – С. 41-50.
5. Беспалько В.П. Системно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса подготовки специалистов: учеб.-метод. пособие / В.П. Беспалько, Ю.Г. Татур. – М.: Высш. шк., 1989. – 144 с.
6. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. – М.: Педагогика, 1989. – 192 с.
7. Биочинский И.В. Организационно-педагогические основы подготовки офицерских кадров в высших училищах Сухопутных войск: Дис... д-ра пед. наук. М., 1993. 415 с.
8. Борытко Н.М. Методология и методы психолого-педагогических исследований: гуманитарно-целостный подход / Н.М. Борытко, А.В. Моложавенко, И.А. Соловцова. – Волгоград: Изд-во ВГИПК РО, 2006. – 283 с.
9. Военно-политической академии им. В. И. Ленина 60 лет: сб. статей. – М.: ВПА, 1979. – 253 с.
10. Кандыбович Л.А. Психологические проблемы готовности к деятельности. Минск, 1976. 175 с.
11. Лукьянец А.А. Педагогические основы подготовки курсантов военных училищ к работе по укреплению воинской дисциплины в подразделении: Дис... канд. пед. наук. М., 1990. 238 с.
12. Лямзин М.А. Развитие теории и практики военно-педагогической подготовки курсантов (слушателей) военных вузов: дис. д-ра пед. наук. - М., 1997. 451 с.
13. Рогожкин Н.Е. Формирование готовности будущих офицеров к управленческой деятельности: дис. канд. пед. наук. - Саратов, 2004. 166 с.

© Миля Алексей Викторович (milya.73@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



г. Челябинск

ВЗАИМОСВЯЗЬ, ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ И ИНТЕГРАЦИЯ УЧЕБНЫХ ПРЕДМЕТОВ И ДИСЦИПЛИН В СТРУКТУРЕ ОБЩЕГО И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Московцева Евгения Александровна

Кандидат социологических наук,
ФГБОУ ВПО «Тихоокеанский государственный
университет»,
Moskea@list.ru

RELATIONSHIP, CONTINUITY AND INTEGRATION OF ACADEMIC SUBJECTS AND DISCIPLINES IN THE STRUCTURE OF GENERAL AND HIGHER EDUCATION

Ye. Moskovtseva

Summary: The article is devoted to the issues of interconnection, continuity and integration of academic subjects and disciplines in the structure of general and higher education. The concepts of «integration» and «continuity» of education are disclosed. Their specificity at the levels of general and higher education is shown. The organizational and pedagogical conditions in the «school – university» system, which ensure the continuity of education, are described. The role of interconnection, continuity and integration of educational subjects from the point of view of the theory and methodology of teaching in the structure of general and higher education is noted. The article presents the experience of continuity and integration of the content of academic disciplines in various fields of study at school and university, as well as pedagogical technologies for preparing schoolchildren in various subjects and disciplines in the context of the integration of general and higher education.

Keywords: continuity, integration of general and higher education, theory and methodology of teaching, additional educational programs.

Аннотация: Статья посвящена вопросам взаимосвязи, преемственности и интеграции учебных предметов и дисциплин в структуре общего и высшего образования. Раскрыты понятия «интеграция» и «преемственность» обучения. Показана их специфика на ступенях общего и высшего образования. Описаны организационно-педагогические условия в системе «школа – ВУЗ», которые обеспечивают преемственность образования. Отмечена роль взаимосвязи, преемственности и интеграции учебных предметов с точки зрения теории и методики обучения в структуре общего и высшего образования. Представлен опыт преемственности и интеграции содержания учебных дисциплин по различным профилям обучения в школе и в вузе, а также педагогические технологии подготовки школьников по различным учебным предметам и дисциплинам в условиях интеграции общего и высшего образования.

Ключевые слова: преемственность, интеграция общего и высшего образования, теория и методика обучения, дополнительные образовательные программы.

В настоящее время вопросы преемственности и интеграции общего и высшего образования в содержании и технологиях обучения являются актуальными, поскольку их решение позволяет достичь высокого качества обучения на ступенях общего и высшего образования. Современное образование требует «построения единого образовательного пространства, стандартов образования, обеспечения его современного качества и доступности» [1, с. 37]. Интеграцию в образовании, в том числе в структуре общего и высшего образования, определяют как «проявление в образовании множества взаимосвязанных структурных компонентов педагогической системы, объединенных единой образовательной целью» [3, с. 8].

В настоящее время в отечественном образовании единство образовательных целей в структуре общего и высшего образования задано принципами системно-деятельностного и компетентностного подходов, согласно которым целями образования выступают достижение высокого уровня компетенций субъектов обучения. При

этом цели образования наполняются новым смыслом, поскольку оно становится «средством самореализации, самоутверждения личности, адаптации человека к изменяющимся социально-экономическим условиям, формирования его гражданской позиции» [4, с. 32]. Преемственность на ступенях общего и высшего образования понимается как «система содержательных и организационных связей, составляющих единство взаимодействия средних и высших учебных заведений в достижении поставленных целей образовательного процесса и непрерывного развития личности, в которой действуют общие закономерности определения содержания, методов и технологий обучения» [5, с. 15]. Профильное обучение, которое реализуется на старшей ступени общего образования, создало принципиально новые возможности в осуществлении преемственности общего и высшего образования с отечественной педагогической практике [4]. Таким образом, в современных условиях в образовании ведущими становятся принципы преемственности, интеграции и взаимосвязанности не только содержания, форм и методов, но и целей обучения по различным

учебным дисциплинам на ступенях общего и высшего образования.

Прежде всего, отметим необходимость создания организационно-педагогических условий в системе «школа – ВУЗ», что предполагает «разработку содержания образовательной программы в соответствии с требованиями профессиональной направленности на основе принципа преемственности между школой и вузом; разработку комплекса форм и методов обучения на основе принципа преемственности в системе школа-вуз [5, с. 15]. С точки зрения теории и методики обучения взаимосвязь, преемственность и интеграция учебных предметов обеспечивается методологической, содержательной и методической непрерывностью обучения на ступенях общего и высшего образования. Для этого необходимо обеспечить «преемственность в содержании, развертывание которого в учебном процессе в школе и вузе необходимо подчинить методологической и методической преемственности» [5, с. 69]. При этом «содержание обучения на старшей ступени школы должно иметь гибкий, вариативный характер, в учебном процессе должны использоваться организационные формы и методы обучения, присущие вузовскому образованию» [4, с. 33]. Так, например, обоснована успешность обеспечения преемственности «школьного и вузовского курсов информатики при дифференцированном обучении в классах гуманитарного профиля» [5, с. 98]. Представлен опыт внедрения элективных курсов в старших классах физико-математического профиля обучения и спецкурса на первом курсе физико-технического факультета, целями которого являются формирование информационной компетентности субъектов обучения. Как в общеобразовательном учреждении, так и в ВУЗе на первом курсе изучаются одни и те же понятия. Однако, если в школе понятийное содержание курса изучается на элементарном уровне, то в вузе – на более обобщенном, научном уровне, что обеспечивает взаимосвязь, интеграцию и преемственность обучения на разных ступенях [5, с. 69-70]. Таким образом, происходит интеграция старшего звена школы и вузовской подготовки субъектов обучения за счет изменения «структуры и содержания образования в старшем звене школы и на младших курсах Вузов, развития содержания школьного и вузовского образования, интеграции методов и организационных форм обучения, создания единой образовательной среды» [4, с. 33].

Наряду с преемственностью содержания учебных дисциплин по различным профилям обучения в школе и в вузе, важным направлением является внедрение в образовательный процесс педагогических технологий подготовки школьников по различным учебным предметам и дисциплинам в условиях интеграции общего и высшего образования. В настоящее время в отечественной педагогической практике накоплен успешный опыт

реализации дополнительных программ обучения, обеспечивающих преемственность на ступенях общего и высшего образования. Подобные программы реализуются со школьниками старших классов по различным учебным дисциплинам гуманитарного, естественно-научного и математического профилей на основе сотрудничества профессорско-преподавательского состава ВУЗов и педагогических коллективов учреждений общего образования.

Показали свою эффективность федеральные проекты, обеспечивающие преемственность и интеграцию обучения в рамках сетевого взаимодействия ВУЗов с региональными субъектами образования [2; 5]. Ведущими факторами, обеспечивающим успешность реализации данных проектов, являются материально-технические, научно-методические и кадровые ресурсы высшей школы, которые позволяют в полной мере осуществлять обучение школьников старших классов на принципах интеграции, преемственности и взаимосвязанности учебных предметов и дисциплин. Накоплен опыт разработки методических рекомендаций, дополнительных общеобразовательных программ и учебных пособий для учащихся 7–10 классов, в том числе и электронно-цифровых средств обучения, обеспечивающих преемственность в содержании учебных дисциплин в структуре общего и высшего образования. Так, например, в рамках дополнительного математического образования школьников старших классов разработаны модули, содержание которых «ориентировано на реализацию практической значимости изучаемых методов решения текстовых, геометрических и алгебраических нестандартных задач, демонстрацию роли эвристик в поиске способа решения сложных проблем, формирование исследовательских компетенций школьников» [2, с. 101].

Программы дополнительного образования позволяют интегрировать разные уровни и формы образования, обеспечивая преемственность в содержании, формах и методах обучения на ступенях общего и высшего образования. Представлен успешный опыт реализации на базе ВУЗов математических программ дополнительного образования школьников старших классов, что «позволяет не только углубленно изучать круг вопросов, выходящих за рамки школьного курса математики, но и сформировать исследовательские качества обучающихся, что немаловажно для их последующего обучения в вузе» [2, с. 101].

Таким образом, для реализации принципов взаимосвязи, преемственности и интеграции учебных предметов в структуре общего и высшего образования необходимо создание организационно-педагогических условий в системе «школа – ВУЗ», осуществление методической преемственности в содержании, в методах и формах обучения по различным образовательным профилям в

условиях интеграции общего и высшего образования. Интеграция общего и высшего образования предполагает изменения структуры и содержания школьного и

вузовского образования, интеграцию методов и организационных форм обучения, создание единой образовательной среды школы и ВУЗа.

ЛИТЕРАТУРА

1. Агапова Н.Г. Парадигмальные ориентации и модели современного образования (системный анализ в контексте философии культуры): монография. – Рязань: Ряз. гос. ун-т им. С.А. Есенина, 2008. – 364 с.
2. Кочетова И.В. Технология математической подготовки школьников в условиях интеграции общего, дополнительного и высшего образования / И.В. Кочетова, О.Н. Журавлева, Ж.А. Сарванова, Н.Н. Дербеденева // Гуманитарные науки и образование. – 2019. – № 1. Том 10. – С. 99-103.
3. Левченко В.В. Интегрированный подход к профессионально-педагогической подготовке в вузе специалистов для образовательных учреждений: автореферат дис. ... доктора педагогических наук: 13.00.08 / Левченко Виктория Вячеславовна. – Самара, 2009. – 45 с.
4. Семина И.С. Преемственность школьного и вузовского образования в современных условиях / И.С. Семина, Н.Н. Уварова // Профессиональное образование и рынок труда. – 2015. – № 9-10. – С. 32-33.
5. Тонхонова А.А. Формирование информационной компетентности на основе преемственности в обучении в школе и вузе: автореферат дис. ... кандидата педагогических наук: 13.00.01 / Тонхонова Антонида Антоновна. – Улан-Удэ, 2015. – 229 с.

© Московцева Евгения Александровна (Moskea@list.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Тихоокеанский государственный университет

ЭФФЕКТИВНОСТЬ СМЕШАННОГО ФОРМАТА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ

EFFICIENCY OF BLENDED LEARNING IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES IN NON-LINGUISTIC UNIVERSITIES

**A. Nabiruhina
O. Baranova
K. Kubacheva
E. Voilokova**

Summary: The article analyzes the application of Blended Learning in teaching foreign languages for developing a foreign language professional communicative competence. The authors consider a "rotational" model of Blended Learning for teaching foreign languages, which combines face-to-face, distance, and e-learning.

The article considers the implementation of an intercultural project, which was carried out jointly with teachers and students of the Turku University of Applied Sciences in the process of teaching foreign languages. The project consisted of three stages: the first – asynchronous – structured e-mail correspondence, followed by a face-to-face block of classes. The second stage of the project was carried out synchronously – joint virtual classes with students of the Turku University of Applied Sciences on the ZOOM platform. The third stage was held face-to-face in the classroom – the presentation of the results in the form of multimedia presentations followed by a discussion. During this project, students had the opportunity to realize the importance of the practice of intercultural communication for their professional activity.

Keywords: Blended Learning, foreign language professional communicative competence, "rotation" model, intercultural project, intercultural communication.

Набирухина Анна Вадимовна

доцент, кандидат филологических наук,
Санкт-Петербургский государственный экономический университет
nabirukhina@mail.ru

Баранова Ольга Игоревна

кандидат филологических наук, Санкт-Петербургский государственный экономический университет
oska_1965@mail.ru

Кубачева Кабият Ибрагимовна

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

Войлокова Елена Аркадьевна

кандидат педагогических наук, Санкт-Петербургский государственный экономический университет
elena.voilokova@mail.ru

Аннотация: Статья посвящена анализу применения смешанного формата обучения, способствующего достижению цели эффективного формирования иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции. Авторы анализируют различные точки зрения на целесообразность применения данного формата в обучении иностранному языку и рассматривают «ротационную» модель смешанного обучения, предполагающую поочередное распределение учебного времени между дистанционным обучением и обучением в аудитории. В статье рассматривается пример реализации межкультурного проекта, который проводился совместно с преподавателями и студентами Университета прикладных наук г. Турку при обучении иностранному языку. Проект состоял из трех этапов: асинхронный – структурированная переписка по электронной почте, за которой следовал очный блок занятий. Второй этап проекта проводился синхронно – виртуальные занятия со студентами Университета прикладных наук г. Турку на платформе ZOOM. Третий этап проводился очно в аудитории – представление результатов в виде презентаций с последующим обсуждением. В ходе данного проекта студенты имели возможность осознать значимость практики межкультурной коммуникации для своей профессиональной деятельности.

Ключевые слова: смешанный формат обучения, иноязычная профессиональная коммуникативная компетенция, «ротационная» модель, межкультурный проект, межкультурная коммуникация.

Введение

Цифровизация – это одна из последних тенденций в сфере высшего образования, которая предполагает конструирование и проектирование новых видов учебных материалов, реализующих различные виды учебной деятельности обучающихся с использованием средств информационно-коммуникационных технологий, в том числе электронных образовательных

ресурсов нового поколения, их размещение и системное использование или адаптация к целям и условиям обучения ранее созданных электронных образовательных ресурсов [3]. При переходе на дистанционный или смешанный формат обучения наступил новый этап в цифровизации образования. Метод смешанного обучения, обозначенный в зарубежной методике как «Blended Learning» был впервые предложен в контексте обучения иностранному языку в 2007 г. и понимается как «сочета-

ние очно-заочного режимов взаимодействия, осуществляемого либо посредством личного общения, либо с использованием компьютера» [8, p. 11]. Наряду с этим, смешанный формат предполагает использование распределенных информационно-образовательных ресурсов в очном обучении с применением элементов асинхронного и синхронного дистанционного обучения» [2, с. 4]. Смешанное обучение совмещает лучшие аспекты и преимущества традиционного аудиторного и интерактивного электронного обучения. Модули дистанционного обучения включают аутентичный материал, большое количество видео- и аудиофайлов, что представляется особенно интересным для изучения иностранного языка, так как аудирование традиционно считается одним из наиболее трудных аспектов при изучении иностранных языков. Несомненным преимуществом является также возможность включать больше профессионально-ориентированного материала, что помогает интеграции иностранного языка с другими предметами и улучшает качество подготовки специалиста. Многочисленные форумы, чаты и обсуждения, повышают вовлечённость студентов в образовательный процесс, видео поддержка и использование интерактивных обучающих технологий способствуют более качественному усвоению предмета. Включённый в электронный курс проблемный материал может служить основой для обсуждения на аудиторных занятиях, написания эссе и презентаций. По сути, электронная модульная форма позволяет создавать свой уникальный дистанционный курс для каждого факультета, каждой специальности, используя различные интерактивные задания, формирующие профессиональную иноязычную компетенцию студентов [7]. Идея смешанного формата получила достаточно широкое развитие, и в рамках данного направления уже сформировалось определенное количество устойчивых и зарекомендовавших себя моделей. В данной статье мы остановимся на рассмотрении одной из них, а именно, «ротационной» модели, предполагающей поочередное распределение учебного времени между дистанционным обучением и обучением в аудитории, либо формат или ситуации общения, которые могут происходить как в очном, так и в заочном формате. Выбор данной модели обусловлен задачами обучения, а также имеющимися технологическими возможностями. Рассмотрим, какие направления может принимать данный формат в процессе обучения иностранному языку студентов неязыковых вузов. При реорганизации учебного процесса с учетом внедрения компьютерных технологий важнейшей целью подготовки современного специалиста остается формирование интегрированной способности успешного ведения различных видов профессиональной деятельности. Поэтому на занятиях по иностранному языку, предполагающих также и дистанционный формат, который обеспечивается онлайн-платформами, приоритетной задачей является, как и ранее, развитие универсальных компетенций, заданных ФГОС ВО, который предписывает формиро-

вание двух категорий универсальных компетенций: «Коммуникация» и «Межкультурное взаимодействие». Это значит, что в результате освоения дисциплины «Иностранный язык» обучающийся должен, с одной стороны, уметь использовать иностранный язык в качестве средства общения с коллегами с целью достижения профессиональных целей, а с другой стороны, следить за соответствием высказываний по форме и смыслу культурным параметрам, характеризующим конкретную ситуацию коммуникации с представителями иноязычных культур.

Безусловно, в условиях пандемии применение дистанционного формата в ходе интерактивного языкового тренинга с применением таких коммуникативных методов обучения, как моделирование ситуации профессионального общения, ролевые игры, анализ проблемной ситуации, предполагало определенные трудности ввиду отсутствия непосредственного живого контакта между студентами, ограниченной возможности использования паралингвистических сигналов, и пр. [2]. Однако, у дистанционного формата есть и немало преимуществ, и в настоящий момент, когда ограничения на очное общение сняты, преподаватели имеют полную возможность интегрировать элементы дистанционных методов обучения в очный образовательный процесс. Так, именно на онлайн-платформах мы можем обеспечить студентам получение опыта реальной практики общения на английском языке с будущими зарубежными коллегами, открывая для них возможность погружения в языковую среду. Таким образом, студенты могут не только усваивать английский язык, но и более эффективно развивать межкультурную компетенцию, успешно формируя универсальные компетенции, определенные образовательным стандартом. С другой стороны, студенты могут пользоваться онлайн платформами для развития языковой компетенции, изучения проблемы дискуссии, подбора материала, чтобы впоследствии использовать результаты обучения как при очном, так и при дистанционном общении.

В данной статье мы проанализируем методику использования смешанного формата для оптимизации получения языковых навыков и навыков межкультурного общения по нескольким направлениям, а именно, с использованием метода учебной дискуссии и проектного метода, предполагающих использование очного и дистанционного форматов как для осуществления подготовительной работы, так и для реализации межкультурного общения. С целью интеграции ротационной модели в обучение авторами статьи была разработана определенная система заданий, направленная на развитие, совершенствование и контроль иноязычной коммуникативной компетенции, а именно, изучение лексико-грамматического аспекта, актуализация которого необходима для осуществления успешных видов речевой деятельности, развитие навыков проведения пре-

зентации, навыков участия в обсуждении (дискуссии), а также формирование межкультурной компетенции в ходе совместного проекта для студентов неязыковых вузов, изучающих аналогичные дисциплины в Университете прикладных наук г. Турку (Финляндия) и имеющих одинаковый уровень владения английским языком (Intermediate). Таким образом, скоординированная система заданий решала сразу несколько важных задач - повышение уровня владения языком, развитие навыка профессионального и межкультурного общения, снятие психологических языковых барьеров.

На подготовительном этапе использовался очный формат обучения, в то время как онлайн формат и электронный блок курса эффективно применялись для выполнения обучающимися поисковых, творческих заданий, а также для размещения справочных материалов, промежуточных контрольно-измерительных материалов, ссылок на дополнительные ресурсы, материалов для самооценки. При этом все аспекты дистанционного этапа соответствовали общим дидактическим целям обучения. Безусловно, этот этап учебной работы требует отдельной подготовки, тщательно сформулированных рекомендаций со стороны преподавателя, установления правил письменного общения в виртуальной среде, а также четко сформулированных вопросов по проблеме. Последующие этапы виртуального или очного общения студентов основывались на приобретенных в процессе подготовки знаниях о формулах этикета, четко обозначенных требованиях к репликам и, если речь идет о дискуссии или презентации, установленном временном лимите. Особое внимание при межкультурном общении уделялось установлению отношений взаимного уважения и толерантности.

Необходимо отдельно остановиться и на роли преподавателя при работе в смешанном формате обучения иностранному языку. Безусловно, внедрение технологий в учебный процесс требует от преподавателя не только методической, но и психологической подготовки. Во-первых, обеспечение выполнения студентами подготовительного этапа требует от преподавателя определенного уровня знаний и информированности не только в его узкой языковой специализации. Это касается знания общего контекста, моделей ситуации, способов организации, обобщения и эффективной передачи информации, оптимального использования наглядных материалов и баланса между вербальной и невербальной речью, а также знание моделей межкультурного общения. Эти знания он должен уметь также передать студенту с последующей реализацией их последним при осуществлении проекта. Во-вторых, в течение всего процесса обучения преподаватель должен сохранять позитивный творческий настрой студенческой аудитории, создавать обстановку сотрудничества, и обеспечивать соблюдение личностных прав студента. Завершающим этапом

является анализ участия студентов, а именно, насколько успешным было использование языковых навыков, насколько убедительными были примененные партнерами дискурсивные стратегии, насколько познавательным было содержание выполненной деятельности – ведь студенты могут принимать участие в реализации различных этапов обучения, и кто-то может ограничиться этапом подготовки, но при этом результат его деятельности должен способствовать повышению как языкового, так и интеллектуального уровня.

Методы

С целью демонстрации работы в смешанном формате авторами были выбраны следующие основополагающие методы – метод учебной дискуссии, предполагающий монологическое высказывание с использованием или без использования наглядных материалов (презентация) и собственно дискуссия, например, обсуждение студентами полученной информации или проблемной ситуации, и проектный метод, предполагающий проблемно-поисковую, творческо-исследовательскую и коммуникативно-интерактивную составляющие. Метод учебной дискуссии был выбран прежде всего в связи с тем, что успех будущей профессиональной деятельности студента во многом зависит от его способности обеспечить эффективное взаимодействие со своими коллегами – представителями иноязычных культур. При этом особое значение приобретает умение устанавливать общие основания для принятия совместных решений и развития сотрудничества с партнерами по коммуникации. Такие общие основания и позиции вырабатываются и кристаллизуются в ходе дискуссии-обсуждения, в котором стороны выявляют единое понимание проблемы в результате обмена мнениями. Для того, чтобы идеи и мнения были приняты партнерами, они должны быть четко и логично аргументированы. Умение обосновывать свою точку зрения по обсуждаемому вопросу, понимать позицию партнера и достигать общего основания для сотрудничества формируются на занятиях при помощи метода учебной дискуссии. В системе коммуникативного иноязычного образования учебная дискуссия может быть включена в разнообразные задания (кейсы, ролевые игры и т.п.), которые воссоздают на занятии ситуации реального профессионального общения.

Исследователи выделяют такие формы учебной дискуссии, как круглый стол, дебаты, форум, заседание экспертной группы [1]. Однако, переход на дистанционный формат обучения создал стимул для поиска новых способов формирования иноязычной коммуникативной компетенции. Элементы дистанционного обучения мы можем использовать и при применении смешанного формата, который сочетает в себе преимущества аудиторного общения и информационно-коммуникативных технологий.

Рассмотрим применение метода учебной дискуссии в ротационной модели смешанного обучения, где происходит смена очного и дистанционного режимов обучения и взаимодействия, что выражается в единстве таких его компонентов, как обучение в аудитории и электронное асинхронное (автономное) обучение. При проведении любого вида учебной дискуссии особое значение имеют, во-первых, подготовка к дискуссии, и во-вторых, повышение учебно-познавательной мотивации обучающихся. Исследователи отмечают, что для активного участия в дискуссиях студенты должны обладать рядом компетенций: обладать знаниями об обсуждаемом вопросе; уметь работать с информацией и анализировать ее; иметь навыки общения в группах, участия в полилогах, т. е. обладать коммуникативной компетенцией; быть толерантным, не навязывая собственного мнения, стараясь понять позицию партнеров; уметь принимать совместные коллективные решения [4, 5]. При подготовке к проведению дискуссии выбор темы и формулировка проблемы для обсуждения имеют первостепенное значение. Выбор темы лежит в основе «конструирования» дискуссии и должен отвечать дидактическим целям обучения. При выборе темы можно опираться на междисциплинарный подход и предложить студентам обсудить тему, изученную ими не только на занятиях по английскому языку, но и на специальных дисциплинах, и, в то же время, достаточно общую по содержанию, соответствующую их уровню владения английским языком. Принципиально важно сформулировать проблему так, чтобы вызвать у студентов интерес и желание высказать свое мнение, а при его аргументации – собрать дополнительный материал из доступных источников информации. Таким образом у обучающихся будет сформирована положительная мотивация, проявляющаяся в потребности осуществить речевую деятельность, приближенную к реальной профессиональной ситуации общения. Дискутируя на увлекательную для них тему, студенты будут как активными участниками общения, так и заинтересованными слушателями.

Подготовка студентов к проведению дискуссии может проводиться в форме интенсивного тренинга навыков устной речи, умения аргументировать, доказывать и обосновывать свою точку зрения с использованием профессионально-ориентированной лексики, соответствующей выбранной тематике. На подготовительном этапе студенты не только тренируют лингвистические структуры и дискурсивные модели, необходимые для ведения дискуссии, они также учатся анализировать коммуникативное поведение партнеров, выражать аргументированное согласие / несогласие с их точкой зрения, соблюдая при этом этику делового общения. Перед началом дискуссии следует обсудить со студентами правила ведения обсуждения, объяснить им необходимость внимательно слушать партнеров по коммуникации и с уважением относиться к их высказываниям,

учитывая их мнение в поисках единой позиции. При использовании смешанного формата обучения основной этап проведения учебной дискуссии целесообразно провести в аудитории. Аудиторный этап начинается со вступительного слова преподавателя, в котором определяются цели дискуссии, формулируется проблема, предлагаются стимулирующие вопросы. Открывая дискуссию, преподаватель может представить новые идеи относительно обсуждаемой темы, показать примеры из реальной жизни и таким образом вызвать интерес аудитории и побудить студентов к активному участию. Как модератор дискуссии, преподаватель должен прогнозировать развитие дискуссии и корректировать ее ход. В задачи преподавателя входит привлечение всех участников к групповому обсуждению, стимулирование взаимодействия студентов, создание творческой атмосферы, облегчающей высказывание своих взглядов и защиту своих позиций перед всей группой. Безусловно, необходимо анализировать высказывания студентов, определяя удачные, убедительные аргументы и достижения коммуникативных задач, и, в то же время, отмечая ошибки и провалы в коммуникации, таким образом оценивая усвоение языкового материала и формирование навыков ведения дискуссии. После проведения очного этапа дискуссии можно подвести промежуточные итоги, предложив каждому или нескольким участникам сформулировать короткое резюме главных пунктов обсуждения. В обобщающем выступлении преподаватель может проанализировать позиции сторон или отдельных участников дискуссии, прояснить возникшее непонимание, дать оценку коммуникативным умениям и навыкам студентов, показать примеры удачного решения коммуникативных задач и разобрать случаи непродуктивных или нерелевантных высказываний. Завершив этап очной, аудиторной работы, можно перевести дискуссию и последующие виды учебной деятельности в дистанционный режим, применив электронный формат обучения с использованием виртуальной образовательной среды.

Проектный метод, применяемый авторами, предполагал реализацию модели межкультурного общения. В рамках данного метода применялся как синхронный элемент смешанного формата, а именно, проведение межкультурных проектов в форме видеоконференций, так и асинхронный элемент - подготовка, исследование темы общения, отбор языкового материала. Эти исключительные возможности смешанного обучения были использованы нами при проведении межкультурного проекта для студентов 1 курса. Цель проекта заключалась в создании условий для аутентичной межкультурной коммуникации будущих специалистов при помощи информационно-коммуникационных технологий с целью развития межкультурной коммуникативной компетенции обучающихся, включая ее когнитивный, поведенческий и эмоциональный аспекты. Проект проводился совместно с преподавателями и студентами Университе-

та прикладных наук г. Турку. Важно отметить, что сфера предметно-практической деятельности российских и финских студентов совпала, что предполагает в дальнейшем возможность реализации полученных навыков в формате реальной жизни и решения профессиональных задач и делает общение студентов на профессионально-ориентированные темы удачной моделью межкультурного профессионального общения. Как уже было упомянуто, проект был интегрирован в учебный процесс и состоял из трех этапов, предполагающих проблемно-поисковую, творческо-исследовательскую и коммуникативно-интерактивную составляющие. На первом этапе проекта, который проводился асинхронно в течение двух недель, студенты вели структурированную переписку по электронной почте. Время было распределено таким образом, что часть переписки велась на английском, а часть – на русском языке, чтобы все участники могли наиболее эффективным образом использовать контакты с партнером по переписке. Темы для обсуждения были сформулированы на основе программы обучения, которая включала следующие аспекты: национальная и деловая культура, деловая этика, международное сотрудничество и т.д. В ходе этого этапа студенты получили возможность собирать, обрабатывать и анализировать информацию по темам, тренировать лингвистические структуры и дискурсивные модели в электронных сообщениях, анализировать коммуникативное поведение партнеров по переписке, распознавать закодированные в коммуникативных моделях ценности и убеждения представителей другой культуры. Далее следовал очный блок занятий. По окончании обсуждения тем студенты готовили презентации по итогам переписки и проводили их в своих группах в аудитории.

Второй этап проекта проводился синхронно и заключался в проведении совместных онлайн-занятий со студентами Университета прикладных наук г. Турку на платформе ZOOM. Занятия были четко структурированы. В начале виртуальной встречи студенты России и Финляндии провели презентации и обменялись информацией о своих университетах, экономической ситуации, будущей профессии и карьеры. В своих выступлениях студенты учитывали опыт переписки по электронной почте, так как они уже были заочно знакомы со своими партнерами по коммуникации, знали их интересы и культурные особенности. Затем студенты могли обсудить представленную информацию в форме беседы в группах с использованием функции виртуальных комнат. Преподавателям отводилась роль организаторов дискуссии, однако поддерживать работу студентов не пришлось: обсуждение отличалось очень активным участием и вовлечением в работу всех партнеров по коммуникации. Мотивация студентов была на самом высоком уровне. Немаловажным является и то, что использование онлайн-платформ (например, ZOOM) позволяет вовлечь в работу даже тех студентов, чей уровень владения языком не соответству-

ет уровню группы и им трудно спонтанно участвовать в обсуждении. В настоящее время электронные платформы обладают набором инструментов, позволяющих участвовать в беседе невербально: участники дискуссии могут использовать символы и чаты, чтобы задать вопрос в частном порядке кому-то из собеседников, не мешая при этом ведению презентации или общей дискуссии.

Заключительный этап проекта проводился очно в аудитории. Обучающиеся представляли результаты проведенной работы в виде мультимедийных презентаций, делились приобретенными знаниями и демонстрировали коммуникативные навыки, которые они смогли сформировать в ходе осуществления проекта. В процессе этого этапа студенты имели возможность показать и оценить свои достижения, обсудить их с другими студентами группы, осознать значимость практики межкультурной коммуникации для своей профессиональной деятельности.

Результаты

Проведение обучения в смешанном формате и последующий анализ показали, что его основные преимущества заключаются в расширении возможностей, которые дают данные технологии обучения для достижения цели формирования иноязычной коммуникативной компетенции [6]. Рассмотрим результаты, которые мы получили в ходе применения смешанного формата при реализации метода учебной дискуссии и межкультурного проекта. Во-первых, при применении смешанного формата обучения у обучающихся появляется дополнительный временной ресурс, который может быть использован для более подробного изучения информации и тщательной подготовки своих реплик, чтобы сделать их более обоснованными по сравнению с устным очным этапом, на котором общение носит более спонтанный характер. Во время подготовки домашнего задания студенты подбирали дополнительный материал по теме для аргументации своей точки зрения, что способствовало их обучению самостоятельной учебно-поисковой деятельности, а именно, получению навыков эффективного поиска необходимой информации, критической оценки собранных данных и переработки информации для достижения своих коммуникативных целей. Во-вторых, привлекая и интегрируя знания, полученные из различных источников информации, обучающиеся расширяют свой кругозор, развивают навыки отбора и анализа данных, что, в свою очередь, повышает качество высказываний, позволяя привлечь более глубокие идеи для аргументации. В-третьих, при формулировке своей точки зрения студенты развивают навыки письменной речи, овладевают этикетом общения в виртуальной среде. Фиксация высказываний в письменном виде позволяет четко увидеть (и при необходимости исправить) неудачно выраженные реплики. Дополнительное время студенты могут использовать для проверки и корректи-

ровки грамматических структур и лексических оборотов в письменной речи. Кроме того, при проведении дистанционного этапа проекта студенты более слабого уровня владения иностранным языком получают равные возможности участия, у них появляется больше времени для подготовки своих аргументов и их формулировок, следовательно, они чувствуют себя более уверенно. На образовательном сайте студенты могут участвовать в нескольких линиях обсуждения проблемы в рамках тематики дискуссии, выбирая наиболее интересные и важные для себя. Среди важнейших результатов осуществления межкультурного проекта следует отметить проявление самостоятельности студентов в организации процесса коммуникации, которая была обусловлена высокой мотивацией студентов - им важно было выразить и аргументировать свою точку зрения по интересующим их темам, поделиться мнением и получить ответ своего зарубежного сверстника. В ходе устного общения развивались поведенческий и эмоциональный аспекты межкультурной компетенции, устанавливалось взаимопонимание.

Проведение проекта и его последующий анализ показали, что именно благодаря возможностям дистанционного этапа обучения студенты смогли общаться со своими будущими зарубежными коллегами как посредством письменной коммуникации, так и в режиме реального времени, используя английский язык в качестве средства межкультурной коммуникации. Современные цифровые технологии помогли создать условия, в которых изучаемый язык использовался по своему прямому назначению – как средство общения представителей различных культур. На студентов-первокурсников это произвело огромное впечатление, они осознали актуальность изучения английского языка и его значимость для своих будущих профессиональных успехов. Безусловно, проектная деятельность на английском языке совместно с обучающимися из другой культуры способствовала эффективному развитию иноязычной коммуникативной компетенции во всех видах речевой деятельности, включая ее социокультурную составляющую, так как обеспечивала основные структурные элементы реального иноязычного общения. Студенты уверенно опирались на те языковые структуры, которые были хорошо усвоены, одновременно применяя новые для них лексические единицы более высокого уровня, включая разговорные выражения, фразеологизмы и неологизмы. Одновременно развивались их межкультурные навыки и сензитивность: они учились использовать те лингвистические структуры и дискурсивные стратегии, которые были необходимы в определённой коммуникативной ситуации с учетом культурных особенностей партнеров по коммуникации. Благодаря таким образовательным возможностям дистанционного обучения, как аутентичное общение в устной и письменной форме по профессионально-ориентированной тематике, командная

работа над презентациями, опыт проведения дискуссии, студенты приобрели новые языковые, социолингвистические и общекультурные компетенции. Не менее важным результатом проекта можно считать развитие у студентов навыков делового сотрудничества с будущими зарубежными коллегами. Увлекательная совместная работа в доброжелательной и спокойной атмосфере познакомила студентов с разными точками зрения на обсуждаемые проблемы, научила взаимопониманию и достижению коммуникативной цели. Успешность профессиональной деятельности как раз и заключается в умении установить деловые контакты между представителями разных стран, быть медиатором культур в экономическом, социальном или политическом диалоге.

В ходе реализации проекта менялась и роль преподавателя: из носителя готовых знаний лексики и грамматики преподаватель превращался в организатора творческой познавательной деятельности обучающихся. При этом возрастала уверенность в своих силах даже слабых студентов – они получили возможность свободно общаться на английском языке без пристального постоянного контроля со стороны преподавателя. Такой самостоятельный опыт, несомненно, способствует реализации общеобразовательной и воспитательной целей обучения иностранному языку, формируя личностные качества будущих специалистов.

Выводы

Анализ апробированных нами методов применения смешанного формата позволяет сделать следующие выводы. Цель использования ротационной модели обучения можно сформулировать как повышение эффективности обучения за счет перераспределения времени на различные этапы освоения учебного контента и развития различных компонентов коммуникативной компетенции. Подобная «порционная» подача материала делает возможным максимально охватить содержание обучения в заданные сроки, распределив виды деятельности в аудитории и за ее пределами, учесть индивидуальные особенности обучающихся (темп, ритм освоения учебного материала) и их образовательные потребности. Применение метода учебной дискуссии в смешанном формате обучения существенно расширяет его возможности и образовательный потенциал, обогащая полученные результаты. Этап асинхронного, автономного, обучения с применением учебной дискуссии направлен на развитие познавательного потенциала личности, способности к самостоятельному обучению, совершенствование творческих способностей и навыков сотрудничества и партнерства. При применении метода учебной дискуссии в аудиторном блоке реализуется выработка коммуникативных умений и навыков. Таким образом, смешанный формат помогает достичь поставленную перед преподавателем комплексную цель:

эффективно сформировать иноязычную коммуникативную компетенцию и способствовать формированию общепрофессиональных компетенций.

Особая ценность проведенного межкультурного проекта заключается в том, что он воссоздает цели и установки реального общения будущих коллег по профессии. Проведение межкультурного проекта способствует не только формированию иноязычной коммуникативной компетенции, но и таких метанавыков, как эмпатия и способность создать особую атмосферу сотрудничества и партнерства в ходе коммуникации – именно такие отношения помогут нашим выпускникам достичь взаимопонимания и согласованности при решении профессиональных задач в будущем.

Таким образом, смешанное обучение, сочетающее в себе метод проектов, технологию обучения в со-

трудничестве и моделирование межкультурной профессиональной коммуникации, может быть успешно интегрировано в учебный процесс и использовано для создания условий иноязычного общения между представителями разных культур. В заключение, можно утверждать, что система знаний, навыков и умений, полученных в результате применения смешанного формата обучения, способствует формированию универсальных компетенций студентов, которые заключаются в умении осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах на иностранном языке и эффективно воспринимать межкультурное разнообразие профессионального сообщества. Применение онлайн-платформ в сочетании с аудиторной работой на занятиях по иностранному языку открывает новые возможности для обучения востребованных специалистов, способных эффективно выполнять задачи развития международного сотрудничества.

ЛИТЕРАТУРА

1. Базарова А.А. Особенности применения метода учебной дискуссии на занятиях по иностранному языку в вузе // Теория и практика образования в современном мире: материалы I Междунар. науч. конф. – Т. 2. – СПб.: Реноме, 2012. – С. 306-308. – URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/21/1781/> (дата обращения: 11.01.2023).
2. Капустин Ю.И. Педагогические и организационные условия эффективного
3. Колядко С.В. Подготовка педагогических кадров в условиях информатизации языкового образования: проблемы и перспективы // Вестник Томского государственного университета. – 2015. – № 393. – С. 196–203.
4. Марико В.В., Михайлова Е.Е. Использование дискуссионных форм обучения для развития коммуникативных компетенций студентов: Методическое пособие. – Н. Новгород, 2010. – 242 с.
5. Мурзенко Л.В. Учебная дискуссия как средство формирования межкультурной компетенции у студентов языковых вузов в условиях дистанционного образования // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. – 2010. – №121. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/uchebnaya-diskussiya-kak-sredstvo-formirovaniya-mezhkulturnoy-kompetentsii-u-studentov-yazykovyh-vuzov-v-usloviyah-distantionnogo-obrazovaniya> (дата обращения: 11.01.2023). Сочетания очного обучения и применения технологий дистанционного образования: автореф. дисс. . . докт. пед. наук. – Москва, 2007. – С. 11.
6. Baeva T.A., Kubacheva K.I. Blended learning in higher education // Язык. Образование. Культура: сборн. науч. трудов по мат-лам XV Всеросс. науч.-практ. элект. конф. с междунар. участием. – Курск, 2021. – С. 249-251.
7. Stojkovic N., Kubacheva K.I., Baeva T.A. Importance of psychological aspect in foreign language teaching at non-linguistic master's academic studies // Создание искусственного иноязычного окружения как один из факторов активизации учебной деятельности: сборник мат-лов всеросс. науч.-практ. конф. с междунар. участием. – СПб., 2019. – С. 77-81.
8. Tomlinson B. Developing Materials for Language Teaching / Second Ed. // London: BLOOMSBURY, 2013. – 526 pp. – eISBN: 978 -1-4411-7687-5

© Набирухина Анна Вадимовна (nabirukhina@mail.ru), Баранова Ольга Игоревна (oska_1965@mail.ru), Кубачева Кабият Ибрагимовна (gabib101155@mail.ru), Войлокова Елена Аркадьевна (elena.voilokova@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

АНАЛИТИЧЕСКИЙ ОБЗОР СПОСОБОВ СТИМУЛИРОВАНИЯ УГЛУБЛЕННОГО ОБУЧЕНИЯ В ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ

ANALYTICAL REVIEW OF WAYS TO PROMOTE DEEP LEARNING IN HIGHER EDUCATION

**T. Pankova
N. Fadeeva
O. Goncharova
G. Khorokhorina
E. Glukhova**

Summary: The teaching and learning process in higher education is gradually shifting from basic to more substantive learning. Deeper learning methods provide opportunities for learners to maximize their learning outcomes. However, there is a lack of information on the implementation of deep learning in higher education. In this article, the authors consider deep learning for the improvement of the teaching process in higher education. In particular, the competences of deep learning are revealed, with an emphasis on the facilitation of problem solving, increasing knowledge of subject matter content, critical thinking, communication and collaboration, contextualizing learning, learning methods, sharing knowledge and skills, using digital technologies, and deep learning for 21st century skills. A comparative analysis of deep learning competences is carried out to obtain the results.

Keywords: deeper learning, critical thinking, digital technology, metacognition, contextual learning, content understanding, knowledge transfer.

Панкова Татьяна Николаевна

Кандидат филологических наук, доцент, Воронежский
государственный университет
pankova@rgph.vsu.ru

Фадеева Наталья Владимировна

Кандидат технических наук, доцент, Красноярский
институт железнодорожного транспорта (филиал
Иркутского государственного университета путей
сообщения)

fadeeva_natali@inbox.ru

Гончарова Оксана Владимировна

Кандидат биологических наук, доцент, Армавирский
государственный педагогический университет
oksana_goncharova@mail.ru

Хорохорина Галина Анатольевна

Кандидат исторических наук, доцент, Академия
социального управления (Москва);
Российский биотехнологический университет (Москва)

galina_rgsu@mail.ru

Глухова Елена Владимировна

Кандидат географических наук, доцент, Московский
государственный университет имени М.В. Ломоносова
evglukhova@gmail.com

Аннотация: Преподавание и процесс обучения в высшем образовании постепенно смещаются от базового обучения к более глубокому. Методы углубленного обучения предоставляют обучающимся возможности для достижения максимальных результатов учебной деятельности. Вместе с тем, наблюдается недостаток информации об использовании углубленного обучения в высшем образовании. В данной статье авторы исследуют углубленное обучение для улучшения процесса преподавания в высшем образовании. В частности, раскрываются компетенции углубленного обучения, уделяется внимание стимулированию решения проблем, расширению знаний о предметном содержании, критическому мышлению, коммуникации и сотрудничеству, контекстуализации обучения, способам обучения, обмену знаниями и навыками, использованию цифровых технологий, а также углубленному обучению навыкам 21 века. Для получения результатов был проведен сравнительный анализ компетенций углубленного обучения.

Ключевые слова: углубленное обучение, критическое мышление, цифровые технологии, метапознание, контекстуализации обучения, осмысление содержания, трансфер знаний.

Введение

В высшем образовании ощущается постоянная потребность в пересмотре подходов к методикам преподавания и учебному процессу. Необходимо развивать у обучающихся навыки, которые помогут им добиться успеха в жизни. Как отмечают многие исследователи, обучающимся высших учебных заведений

требуются не только знания содержания различных дисциплин: технические навыки должны быть дополнены «мягкими», такими как навыки коммуникации, работы в команде, мотивации, решения проблем, увлечённости и взаимного доверия [2, 3, 8, 12, 18]. Rickles J., Zeiser K. L., Yang R., O'Day J. и Garet M. S. утверждают, что обучающиеся должны быть подготовлены к *коадаптации*, различным изменениям и самостоятельной модуляции к

постоянно меняющимся профессиональным условиям [19, с. 228]. Такая подготовка возможна при применении подходов к преподаванию, которые приводят к более глубокому усвоению и осмыслению материала.

Различие между стандартным и глубоким обучением не является новым в исследованиях в области образования, однако понимание глубокого обучения отличается с точки зрения принципов преподавания, процессов обучения и результатов [18, с. 9]. Отсутствие единого представления среди исследователей, разработчиков стратегий, педдизайнеров и преподавателей приводит к размытости при обсуждении способов углубления обучения обучающихся, что затрудняет внедрение в школах обновленных учебных программ и изменения в практике работы преподавателей в аудитории [7, с. 256]. Таким образом, существует риск, что глубокое обучение станет просто лозунгом, а не неотъемлемой частью практики преподавания [6, с. 202].

«Распаковка» углубленного обучения

Вслед за *L. Dee Fink*, мы понимаем углубленное обучение как «набор компетенций, которыми должны овладеть студенты, чтобы развить глубокое понимание академического содержания и применять свои знания для решения проблем в аудитории и на работе» [11, с. 170]. Вышеприведенное определение указывает на важность овладения содержанием различных дисциплин и способность применять знания в условиях, выходящих за рамки учебного процесса. Таким образом, углублённое обучение подразумевает развитие компетенций, которые позволят специалисту оптимально функционировать в различных условиях, применяя накопленные знания.

Теория углубленного обучения Финка выделяет шесть важных категорий знаний, которые включают: 1) фундаментальные знания, в рамках которых обучающиеся изучают основы дисциплины, включая ключевые понятия и термины; 2) применение знаний и навыков: в реальных условиях для решения проблем и формирования навыков принятия решений; 3) интеграция: обучающиеся учатся устанавливать связи между различными понятиями; 4) категория человеческого фактора, которая включает в себя способность соотносить полученные знания с другими людьми и с самим собой; 5) способность проявления заботы, которая позволяет обучающимся выработать новый взгляд на сообщество, общество, страну, мир и планету; 6) мета-обучение – способность учиться тому, как учиться, интегрируя элементы критического мышления в процесс обучения [11].

Многие исследователи сходятся во мнении, что разница между глубоким и базовым обучением обусловлена тем, что базовое обучение направлено на запо-

минание фактов и усвоение терминов, в то время как углублённое обучение больше сосредоточено на понимании и выстраивании связи между понятиями [21, с. 89]. Установлению данных связей способствует грамотное переструктурирование учебного материала, например, с помощью таких педагогических технологий, как укрупнение дидактических единиц или фреймовое обучение. Технология фреймового обучения позволяет систематизировать и углубить знания за счёт увеличения количества связей «вертикальных» и «горизонтальных» внутри учебного материала [1, с. 200].

Таким образом, очевидно, что для реализации глубокого обучения необходимо стремиться использовать соответствующие педагогические подходы и методы к достижению результатов обучения более высокого уровня. Углубленное обучение также можно рассматривать как сочетание более масштабного понимания основного учебного материала, умения применять это понимание в новых ситуациях и развития ряда навыков, включая навыки общения с людьми и самоменеджмента [5, с. 47; 12, с. 374].

Расширение метода решения проблем в углубленном обучении

Rahman M.M. определяет решение проблем как процесс, который включает в себя методологические размышления и критическое мышление, чтобы найти правильный путь для достижения поставленных целей [18, с. 67]. Для обеспечения более глубокого усвоения знаний в процессе обучения студенты используют инструменты и методы, полученные из основных предметов, но для нивелирования создавшейся ситуации и решения кейса. Эти инструменты включают анализ данных, статистические методы, творческий подход и нелинейное мышление. Например, *Jantakoon T., Wannapiroon P., Nilsook P.* предложили виртуальные иммерсивные обучающие среды (*VILE*) на основе *цифрового рассказа (digital storytelling)*, то есть создание рассказов/историй, включающих обязательную учебную информацию, с помощью цифровых технологий для повышения глубины обучения студентов старших курсов всех специальностей [15, с. 146].

Более того, в контексте решения проблем в углублённом обучении, педдизайнеры выполняют свою задачу, которую нельзя не учитывать. Они должны задавать такие вопросы, которые в начале подскажут, а затем и приведут к решению задачи. Не только разработка чётко сформулированных инструкций затрагивает вопросы углубленного обучения, но, например, некоторыми исследователями предложено использовать метод проектного обучения как эффективный способ приобретения и совершенствования компетенций углублённого обучения [4, с. 153]. Практика проектно-ориентированного обучения способствует приобретению контекстуального,

творческого и совместного опыта. Таким образом, обучающиеся *коллективно* работают над проектами, требующими критического мышления.

Применение контентных знаний в углубленном обучении

Как уже говорилось ранее, в процессе углубленного обучения у обучающихся развивается более глубокое понимание основного учебного материала, включающего дисциплинарные понятия и термины, которые они должны уметь применять к новым проблемам и ситуациям [14, с. 1387]; обучающиеся должны быть способны освоить основное академическое содержание, в том числе и для того, чтобы добиться успеха в профессиональной деятельности, создавая прочный фундамент в областях академического наполнения и используя свои знания для выполнения новых задач, показывая высокие результаты в тестах, оценивающих контентные знания и навыки решения проблем, развивая когнитивные компетенции и понимая дисциплинарные принципы и концепции [9, с. 60]. Применение контентных знаний (знаний о содержании) относится к категории компетенций когнитивной области или фундаментальных знаний углубленного обучения. Освоение содержания позволяет обучающимся осуществлять трансфер знаний на различные ситуации, критически мыслить, синтезировать и анализировать информацию.

Развитие критического мышления в углубленном обучении

Fahim M. и Masouleh N.S. определяют критическое мышление как «интеллектуально структурированный процесс активного и целенаправленного осмысления, применения, анализа, синтеза и/или оценки информации, полученной из наблюдений, опыта, размышлений, рассуждений или коммуникации, в качестве ориентира для формирования представлений и действий» [10]. Думается, что действительно важно развивать навыки критического мышления у обучающихся, поскольку владение навыками критического мышления позволяет обучающимся эффективно решать социальные, научные и практические задачи. Студенты, умеющие критически мыслить, неизменно способны решать возникающие перед ними проблемы. Согласно *Fahim M. и Masouleh N.S.*, критическое мышление подразумевает способность обучающихся ставить под сомнение достоверность различной информации и источников информации. Студенты научатся никогда не принимать ничего на веру, а задавать вопросы и критически оценивать достоверность и подлинность информации [10, с. 1373].

Педагогика развития критического мышления восходит к взглядам *Freire P.*, первую работу которого по исследуемой тематике мир увидел ещё в 1970 году [12,

с. 375]. Критическая педагогика позволяет студентам активно участвовать в построении получаемых знаний и обмене знаниями. Процесс построения знаний включает в себя привлечение различных источников, их анализ и оценку. Такой подход противоположен «банковскому» подходу к преподаванию (*'banking' approach*), когда с помощью лекционного материала преподаватели «вливают» знания в головы студентов, которые становятся их пассивными получателями.

Развитие коммуникации и сотрудничества в углубленном обучении

Коммуникация и сотрудничество в углубленном обучении – это ситуация, при которой обучающиеся объединяются для выявления и создания решений академических кейсов, социальных задач, а также личных проблем. Для эффективного общения студенты должны структурировать информацию, какие-либо статистические данные в значимые и полезные материалы. Этого можно достичь, предоставляя им возможности для проведения студенческих презентаций, научных баттлов (*Science Slam*), творческих слэмов в неформальном стиле, питч-сессий, хакатонов, фейл-конференций или анти-конференций под руководством студентов, групповой работы в формате *Pecha Kucha* или экспертной сессии, интерактивных проектов и стажировок.

Контекстуализация обучения

Для стимулирования углубленного обучения преподавание должно основываться на реальной жизни и быть актуальным для жизни обучающихся. Контекстное преподавание и развитие способствуют более глубокому пониманию концепций и осмысленному обучению, поскольку обучающиеся могут применять концепции в реальной жизни. Примеры из реальной жизни должны использоваться как в учебных материалах, так и во время занятий: обучающиеся получают возможность решать реальные общественные проблемы (модель ООН). Контекстуализация обучения способствует развитию целостных знаний. Также важно отметить, что контекстуализация обучения помогает студентам понять то, что они изучают, и как применить знания и навыки для решения проблем. Также следует подчеркнуть важность подхода, когда обучающиеся участвуют в экскурсиях и выездах на определённые места в образовательных целях.

Развитие умения «учиться как учиться»

Понимание студентами того, как именно учиться, включает элементы мета-обучения [14]. Мета-обучение – это понимание того, что влечет за собой обучение и развитие своей практики и стратегий самостоятельного обучения. С этой целью, по мере вовлечения студентов в углубленное обучение, им прививаются

ценности контроля над своим обучением. В обучении тому, как учиться есть большой элемент саморегулируемого обучения и *самоменеджмента*. При саморегулируемом обучении студенты должны быть внутренне мотивированы к обучению, ставить собственные цели обучения, контролировать процесс обучения и разрабатывать стратегии обучения для достижения целей.

Мета-обучение необходимо для развития у студентов привычки учиться всю жизнь, а обучение в течение всей жизни требует от человека постоянного развития, чтобы совершенствовать знания, навыки и компетенции в различных сферах жизни. Жизнь в целом и жизнь на рабочем месте требуют от человека *желания* и *способности* приобретать новые навыки и знания, учиться самостоятельно, а также грамотно распоряжаться временем и информацией. Умение учиться включает в себя способность студента управлять своим обучением. Преподаватели в высшем образовании должны вовлекать студентов в процесс разработки учебной программы, чтобы они вносили свой вклад в то, чему учатся. Студенты должны иметь возможность принимать критически значимые решения о том, *что* они изучают, *как* они это изучают и *как* их оценивают.

Стимулирование трансфера знаний и навыков

Bellanca J.A. определяет «углубленное обучение» как тип познания, в результате которого человек способен переносить полученные знания из одной среды в другую [8, с. 51]. *Fullan M., Hill P. и Rincón-Gallardo S.* отмечают, что способность обучающегося транслировать знания и навыки в новые контексты является главным свидетельством того, что процесс углубленного обучения был осуществлен [13, с. 27]. Способность переносить знания и навыки позволяет обучающемуся справляться с ситуационными изменениями и новыми задачами. Обучающийся становится способен к профессиональной адаптации, так как знания и навыки могут быть легко применены, когда этого требует рабочая ситуация.

Педагогика углубленного обучения предполагает развитие транслируемых навыков, которые включают навыки критического мышления, устного и письменного общения, лидерства и работы в команде, исследовательские навыки, информационную грамотность, межличностного общения, навыки решения проблем, а также информационную грамотность и навыки самоменеджмента, которые применимы в различных социальных, политических и деловых контекстах. Благодаря педагогике углубленного обучения предполагается подготовка высоко квалифицированного и всесторонне развитого специалиста с точки зрения самых актуальных и полезных знаний, навыков, ценностей и установок.

Применение цифровых технологий в углубленном обучении

Чтобы обеспечить плавное внедрение углубленного обучения, разработчики стратегий должны учитывать потребности в технологиях и объектах инфраструктуры. Улучшение интернет-связи в районах с низкой скоростью передачи данных может расширить возможности обучающихся по проведению исследований, которые могут углубить их практические знания и сформировать критическое мышление в отношении материалов, которые они изучают и с какой целью. Кроме того, воздействие стратегий углубленного обучения зависит от поддержки заинтересованных сторон. Педагогам и соответствующим заинтересованным сторонам необходимо разработать стратегии, а также преимущества реализации новых инициатив по углубленному обучению. Руководству вузов также необходимо рассмотреть вопрос о том, как политика, вдохновляющая стратегии углубленного обучения, может поддержать и согласовать их с существующими инициативами. Цифровые платформы также могут помочь преподавателям в корректировке преподавания в соответствии с потребностями учащихся. Например, инструменты онлайн-оценки призваны выявить любые пробелы в фоновых знаниях, обучающихся по предмету, чтобы преподаватели могли точно определить, какие навыки необходимо развить, какие – «прокачать» каждому студенту для понимания нового и более сложного материала.

Углубленное обучение и современные навыки

Углубленное обучение способствует развитию необходимых навыков 21 века. Согласно *Fullan M.*, эти навыки включают: креативность, сотрудничество, коммуникацию, критическое мышление, самостоятельное обучение и глобальную гражданственность [13]. *Lukic D.* отмечает, что креативность является частью критического мышления и важна для подготовки обучающихся к будущему [16, с. 410]. Важность обучения креативности подчёркивают многие исследователи, которые утверждают, что неспособность к творчеству создает большой риск неудачи во многих сферах жизни. Высшие учебные заведения должны включить вопрос развития креативности и творческих способностей у студентов различных специальностей, профилей и направлений в свои учебные программы. Использование методов обучения, основанных просто на транслировании (*transmission models*), не способствует развитию творческих способностей. *Prianto A., Qomariyah U. N. и Firman F.* утверждают, что студенты должны быть *активно* вовлечены в процесс обучения, подвергая сомнению то, что они изучают, задаваясь вопросами о своих знаниях [17].

Желание сотрудничать с другими людьми, а также

способность делать это эффективно на систематической основе имеют определяющее значение для успеха общества. Важность сотрудничества в мире бизнеса и социальной жизни основывается на понимании того, что при работе в команде действия отдельного человека могут способствовать или препятствовать успеху команды. Ценности и установки на сотрудничество формируются у студентов с помощью педагогических подходов, используемых в высшем образовании. Подходы к обучению должны способствовать сотрудничеству, а не конкуренции. *Robbins S. и Hoggan C.* выступают за использование методов совместного обучения, которые позволяют студентам работать вместе над общими задачами, развивая тем самым важные навыки глубокого критического мышления [20, с. 99].

Самостоятельное обучение (*Self Directed Learning – SDL*) также является важным навыком 21 века, который необходимо развивать у обучающихся в высших учебных заведениях; самоуправляемое обучение – это подход к образованию, при котором студенты несут ответственность за процесс обучения. Принимая на себя полную ответственность за свое обучение, студенты должны принимать осознанные решения при выборе подходов к обучению и ресурсов для достижения желаемых результатов [12, с. 374]. Важно также отметить, что при самонаправленном обучении особое внимание уделяется формированию знаний студентами, где групповое обсуждение и диалог один на один играют важную роль в обучении. Преподаватель играет роль *фасилитатора обучения*, а также является *соучеником*, он перестает быть «всезнающей фигурой», передающей знания ученикам. Самонаправленное обучение приводит к тому, что обучающиеся самостоятельно мотивированы к обучению и могут контролировать свои пробелы и успехи, успешно управлять собой.

Выводы

Проведённая авторами работа показала важность развития знаний и компетенций обучающихся посредством углубленного обучения, чтобы подготовить их к решению проблем общества, обучению на протяжении всей жизни и профессиональной деятельности. Через углубленное обучение студенты приобретают более чёткое понимание знаний о содержании, решении проблем, критическом мышлении, коммуникации и сотрудничестве, контекстуализации обучения, трансфере знаний и навыков, использовании цифровых технологий, развивают академическое мышление. Существует необходимость в преобразовании педагогических и учебных программ в высшем образовании, чтобы способствовать углубленному обучению. В соответствии с этим выводом, высшим учебным заведениям рекомендуется глубже изучить перспективы и использовать наиболее подходящие стратегии для содействия углубленному обучению. Компетенции углубленного обучения – это то, что поможет студентам преуспеть в динамичном и непредсказуемом мире, который предъявляет повышенные требования к гибким, творческим и инновационным специалистам и ценит тех, кто способен грамотно общаться и эффективно работать в команде. Изменяется и характер профессиональной деятельности: все меньше востребованы рутинные когнитивные и механические операции и всё больше ценятся аналитические, интерперсональные и стратегические способности. Меняются и организационные структуры: всё больше внимания уделяется сотрудничеству и способностям к трансферу навыков, подчёркивается растущая потребность в людях, способных работать в рамках различных информационных сетевых сообществ, социальных объединений, с большей эффективностью и в ускоренном темпе. Стратегии, способствующие более глубокому обучению, помогут подготовить обучающихся к изменениям, удовлетворить спрос на навыки более высокого уровня и обеспечить их способность учиться в условиях глобальной экономики.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алферьева-Термисикос В.Б. Применение технологии фреймового обучения в контексте искусственного интеллекта // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. – 2022. – № 6-1(69). – С. 199-201. – DOI 10.24412/2500-1000-2022-6-1-199-201.
2. Институциональные предпосылки развития системы высшего образования в России в конвергенции с Болонской системой / М.А. Шумилина, К.А. Нефедова, А.Л. Золкин, М.С. Чистяков // Образование в России и актуальные вопросы современной науки : сборник статей IV Всероссийской научно-практической конференции, Пенза, 25–26 мая 2021 года. – Пенза: Пензенский государственный аграрный университет, 2021. – С. 272-279. – EDN HSYXOW.
3. К проблемам качества современной системы высшего образования в Российской Федерации / Е.Л. Агибалова, Б.А.Р. Чараха, В.А. Марциновская, М.С. Цилюкова // Экономические науки. – 2021. – № 199. – С. 20-24. – DOI 10.14451/1.199.20. – EDN UCMYPI.
4. Организация тестирования по иностранному языку студентов-юристов в электронной информационно-образовательной среде УрГЮУ (система «Indigo») / М.В. Боровкова, Н.В. Ялаева, Н.В. Садыкова, С.В. Павлова // Традиционные и инновационные технологии развития профессиональной языковой личности студентов : Материалы Международной научно-методической конференции, Екатеринбург, 14 февраля 2019 года / Отв. ред. К.М. Левитан. – Екатеринбург: Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Уральский государственный юридический университет», 2019. – С. 153-162. – EDN TUIPHC.
5. Полетаева, Ю.Г. Социальные основания этики: понятие этического кода / Ю.Г. Полетаева // Abyss (Вопросы философии, политологии и социальной антропологии). – 2020. – № 4(14). – С. 47-54. – EDN GTSMCF.

6. Харченко, Н.Л. Особенности цифровой трансформации образовательных процессов в условиях высшей школы / Н.Л. Харченко // Педагогическая информатика. – 2020. – № 4. – С. 202-207. – EDN IKFIVQ.
7. Шеховская, Ю.А. Межличностное общение в рамках спортивного дискурса как способ формирования коммуникативных навыков / Ю.А. Шеховская // Учитель. Ученик. учебник: материалы IX Международной научно-практической конференции, Москва, 18–19 октября 2018 года. – Москва: КДУ, 2019. – С. 256-259. – EDN WVXIAT.
8. Bellanca J.A. The focus factor: 8 essential twenty-first century thinking skills for deeper student learning. – Bloomington: Teachers College Press, 2015. – 470 с.
9. Borovkova, M.V. Computer-aided testing in modern electronic educational systems as a means of improving the quality of teaching foreign languages in law school / M.V. Borovkova, N.V. Yalaeva, N.V. Sadykova // Modern Pedagogical Education. – 2020. – No 3. – P. 60-63. – EDN YVGDDE.
10. Fahim M., Masouleh N. S. Critical thinking in higher education: A pedagogical look //Theory & Practice in Language Studies. – 2012. – Т. 2. – №. 7. – С. 1370-1375.
11. Fink L. Dee Creating significant learning experiences: An integrated approach to designing college courses. – USA: Jossey-Bass Higher and Adult Education Series, 2003. – 320 с.
12. Freire P. Pedagogy of the oppressed //Toward a Sociology of Education. – Routledge, 2020. – С. 374-386. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-5583-7_610
13. Fullan M., Hill P., Rincón-Gallardo S. Deep Learning: Shaking the Foundation. – Ontario, Canada: New Pedagogies for Deep Learning: A Global Partnership, 2017. – 44 с.
14. Individual learning path for future specialists' development / E.A. Levanova, I.F. Berezhnaya, E.V. Krivotulova [et al.] // TEM Journal: Technology, Education, Management, Informatics. – 2019. – Vol. 8. – No 4. – P. 1384-1391. – DOI 10.18421/TEM84-40. – EDN TVJOWQ.
15. Jantakoon T., Wannapiroon P., Nilsook P. Virtual immersive learning environments (VILEs) based on digital storytelling to enhance deeper learning for undergraduate students //Higher Education Studies. – 2019. – Т. 9. – №. 1. – С. 144-150.
16. Lukic D. What are organisations even there for? A call for deeper double-loop learning //The Learning Organization. – 2022. – Т. 29. – №. 4. – С. 408-414.
17. Prianto A., Qomariyah U.N., Firman F. Does Student Involvement in Practical Learning Strengthen Deeper Learning Competencies? //International Journal of Learning, Teaching and Educational Research. – 2022. – Т. 21. – №. 2.
18. Rahman M.M. 21st century skill «problem solving»: Defining the concept // Asian Journal of Interdisciplinary Research. – 2019. – Т. 2. – №. 1. – С. 64-74.
19. Rickles J. et al. Promoting deeper learning in high school: Evidence of opportunities and outcomes //Educational Evaluation and Policy Analysis. – 2019. – Т. 41. – №. 2. – С. 214-234.
20. Robbins S., Hoggan C. Collaborative Learning in Higher Education to Improve Employability: Opportunities and Challenges //New Directions for Adult and Continuing Education. – 2019. – Т. 163. – С. 95-108.
21. SWOT Analysis of Mobile Applications in the High Education E-Learning of the Chinese Language / M.A. Safonov, S.S. Usov, S.V. Arkhipov, L.P. Sorokina // ACM International Conference Proceeding Series: 12, Virtual, Online, 10–13 января 2021 года. – Virtual, Online, 2021. – P. 89-94. – DOI 10.1145/3450148.3450208. – EDN GKCWXB.

© Панкова Татьяна Николаевна (pankova@rgph.vsu.ru), Фадеева Наталья Владимировна (fadeeva_natali@inbox.ru), Гончарова Оксана Владимировна (oksana_goncharova@mail.ru), Хорохорина Галина Анатольевна (galina_rgsu@mail.ru), Глухова Елена Владимировна (evglukhova@gmail.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ДНЕВНИК САМОКОНТРОЛЯ И РОДИТЕЛЬСКОГО КОНТРОЛЯ НА ОСНОВЕ ЦИФРОВОЙ ПЛАТФОРМЫ КОМПЛЕКСНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОНТРОЛЯ

DIARY OF SELF-CONTROL AND PARENTAL CONTROL BASED ON THE DIGITAL PLATFORM OF INTEGRATED PEDAGOGICAL CONTROL

**A. Portnov
K. Polurenko
I. Simakina**

Summary: The article analyzes the possibility of introducing an analogue of self-control diaries and parental control in a digital version, in the form of applications on mobile digital devices. An experiment was conducted in the form of a survey. It is presented in detail what functions the digital analogue of the diary of self-control and parental control should perform. Attention is focused on the need to develop a special digital platform. The market of digital platforms is analyzed. In conclusion, it is emphasized that in order to fully implement the idea of self-control diaries and parental control, it is necessary to create a digital platform for comprehensive pedagogical control, an application for a child, an application for a parent and an application for an instructor, each of these applications should have its own set of functions, which will ensure the transparency of the training process. for all participants and will expand the range of direct and feedback links between them.

Keywords: general physical training, digital platform of complex pedagogical control, diary of self-control, self-control, parental control, complex pedagogical control.

Портнов Алексей Олегович

Тихоокеанский государственный университет
2015303857@pnu.edu.ru

Полуренко Кирилл Львович

Кандидат педагогических наук, доцент, Тихоокеанский
государственный университет
2015303857@pnu.edu.ru

Симакина Ирина Александровна

Кандидат юридических наук, доцент, Дальневосточный
юридический институт МВД России
jazimina@inbox.ru

Аннотация: В статье проанализирована возможность внедрения аналога дневников самоконтроля и родительского контроля в цифровом варианте, в виде приложений на мобильных цифровых устройствах. Проведен эксперимент в виде опроса. Подробно представлено, какие функции должен выполнять цифровой аналог дневника самоконтроля и родительского контроля. Акцентируется внимание на необходимости разработки специальной цифровой платформы. Проанализирован рынок цифровых платформ. В заключение подчеркивается, что для полноценной реализации идеи дневников самоконтроля и родительского контроля необходимо создание цифровой платформы комплексного педагогического контроля, приложения для ребенка, приложения для родителя и приложения для инструктора, в каждом из этих приложений должен быть свой набор функций, что обеспечит прозрачность тренировочного процесса для всех участников и расширит спектр прямых и обратных связей между ними.

Ключевые слова: общая физическая подготовка, цифровая платформа комплексного педагогического контроля, дневник самоконтроля, самоконтроль, родительский контроль, комплексный педагогический контроль.

В нашей работе «Особенности построения тренировочного процесса общей физической подготовки детей школьного возраста» по мимо прочего мы описывали систему управления тренировочным процессом ОФП (общая физическая подготовка), в которой предлагаем активно использовать дневники самоконтроля и родительского контроля с использованием наклеек, который:

1. Образно отражает всю модель многолетнего тренировочного процесса общей физической подготовки (Этапы, ступени, нормативы каждой ступени). Для этого каждый лист дневника должен быть представлен как отдельная ступень, на которой будут изображены силуэты нормативов данной ступени. Выполнив, на экзамене (этапном контроле), один или несколько нормативов ребенок получает соответствующую наклейку и вклеивает ее в соответствующий силуэт дневника самоконтроля;

2. Будет давать возможность детям фиксировать свои достижения на разных уровнях по технологии уровневой дифференциации. У наклеек могут быть разные цвета в зависимости от того, на каком уровне сложности ребенок выполнил норматив. Красный фон – высокий уровень, синий фон – повышенный уровень, зеленый фон – базовый уровень;
3. Позволит вести учет динамики показателей роста и веса. Это необходимо для самостоятельного и родительского контроля за физическим развитием. Но наиболее актуально для родителей детей имеющих избыточный вес, так как не у каждого родителя есть возможность контролировать вес ребенка;
4. Будет служить монитором обратной связи для родителей, которые смогут следить за физическим развитием и достижениями своего ребенка, а также видеть его предрасположенности [6].

В данной статье мы хотим подробно рассмотреть возможность внедрения аналога дневников самоконтроля и родительского контроля в цифровом варианте, в виде приложений на мобильных цифровых устройствах.

Человечество находится в ситуации, когда оно не может обойтись без технологий в своей личной или профессиональной жизни. Однако технология должна использоваться эффективно [1].

Стремление использовать современные информационные технологии в сфере образования вполне обоснованно. Во-первых, компьютер открывает совершенно новые возможности в получении справочной и учебной информации при минимальной затрате времени и в самых разнообразных формах ее представления. Во-вторых, использование компьютера в сфере обучения создает перспективы решения комплекса проблем, стоящих перед современным образованием. [3].

Школьники, студенты, учителя и родители используют в своей деятельности различные цифровые устройства - мобильные телефоны, планшеты, компьютеры и большое количество компьютерных приложений. Различные технические и профессиональные информационные системы удобны для всех участников образовательного процесса [1].

За последние десять лет, большой скачек сделали цифровые технологии в индивидуальных носимых устройствах смартфонах, которые объединили в себе множество функций ранее выполняемых массой других устройств (калькулятор, ежедневник, пейджер, телефон, телевизор и многое другое). Каждая из этих функций реализуется за счет специально разработанных программ в виде мобильных приложений.

Гипотеза: Проводя данное исследование мы предположили, что современным детям и их родителям будет более интересно иметь цифровую версию «Дневник самоконтроля и родительского контроля» в своем смартфоне.

Который помимо вышеперечисленных функций бумажного аналога, может быть наделен: сравнением нынешних показателей физической подготовки юного атлета с модельными характеристиками той ступени, к достижению которой он стремится; советами в корректировке питания исходя из показателей этапного медицинского контроля; анализом генетических предрасположенностей к развитию физических качеств; результатами соревнований и т.д.

Кроме того, в цифровой версии дневника самоконтроля и родительского контроля, могут отражаться организационные аспекты, которые зачастую влияют на

результат, а именно: количество пропущенных занятий в том или ином тренировочном цикле; опоздания на тренировки, уровень внутренней дисциплины и т.д.

Помимо этого, данное приложение может быть использовано как дополнительное средство коммуникации ребенок-тренер, родитель-тренер и наоборот. Посредством встроенного чата, участниками взаимодействия путем прямых и обратных связей могут быть заданы вопросы и получены на них ответы.

Для подтверждения гипотезы мы провели опрос детей занимающихся в сети Центров общей физической подготовки детей «Кросскид» г. Хабаровск.

В эксперименте участвовало 62 ребенка: 12 детей возраста 13 лет и выше; 33 детей в возрасте 7-10 лет; 17 детей в возрасте 10-12 лет. По результатам опроса: 100% детей ответило, что иметь у себя в смартфоне аналог дневника самоконтроля с наклейками им было бы интересно и удобно. 22 % опрошенных выразили желание сохранения обеих форм дневника самоконтроля.

В рамках второго эксперимента, мы опросили 38 родителей, тех же детей, 86 % ответило, что будет очень удобно иметь в смартфоне дневник родительского контроля. 56 % опрошенных желание сохранения обеих форм дневника самоконтроля.

Исходя из результатов проведенного эксперимента можно сделать вывод, что большинство детей и их родителей, занимающихся в «Кросскид клубе» поддерживают внедрение в тренировочный процесс цифровую версию дневников самоконтроля и родительского контроля и считают это удобным и интересным.

Цифровая платформа — это автоматизированная информационная система особого класса. Она позволяет неограниченному либо условно неограниченному кругу лиц пользоваться ее возможностями через интернет и решать свои технологические или функциональные задачи в автоматизированном режиме [7].

Однако стоит отметить, что для создания данного приложения необходимо разработать цифровую платформу комплексного педагогического контроля, которая:

Во-первых: будет служить базой данных: модельных характеристик ступеней общей физической подготовки; результатов тестов педагогического контроля, физической подготовленности каждого юного атлета, результатов тестов медицинского контроля, (антропометрических данных и ЧСС) каждого ребенка.

Во-вторых: производить необходимые вычисления: соотносить реальную физическую подготовку ребенка с модельными характеристиками той ступени, на которой он занимается и вычислять разницу; соотносить реаль-

ные антропометрические показатели с центильными таблицами и нормами ЧСС соответствующих данному возрасту. На основании, этих данных платформа будет делать выводы по физическому развитию занимающихся, и давать рекомендации по питанию и т.д.

В-третьих: иметь графическое оформление аналогичное с бумажной версией дневника самоконтроля и родительского контроля, в особенности изображения силуэтов нормативов на каждой ступени. Особенно это важно в приложениях для детей.

Кроме того, данная цифровая платформа должна хранить в себе данные по посещениям занимающихся, вести учет больничных и других причин пропуска.

А также иметь возможность вести учет оплат и выдавать в приложениях для родителей информацию об окончании срока оплаты за секцию, что является немаловажным в современных условиях.

В качестве средства для ввода информации может служить как персональный компьютер, так и приложение для (тренера) инструктора, которых будет возможность не только вводить данные комплексного педагогического контроля, но и: отмечать посещения детей;

Выявленные обстоятельства, диктуют необходимость провести сравнительный анализ платформ предлагаемых в сети интернет готовых выполнить необходимые функции. Наиболее подходящими для решения необходимых задач являются CRM платформы.

CRM (Customer Relationship Management) – это платформа, которая аккумулирует данные о клиентах, сотрудниках, процессах внутри компании и автоматизирует работу с ними [2].

На Российском рынке CRM платформ, существует ряд предложений, адаптированных для организаций ведущих свою деятельность в сфере спортивных секций, фитнеса и детских клубов. Мы проанализировали предложения в сети интернет по состоянию на 04.01.2023 года:

1. Alfa CRM. Список решаемых задач: акции; учет клиентов; продажи; подготовка резерва; повышение профессиональной игры; графики тренировок; расписание аренды зала и инвентаря; работа с продлением абонементов; создание рекомендаций для отдельных посетителей; связь с мобильными приложениями [10].
2. ListOk CRM. Список решаемых задач: мобильное приложение; личный кабинет; история посещений; история пропусков; история платежей; предстоящие записи на занятия; состояние лицевого счета; информация об активных и замороженных абонементов; информация о задолженности; возможность заморозки абонемента [12].

3. ПАРАПЛАН. Список решаемых задач: автоматизирует процессы: от учета посещаемости до приема оплат; облегчает нагрузку руководителя; увеличивает доходы; помогает контролировать администраторов и тренеров [5].

4. МОЙ КЛАСС. Список решаемых задач: календарь тренировок; учет абонементов и онлайн-платежи; автоматическое оповещение учащихся по WhatsApp; расчет зарплат педагогам; личные кабинеты учеников и тренеров [4].

5. AkratoCRM. Список решаемых задач: клиентская база; филиалы; залы; услуги, группы; тренеры, преподаватели, мастера; расписание занятий; журнал посещаемости; рейтинг спортсменов; абонементы; мероприятия; отчеты; СМС рассылки; кабинет клиента; онлайн-платежи [9].

6. EasyWeek. Список решаемых задач: сайт; виджет онлайн-записи аналитика; отчеты; учёт клиентской базы и статистика процессов по каждому клиенту: скидки, оплаты, покупки, количество визитов, сроки и даты; электронный ежедневник для ведения расписания сотрудников и расчетом выплат для персонала. Анализ расходов и доходов спортшколы. Настройка оповещений для сотрудников и клиентов [11].

7. Фитнес клуб. 1С: Список решаемых задач: учет абонементов; контроль финансов; отчеты; учет инвентаря; мобильное приложение для тренеров [8].

8. SportCRM. Список решаемых задач: Ведение учета: базы данных спортсменов, кандидатов и тренеров; журнал посещений; мероприятия, соревнования и сборы. Кабинет спортсмена; персональное взаимодействие с каждым спортсменом (его представителем); он-лайн платежи; запись на тренировку; мотивация (достижения, нормативы, результаты). Кабинет тренера: расписание занятий; формирование табеля; аттестация спортсменов [13].

В большинстве своем проанализированные нами CRM платформы сосредоточены на решение бизнес процессов: учет посетителей, отчеты по посещениям и доходам, создание программ лояльности; контроль за сотрудниками.

Во многих есть учебный блок: который помогает формировать расписание, контролировать посещение занятий, выставлять отметки успеваемости, вести учет инвентаря, работать с мероприятиями.

В некоторых есть личные кабинеты для детей. Единицы имеют разработанные приложения для инструкторов и руководителей клубов. Но не имеют приложений для детей и тем более для их родителей.

Однако возможность проводить аттестацию и отра-

жать достижения, нормативы и результаты спортсменов в их личных кабинетах есть только в SportCRM. Это, безусловно, можно охарактеризовать как элементы педагогического контроля. Но данная платформа не имеет базы данных модельных характеристик; а также не имеет базы данных первичного медицинского контроля (антропометрических данных и ЧСС), для определения состояния здоровья. А также не имеет разработанных мобильных приложений.

Исходя из результатов проведенного анализа можно сделать вывод, что в представленных в Российском интернет пространстве, русскоязычных CRM системах, нет подходящей для реализации идеи цифровой платформы комплексного педагогического контроля, необходима цифровая платформа объединяющая в себе два больших модуля (Рисунок 1):

1. Модуль стандартного CRM состоящего из: а) бизнес процессы: учет посетителей, отчеты по посещениям и доходам, создание программ лояльности; контроль за сотрудниками. б) учебный блок: формирование расписания, контроль посещений, отметки успеваемости, учет инвентаря, учет мероприятий.
2. Модуль комплексного педагогического контроля состоящего из: а) базы данных: модельных характеристик ступеней общей физической подготов-

ки; результатов тестов педагогического контроля, физической подготовленности каждого юного атлета, результатов тестов медицинского контроля, (антропометрических данных и ЧСС) каждого ребенка. б) производить необходимые вычисления: соотносить реальную физическую подготовку ребенка с модельными характеристиками той ступени на которой он занимается и вычислять разницу; соотносить реальные антропометрические показатели с центильными таблицами и нормами ЧСС соответствующих данному возрасту.

А также личные кабинеты детей и родителей, интегрированные с приложениями для современных мобильных устройств (гаджетов), оформленные в виде дневников самоконтроля и родительского контроля.

В заключение стоит подчеркнуть, что для полноценной реализации идеи цифровых дневников самоконтроля и родительского контроля необходимо создание цифровой платформы комплексного педагогического контроля, приложения для ребенка, приложения для родителя и приложения для инструктора, в каждом из этих приложений должен быть свой набор функций, что обеспечит прозрачность тренировочного процесса для всех участников и расширит спектр прямых и обратных связей между ними.



Рис. 1. Цифровая платформа комплексного педагогического контроля

ЛИТЕРАТУРА

1. Асанов А.Ж., Есмаганбет М.Г. Информационные технологии в образовательном процессе / А.Ж. Асанов, М.Г. Есмаганбет / Наука и реальность. – 2021. – № 1 (5). – С. 74–76.
2. Албато [Электронный ресурс]: сайт сервиса для интеграций – Режим доступа: <https://blog.albato.ru/vidy-crm-sistem-kakie-byvayut-i-kak-ih-vybirat-podrobnij-obzor/>
3. Мазикина И.В., Применение контролирующих компьютерных программ учебного назначения в образовательном процессе / И.В. Мазикина / Инновационное развитие профессионального образования. – 2013. – № 2 (4). – С. 45–51
4. Мой класс [Электронный ресурс]: сайт CRM платформы – Режим доступа: <https://moyklass.com/crm-dlya-sportivnoj-shkoly>
5. Параплан [Электронный ресурс]: сайт CRM платформы – Режим доступа: <https://paraplancrm.ru/landing/sports/>
6. Портнов А.О., Полуренко К.Л. Особенности построения многолетнего тренировочного процесса общей физической подготовки детей школьного возраста: монография / А.О. Портнов, К.Л. Полуренко; Министерство науки и высшего образования Российской Федерации; Тихоокеанский государственный университет. – Хабаровск: Издательство ТОГУ, 2022. – 163 с.
7. Стратегия цифровой трансформации [Электронный ресурс]: сайт Центра подготовки руководителей и команд цифровой трансформации – Режим доступа: <https://strategy.cdto.ranepa.ru/>
8. Фитнес клуб. 1С [Электронный ресурс]: сайт CRM платформы – Режим доступа: <https://www.fitness1c.ru/sport-school>
9. AkratoCRM [Электронный ресурс]: сайт CRM платформы – Режим доступа: <https://www.akratocrm.ru>
10. Alfa CRM [Электронный ресурс]: сайт CRM платформы – Режим доступа: [https://alfacrm.pro/#googtrans\(ru|ru\)](https://alfacrm.pro/#googtrans(ru|ru))
11. EasyWeek. [Электронный ресурс]: сайт CRM платформы – Режим доступа: <https://easyweek.ru/programma-dlya-sportivnoj-sekcii.html>
12. ListOk CRM [Электронный ресурс]: сайт CRM платформы – Режим доступа: <https://listokcrm.ru>
13. SportCRM [Электронный ресурс]: сайт CRM платформы – Режим доступа: <http://sportcrm.club>

© Портнов Алексей Олегович (2015303857@pnu.edu.ru), Полуренко Кирилл Львович (2015303857@pnu.edu.ru),
Симакина Ирина Александровна (jazimina@inbox.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Тихоокеанский государственный университет

РОЛЬ ЛОГОПЕДИЧЕСКОГО МАССАЖА ПРИ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ДЦП С НАЗОГАСТРАЛЬНЫМ ЗОНДОМ

Сорокина Светлана Васильевна

Аспирант, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского
Sorokina.sorokasveta@yandex.ru

THE ROLE OF SPEECH THERAPY MASSAGE WHEN WORKING WITH CHILDREN WITH CEREBRAL PALSY WITH A NASOGASTRIC PROBE

S. Sorokina

Summary: This article shows the importance of extracting a nasogastral probe at an early age. The attitude of parents to the current situation is shown. What an important role is played by a properly selected method of work of a specialist. The author of the article provides an example from practice showing the importance of knowledge and skills in the practice of a speech therapist.

Keywords: nasogastric probe, speech therapy massage, articulation gymnastics, dysphagia, articulation apparatus, speech therapist.

Аннотация: В данной статье показана важность извлечения назогастрального зонда в раннем возрасте. Показано отношение родителей к сложившейся ситуации. Какую важную роль играет правильно подобранная методика работы специалиста. Автором в статье приведен пример из практики, показывающий значимость знаний и умений в практике логопеда.

Ключевые слова: назогастральный зонд, логопедический массаж, артикуляционная гимнастика, дисфагия, артикуляционный аппарат, логопед.

Примерно 24 480 детей инвалидов рождается каждый день в мире. Около 50% детей, рожденных в России, имеют психические отклонения. По статистике 35% детей в России рождаются с врожденными заболеваниями. 12% детей в России рождаются не доношенными. Число детей инвалидов в стране составляет более 500 000 (2%). Только 25% новорожденных в России полностью здоровы. [2]

В наш век развитых технологий, появилось очень много «проблемных» детей в плане психического и физического здоровья. Молодые мамы, которые с подросткового возраста перестают следить за своим здоровьем, отодвинулся срок рождения первых детей к возрасту за тридцать лет и рождение последующих детей уже ближе к 40 годам, а иногда и за 40 ведут к обильному росту детей с различной патологией. Возможность выхаживания, сильно недоношенных детей от 460 гр., ведет к повышению числа детей-инвалидов, что в дальнейшем может привести к полному исчезновению здорового поколения в будущем. Почти у всех выхоженных детей с малым весом отмечается нарушение глотания или дисфагия. Таким детям вставляют специальный зонд для кормления. В последствии обучают маму, как ухаживать и менять зонд. В итоге ребенок выписывается из родильного отделения домой не умеющий сосать и глотать.

Дисфагия у детей может быть вызвана целым рядом неврологических причин, но в специальной логопедической и медицинской литературе проблема выяв-

ления и устранения дисфагии у детей, в том числе и новорожденных практически не освещена. Наиболее изучена проблема дисфагии у взрослых пациентов, перенесших инсульт. Например, многие исследователи такие как Ю.А. Покровская, Т.А. Полякова, А.А. Уклонская, О.Д. Ларина, О.С. Орлова дают в основном подробное описание мышц участвующих в акте глотания и жевания, а также связывают это с дизартрическими расстройствами у детей. [3] Такие исследователи как Шкловский В.М., Визель Т.Г. описывают дисфагию, как нарушение, возникшее у больных вследствие инсульта и у пациентов с афазией. [7]

Глотание — сложный координированный рефлекторный акт, обеспечивающий продвижение пищи из полости рта в желудок. При глотании сокращения мышц языка, мягкого неба, глотки, непосредственно проталкивающие пищевой комок, сочетаются и дополняются сокращением мышц и смещением хрящей гортани, защищающих дыхательные пути от попадания в них пищи. По Ф. Мажанди, акт глотания разделяется на 3 фазы — ротовую произвольную, глоточную непроизвольную (быструю) и пищеводную, также непроизвольную, но медленную. Ведущей фазой акта глотания Кронеккер и Мельтцер (К. Н. Kronecker, S. J. Meltzer) считают ротовую фазу, в процессе которой пища благодаря мощному сокращению мышц глотки перемещается в пищевод. [6]

Ротовая фаза включает в себя помещение пищи в рот, жевание и проталкивание пищевого комка в ротоглотку.

Глоточная фаза является рефлекторной, в ней принимают участие V, IX, X и XII пары черепных нервов, при помощи нее закрывается носоглотка, гортань поднимается, закрывая нижележащие дыхательные пути, и пищевой комок продвигается в гортаноглотку.

Пищеводная фаза начинается с расслабления перстнеглоточной мышцы, после которого пищевой комок проникает в пищевод и затем, под действием перистальтического сокращения пищевода, продвигается в желудок. [6]

Наиболее часто нарушения глотания отмечают у детей с ДЦП или перенесших черепно-мозговую травму. У новорожденных детей нарушение сосания и глотания отмечается при нарушении функций сосания и глотания характерно для недоношенных детей с различной перинатальной патологией, особенно с тяжелым и среднетяжелым течением бронхолегочной дисплазии. Успешное кормление зависит от способности ребенка координировать мышцы ротовой полости, верхней половины туловища и дыхательной системы. В связи с этим изучение состояния артикуляционной моторики, поиск способов стимуляции сосательного рефлекса и скоординированного функционирования мышц лица, языка и мягкого нёба особенно актуальны у недоношенных младенцев. Логопедическое обследование показало зависимость способа вскармливания от тонуса мышц органов артикуляции. Повышенный тонус мышц вызывает импульсивное сосание, быстро истощающиеся сосательные движения; пониженный тонус мышц - незрелое, вялое сосание, истощающиеся движения языком и губами; смешанный тонус - неритмичное сосание, скоординированные движения языка и губ. Таким образом, тонус лицевой мускулатуры определяет тактику вскармливания и является показанием для начала логопедического воздействия по развитию артикуляторных возможностей у недоношенных детей при нарушении процессов сосания и глотания. Методы и объем логопедической помощи в программе комплексной реабилитации подбирают по результатам логопедического обследования ребенка с целью нормализации тонуса мышц лицевой мускулатуры и обеспечения возможности самостоятельного сосания. [1] Глотание у новорожденных детей носит инфантильный характер. Глотание является одной из витальных физиологических функций организма. Оно обеспечивается скоординированными действиями мускулатуры полости рта, глотки, гортани, пищевода под контролем нервной системы. Все дети рождаются с хорошо развитыми сосательным и глотательным рефлексом. Во время сосания происходит сокращение мышц губ, языка, щек, благодаря чему в ротовой полости создается отрицательное давление, и туда поступает жидкая пища. Язык младенца, совершая реверсивные движения (вперед-назад), направляет молоко в глотку.

При инфантильном типе губы приоткрыты, зубные ряды разомкнуты, а язык проложен между ними. Во время глотательных движений язык отталкивается от губ (позднее – от язычной поверхности нижних резцов, боковых зубов). Инфантильное (младенческое) глотание расценивается как физиологическая норма примерно до 2-3 лет. [5]

Когда мама с таким ребенком попадает домой, она тережится и не знает, что ей с ним делать. Такой ребенок не ощущает голода, не понимает вкуса пищи, которую ему вкачивают по часам через зонд. Ребенок растет, мама ждет изменений, а ситуация только ухудшается. Мышцы артикуляционного аппарата все сильнее расслабляются, круговая мышца рта совсем перестает работать. Рот постоянно открыт, саливация становится все сильнее и сильнее. Мама, тем временем, ждет, что врачи скоро разрешат вынуть зонд и ребенок сам будет пить и есть. Но увы, время идет, ребенок все также продолжает питаться через зонд.

В такой ситуации должен и может помочь логопед.

С этого момента начинается кропотливая работа логопеда, как профессионала по глотанию у новорожденных детей. Начинаем работу с тщательного обследования мышц артикуляционного аппарата малыша. Очень часто бывает, что у ребенка просто слабая круговая мышца рта и он не может захватить сосок груди. Язык просто вываливается изо рта и не формируется желобок, по которому молоко попадает в глотку. Язык не может двигаться назад – вперед.

Обязательно маму надо обучать кормлению такого ребенка и психологически поддерживать. Она и так расстраивается, от невозможности покормить своего ребенка. Очень часто мамы винят себя в этом, что они ничего не умеют и от этого страдает ребенок.

Пациентка

Ребенок в отделение «Патологии речи и нейрореабилитации» ГБУЗ ЯО ОДКБ поступил в возрасте 2 г. 3 мес. с назогастральным зондом. Диагноз при поступлении: Синдром ДЦП смешанная форма (спастическая + атактическая); псевдобульбарный синдром. Как объяснила мама, врачи не давали разрешения снять зонд, т.к. ребенок, по их мнению, к этому не был готов. Отсутствовал с рождения сосательный и глотательный рефлекс. Девочка не говорила, не произносила никаких звуков, даже не было вокализаций. Ребенок ничего не просил, никогда не хотела есть и пить. В физическом развитии была очень слабая. Сама не ходила. Имела дефицит массы тела. Язык изо рта вываливался, была сильная саливация. Рот был все время открыт. Девочка постоянно ходила с сырым нагрудником.

В свое время маме врачи посоветовали обратиться к остеопату. Мама обратилась и всецело доверила себя и ребенка специалисту. Но, к сожалению, проблема не была решена.

Прежде чем начать работу с ребенком, было понятно, что вначале надо работать с мамой. Мама была не готова к тому, что у ребенка здесь и сейчас уберут зонд. Маме были назначены консультации с психологом. В результате этого, с мамой договорились, что она больше не кормит девочку через зонд, а лишь допаивает, если ребенок не выпил нормы воды. Это было сделано для того, чтобы у ребенка не было обезвоживания. И начался долгий процесс абилитационной работы.

Девочка вначале не понимала, что с ней делают и чего от нее хотят. Ребенку начали делать логопедический массаж, с целью активизировать жевательные мышцы, которые никогда не работали. Так как возраст ребенка был все-таки не маленький, поэтому о восстановлении сосательного рефлекса и соске не шло и речи. Ребенку необходимо было научить есть с ложки и пить из кружки. Начали пробовать кормить кашами для малышей. Кашу девочка выплевала и не понимала, что ей кладут в рот и что с этим делать. Тогда каши стали подслащивать, это понравилось ребенку. Глотать ребенку помогали с помощью нажатия на подбородочную мышцу, проглаживая от подбородка по всей передней стенке шеи, не давая возможности при этом выплюнуть содержимое изо рта. При этом гастроэнтеролог и врач-педиатр отслеживали состояние ребенка. Мама неоднократно срывалась и пыталась в необходимое время влить в зонд смесь. Девочку кормили часто, при этом порции были вначале очень маленькие. Потом перевели на обычные каши, перемолотый суп, йогурты. Вначале ребенок не понимала вкуса, не ощущала голода и сытости, а также жажды. Через месяц ребенок поправилась на 360 грамм. Примерно через 1.5 месяца девочка стала от какой-то пищи отказываться, а какую-то наоборот предпочитать. Например, ребенок отказался от детских каш и стал просить бисквиты и картошку фри, которой ее угостила сестра. Стала избирательна в йогуртах.

Помимо этого, было решено не приучать ребенка к бутылочке с соской, поэтому стали поить с ложечки. Вначале она отказывалась от всяких соков, компотов, чаев и т.д., но зато с большим удовольствием позволяла вливать ей в рот простую воду. Вода вначале вытекала изо рта обратно, но с помощью массажных движений постепенно стала вытекать меньше. Следующим этапом работы было научить ребенка пить из детского поильника. Поильник девочка не могла освоить долго. Тогда одновременно стали давать пить жидкость в кружке на один глоток, периодически меняя её на поильник. Через три месяца ребенок самостоятельно

но пила из кружки, а поильник пыталась грызть. Поильник впоследствии убрали и стали обучать пить из бутылки с наконечником. Чтобы у ребенка получался глоток, делали сильное нажатие на бутылку, и вода выливалась в рот, а ребенку не оставалось выхода, кроме как её проглотить.

Во время пребывания ребенка в отделении, помимо описанной выше работы, ей проводился логопедический массаж и артикуляционная гимнастика. Гимнастика проводилась вначале пассивно, потом девочка сама начала выполнять упражнения с большим удовольствием. Массаж проводился ежедневно в период пребывания ребенка в стационаре, длительностью 30-40 минут. За основу брался логопедический массаж по Дьяковой Е.А. [4] Мышцы прорабатывались строго пальцами рук без всяких вспомогательных средств, таких как шпатель, салфетки и прочее.

В отделении девочка пробыла 2 месяца. Выписывали ее без питания через зонд, она научилась есть и пить самостоятельно. Но через месяц после выписки у мамы произошел срыв, и она опять插ставила зонд. Через три месяца после выписки мама с ребенком поступили опять с зондом. У ребенка был откат назад. Вся наша работа была начата заново. Но в это раз она заняла меньше времени. После этого мы встречались с ребенком и её мамой чаще, и стали приглашать на повторный курс логопедического массажа каждые три месяца. Для полной самостоятельности в питании ребенка нам потребовалось три года тесного общения. В три года зонд девочке убрали полностью. В данный момент ребенок питается без зонда, ест самостоятельно малыми порциями, избирательна в еде. Глодает сама, основной прием – пробитая пища, мясо прокручено через мясорубку, но при этом жует только то, что ей нравится: твердые сорта сыра, фрукты как мягкие (абрикос, клубника), так и твердые (порезанное дольками яблоко). Научилась откусывать от целого яблока. Пьет в основном только воду из поильника через трубочку, может из чашки под контролем. Саливация осталась.

Речь у девочки стала значительно лучше развиваться, когда полностью убрали зонд. Стала говорить мама, папа и др. простые слова, появилось звукоподражание животных.

Исходя из всего вышесказанного, можно сделать вывод, что чем раньше мы избавляем ребенка от назогастрального зонда, тем лучше развиваются мышцы ребенка. У ребенка поэтапно проходит развитие артикуляционного аппарата, начиная от момента сосания, глотания и плавным переходом к жеванию в необходимое время.

ЛИТЕРАТУРА

1. Басаргина М.А., Дяйкина В.В., Митиш М.Д., Лазуренко С.Б., Масленникова В.А., Харитоновна Н.А. Выбор тактики вскармливания недоношенных детей с функциональной незрелостью артикуляционного аппарата (часть 1) // Неонатология: новости, мнения, обучение. 2021. Т. 9, № 3. С. 16-22.
2. ВсеПроДеток.ру Онлайн-журнал для родителей <https://vseprodetok.ru/>
3. Дисфагия у детей и взрослых. Логопедические технологии. Коллективная монография. М.: Логомаг, 2020. – 116 с.
4. Дьякова Е.А. «Логопедический массаж при разных формах дизартрии. 3-е изд., испр. и доп.» Издательство Секачев В.Ю., 2018. – 156 с.
5. Дисфункция языка — основной этиопатогенетический момент в коррекции class III окклюзии (клинический случай)/ Гатальский В.В.// Вестник Витебского государственного медицинского университета. – 2015.
6. Физиология пищеварения, под ред. А.В. Соловьева, с. 165, Л., 1974; Mdnsson I. a. Sandberg N. Oropharyngeal sensitivity and elicitation of swallowing in man, Acta oto-laryng. (Stockh.), v. 79, p. 140, 1975, bibliogr.; Munro R. R. Activity of the diaphragmatic muscle in swallowing and chewing, J. dent. Res., v. 53, p. 530, 1974.
7. Шкловский В.М., Визель Т.Г. Восстановление речевой функции у больных с разными формами афазии. М.: Ассоциация дефектологов. В. Секачев, 2011.

© Сорокина Светлана Васильевна (Sorokina.sorokasveta@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского

АНАЛИЗ ГОТОВНОСТИ К ОБУЧЕНИЮ ЧТЕНИЮ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ТЯЖЕЛЫМИ И МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ

ANALYSIS OF READINESS TO TEACHING READING IN PRIMARY SCHOOL CHILDREN WITH SEVERE AND MULTIPLE DEVELOPMENTAL DISABILITIES

E. Chernyshova

Summary: The article presents the results of a study conducted to identify the readiness to teach reading to primary school children with severe and multiple developmental disabilities (TMNR), presents a qualitative and quantitative analysis of the assessment, describes the main deficits and resources in the functional basis of reading for primary school children with TMNR.

Keywords: reading, readiness to learn to read, functional basis of reading, children with severe and multiple developmental disorders.

Чернышова Елизавета Александровна

Аспирант, Московский государственный педагогический университет;

Учитель ГКОУ «Школа № 2124 «Центр развития и коррекции» г. Москвы

lizza999@bk.ru

Аннотация: В статье представлены результаты исследования, проведенного с целью выявления готовности к обучению чтению детей младшего школьного возраста с тяжелыми и множественными нарушениями развития (ТМНР), представлен качественно-количественный анализ оценки, описаны основные дефициты и ресурсы в функциональном базисе чтения детей младшего школьного возраста с ТМНР.

Ключевые слова: чтение, готовность к обучению чтению, функциональный базис чтения, дети с тяжелыми и множественными нарушениями развития.

Введение

Чтение – это один из видов речевой деятельности, под которым понимается перевод буквенного кода в звуковую и осмысление воспринятой информации [1 с.134]. В чтении выделяют две стороны: техническую и смысловую. Техническая сторона чтения предполагает узнавание букв и зрительного образа слов, а также произнесение слогов или слов. Смысловая сторона чтения обеспечивает понимания прочитанного.

В настоящее время, существуют различные методики обучения чтению детей в старшем дошкольном и младшем школьном возрасте (Белорусец К.С., Воскресенская А.И., Глен Доман, Жукова Н.С., Зайцев Н.А., М. Монтессори, Нечаева Н.В., Редозубов С.П., Тихомиров Д.И., Тихомирова Е.Н, Ткаченко Т.А., Чаплыгин Е.В., Шакирова В.В., Янковская А.В. и другие), но четких критериев по выбору той или иной методики нет. Выбор методики зависит от возраста ребенка на момент начала обучения, от предпочтений специалиста, от специфики программы, реализуемой в конкретном учреждении и некоторых других критериев. Наиболее распространенными и часто используемыми считаются такие методы обучения чтению, как: аналитико-синтетический метод; послоговой метод, метод глобального чтения, некоторые авторские разработки.

Исследование многих ученых показывают, что дети с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) могут

испытывать определенные трудности в овладении чтением, как его технической, так содержательной стороны. Для освоения чтения детьми с ОВЗ, в основном используются те же методы и приемы, что и при обучении обычных детей. Однако во внимание принимается специфика, связанная с особенностями восприятия и понимания информации, например, при нарушениях слуха, интеллекта и пр.

Опыт формирования навыка чтения у детей с ОВЗ демонстрирует, что чтение оказывает благоприятное влияние на развитие других навыков и психических функций. Ряд авторов отмечает, что обучение чтению способствует развитию менее сохранных психических функций за счет опоры на более ресурсные. (Головниц Л.А., Голубева Л.П., Жиянова П.Л., Климантович Е.Ю., Комаров К.В., Корсунская Б.Д., Лаврентьева Н.Б., Леонгард Э.И., Либлинг М.М., Носенко Л.П., Орфинская В.К., Нуриева Л.Г., Рау Н.А., Резниченко Т.С., Хватцев М.Е. Штепа Н.Ю. и другие).

На сегодняшний день, все еще остается актуальным вопрос, связанный с формированием навыков чтения у некоторых категорий детей с ОВЗ, в том числе и у детей тяжелыми и множественными нарушениями развития (ТМНР). Дети с ТМНР – это полиморфная группа, которая различается по своим проявлениям. В нашем исследовании принимали участие младшие школьники с ТМНР имеющие легкую, умеренную и тяжелую умственную отсталость в сочетании с расстройствами

аутистического спектра (РАС) или с нарушениями опорно-двигательного аппарата (НОДА), а также дети с синдромальными нарушениями.

Процесс обучения чтению младших школьников с ТМНР имеет множество ограничений и приводит к необходимости поиска «обходных путей». К сложностям формирования навыка чтения у детей данной категории относятся следующие:

- недостаточность описания методов и технологий обучения чтению детей с ТМНР, нехватка программ и дидактического материала;
- несформированность учебного поведения, наличие поведенческих проблем, отсутствие мотивации;
- особенности овладения навыком чтения (механическое запоминание букв, слогов, слов, непонимание смысла прочитанного).

Понимание трудностей приводит к необходимости определения готовности ребенка с ТМНР к обучению чтению. В особенности важно выявить сформированность функционального базиса чтения, определить специфику учебной деятельности, а также коммуникативной и поведенческой сфер.

Таким образом, целью констатирующего этапа исследования являлось изучение готовности к обучению чтению младших школьников с ТМНР.

В соответствии с указанной целью нами были поставлены задачи изучения готовности к обучению чтению: определение состава участников констатирующего этапа исследования; подбор и адаптация методик, позволяющих определить готовность к обучению чтению детей с ТМНР; проведение оценки готовности к обучению чтению у детей выбранной категории; проведение качественно-количественного анализа полученных результатов.

Организация процесса исследования

Опытно-экспериментальной базой стало Государственное казенное общеобразовательное учреждение «Школа 2124 «Центр развития и коррекции» (г. Москва). Констатирующий этап экспериментального исследования проводился с сентября по ноябрь 2020 г. На констатирующем этапе была определена экспериментальная группа 1 (ЭГ1), в которую вошли 60 младших школьников с ТМНР.

Большое внимание при организации исследования готовности к обучению чтению младших школьников с ТМНР уделялось созданию особых условий диагностики. Исследование проводилось в процессе индивидуальных занятий. Так, для детей было выбрано максимально комфортное время, а продолжительность занятия ва-

рьировалась от 10 до 30 минут в зависимости от работоспособности каждого отдельного ребенка и проявления у него признаков истощаемости. Также на основании ранее полученных сведений ученикам предлагался индивидуальный пакет заданий. В некоторых случаях на диагностическом занятии присутствовал ведущий для ребенка педагог, что позволило избежать поведенческих проблем и создать привычную ситуацию (обстановку). Задания предоставлялись по принципу «от простого к сложному», а при необходимости давались подсказки и оказывалась соответствующая помощь.

Методы и методика исследования

На констатирующем этапе исследования были использованы следующие методы: не инструментальные (изучение медицинской документации, анализ документации специалистов, наблюдение за ребенком в учебной и свободной деятельности, беседа с учителями, анкетирование педагогов и родителей); инструментальные (использование диагностических методик); экспериментальные (выполнение действий по образцу).

В качестве диагностических методик были использованы нейропсихологические задания, направленные на изучение функционального базиса чтения (Ахутина Т.В., Иншакова О.Б., Марковская И.Ф.). Диагностический комплекс состоял из 7 блоков, 6 из которых были направлены на оценку функционального базиса чтения (зрительное восприятие, слуховое восприятие, праксис, речь, память). Подробное описание методик исследования представлено в таблице 1.

Все диагностические задания были адаптированы в соответствии с возможностями и особенностями детей с ТМНР. Младшим школьникам предлагалось несколько уровней сложности в каждом задании; разнообразный стимульный материал; вариативные способы выполнения; вербальные и невербальные инструкции; помощь и подсказки в ходе выполнения заданий; качественно-количественная оценка. Максимальный балл для оценивания высших результатов равен 4, минимальный балл для оценивания низших результатов был равен 0. Результаты были занесены в протоколы, и после - проведен качественно-количественный анализ.

Результаты исследования функционального базиса чтения

В исследовании приняло участие 60 обучающихся с ТМНР, из которых: 67% (38 ч.) – мальчики и 37% (22 ч.) – девочки. Возраст детей составил 7-11 лет. Распределение обучающихся по группам представлено на рисунке 1.

Согласно вышеуказанному рисунку, 100% участников ЭГ1 имели интеллектуальные нарушения: у 50% диагно-

Описание методик исследований

№	Блоки	Направленность заданий
1.	Блок 1. Исследование зрительного гнозиса	Предложенные задания позволяли выявить следующие возможности зрительного восприятия: различение цветов и геометрических фигур, узнавание реальных предметов и соотнесение их с изображениями; распознавание контурных, перечеркнутых, недорисованных и наложенных изображений; различение букв.
2.	Блок 2. Исследование слухового гнозиса	Задания данного блока были направлены на выявление способности к различению неречевых звуков окружающего мира и возможности восприятия и воспроизведения простых ритмов.
3.	Блок 3. Исследование движений и действий	Третий блок представлен заданиями, позволяющими выявить навыки имитации разной сложности; способность к выполнению действий одной рукой, обеими руками; возможность действовать по образцу, инструкции; особенности переключения с одного действия на другое; трудности осуществления тонких дифференцированных движений пальцев рук; способность к выполнению движений по памяти и усвоению двигательной программы.
4.	Блок 4. Исследование конструктивного праксиса	В четвертый блок вошли задания, направленные на исследование: зрительно-пространственной ориентировки и зрительно-моторной координации; особенностей наглядно образного мышления, умения действовать по образцу и памяти.
5.	Блок 5. Исследование программирования, регуляции и контроля	Пятый блок представлен более сложными заданиями, направленными на исследование вербально-логического мышления, функций планирования, регуляции и контроля.
6.	Блок 6. Исследование речевых функций и слухо-речевой памяти	Шестой блок диагностического комплекса направлен на исследование речевых функций, а именно экспрессивной и импрессивной речи, фонематического слуха, спонтанной речи, слухоречевой памяти.
7.	Блок 7 Исследование навыка чтения	Седьмой блок включал задания, позволяющие выявить сформированность навыков чтения: чтение букв, слогов, слов, предложений, текстов, ответы на вопросы по содержанию прочитанного.



Рис. 1. Состав участников экспериментальной группы 1

стировано РАС; у 13% - нарушения опорно-двигательного аппарата; у 19% - Синдром Дауна; в оставшиеся 8% вошли дети, имеющие редкие наследственные заболевания (Синдром кошачьего крика, фенилкетонурия и др.). В исследовании не принимали участие дети, имеющие нарушения зрения и слуха. У 100% участников экспериментальной группы имелось системное недоразвитие речи тяжелой степени.

Особенности поведенческой сферы представлены на рисунке 2.

В соответствии с представленными данными, у 92% обучающихся ЭГ1 были выявлены те или иные поведенческие проблемы: у 37% - незначительные трудности в поведении; у 43% - значительные поведенческие проблемы, препятствующие процессу обучения, как самого ребенка, так и других детей в классе; у 7% - выраженные нарушения поведения, проявляющиеся в виде агрессии и аутоагрессии.

Результаты исследования зрительного гнозиса представлены на рисунке 3.



Рис. 2. Поведенческие особенности участников экспериментальной группы



Рис. 3. Результаты исследования зрительного гнозиса участников ЭГ-1



Рис. 4. Результаты исследования слухового гнозиса участников ЭГ-1

При анализе полученных данных исследования зрительного гнозиса определено следующее: 35% участников ЭГ-1 имеют достаточный уровень развития зрительного восприятия; у 24% – уровень выше сред-

него; у 5% – средний уровень; у 9% – ниже среднего; у 27% – низкий уровень. Наименьшее количество ошибок было допущено при выполнении заданий, требующих различения цветов и соотнесения идентичных

изображений, а наиболее сложными оказались задания, предполагающие узнавание недорисованных и перечеркнутых изображений.

Результаты исследования слухового гнозиса представлены на рисунке 4.

Согласно данным, представленным на рисунке выше, участники ЭК-1 имеют низкие показатели слухового гнозиса: дети имеющие достаточный уровень отсутствовали - 0%; у 8% - уровень выше среднего; у 13% - средний уровень; у 35% - уровень ниже среднего; у 44% - низкий уровень. Крайне сложным для выполнения оказалось задание, направленное на восприятие и воспроизведение простых ритмов.

Результаты исследования движений и действий представлены на рисунке 5.

Анализ результатов исследования движений и действий показал, что: у 2% участников ЭГ-1 достаточный уровень движений и действий; у 10% - уровень выше среднего; у 3% -средний уровень; у 22% - уровень ниже среднего и у 63% - низкий уровень. Большая часть детей не справилась с предложенными заданиями, что свидетельствует о выраженных трудностях имитации и осуществления целенаправленных движений. Следует отметить, что некоторые участники ЭГ справились с заданиями, требующими выполнения действий по образцу.

Результаты исследования конструктивного праксиса представлены на рисунке 6.

Анализ результатов исследования конструктивного праксиса показал, что: у 3% участников ЭГ-1 достаточный уровень конструктивного праксиса; у 12% - уровень выше среднего; у 20% -средний уровень; у 22% - ниже среднего;

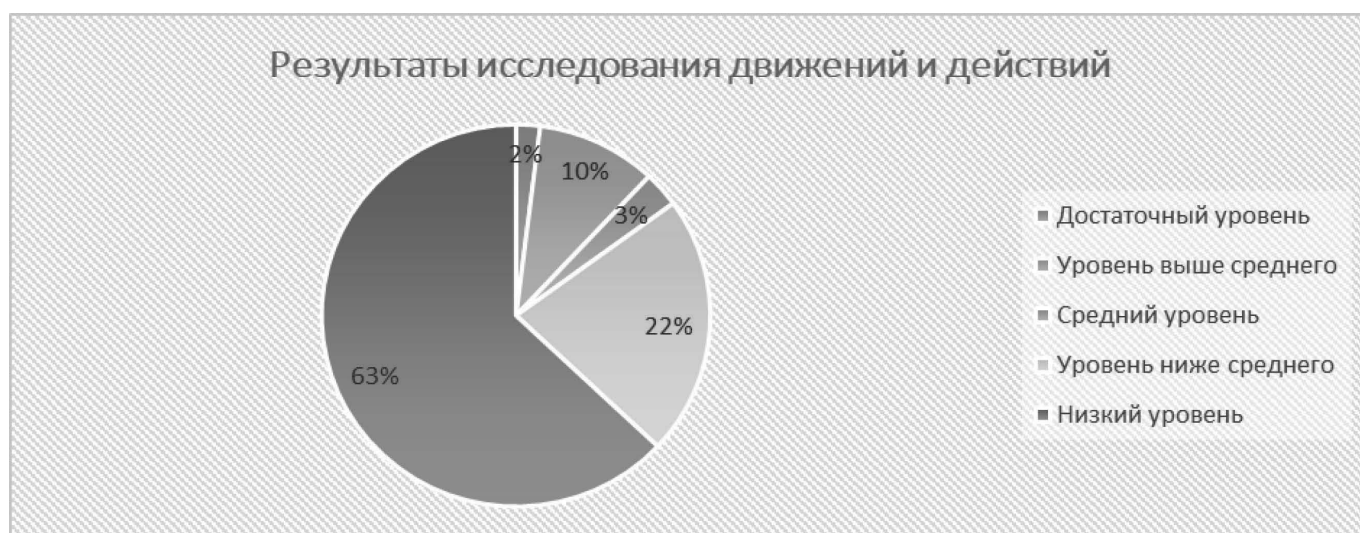


Рис. 5. Результаты исследования движений и действий участников ЭГ-1



Рис. 6. Результаты исследования конструктивного праксиса участников ЭГ-1

у 43% – низкий. Стоит отметить, что младшие школьники с ТМНР испытывали наименьшие трудности при выполнении таких заданий, как «Складывание разрезных картинок» и «Складывание из палочек по образку».

Результаты исследования программирования, регуляции и контроля представлены на рисунке 7.

Анализ результатов исследования программирования, регуляции и контроля показал, что: у 2% участников ЭГ-1 достаточный уровень программирования, регуляции и контроля; у 7% – выше среднего; у 7% – средний уровень; у 7% – ниже среднего и у 77% – низкий уровень. Полученные результаты свидетельствуют о выраженных трудностях вербально-логического мышления, способностей к выделению категорий и обобщению, а также неспособности к установлению причинно-следственных связей.

Результаты исследования речевых возможностей представлены на рисунке 8.

Анализ результатов исследования речевых возможностей показал: среди участников ЭГ-1 отсутствуют младшие школьники с достаточным уровнем развития речевых функций; 5% – имеют уровень выше среднего; 7% – средний уровень; 26% – уровень ниже среднего; 62% – низкий. Полученные данные свидетельствуют о том, что большая часть школьников с ТМНР неспособна к подражательной речевой деятельности, звуковому анализу и синтезу, различению схожих фонем. Также это говорит о том, что большая часть детей исследуемой группы испытывает сложности в понимании отдельных слов, обозначающих знакомые предметы, части тела, а кроме того сложности возникают в понимании простых инструкций.

Результаты оценки сформированности навыка чте-

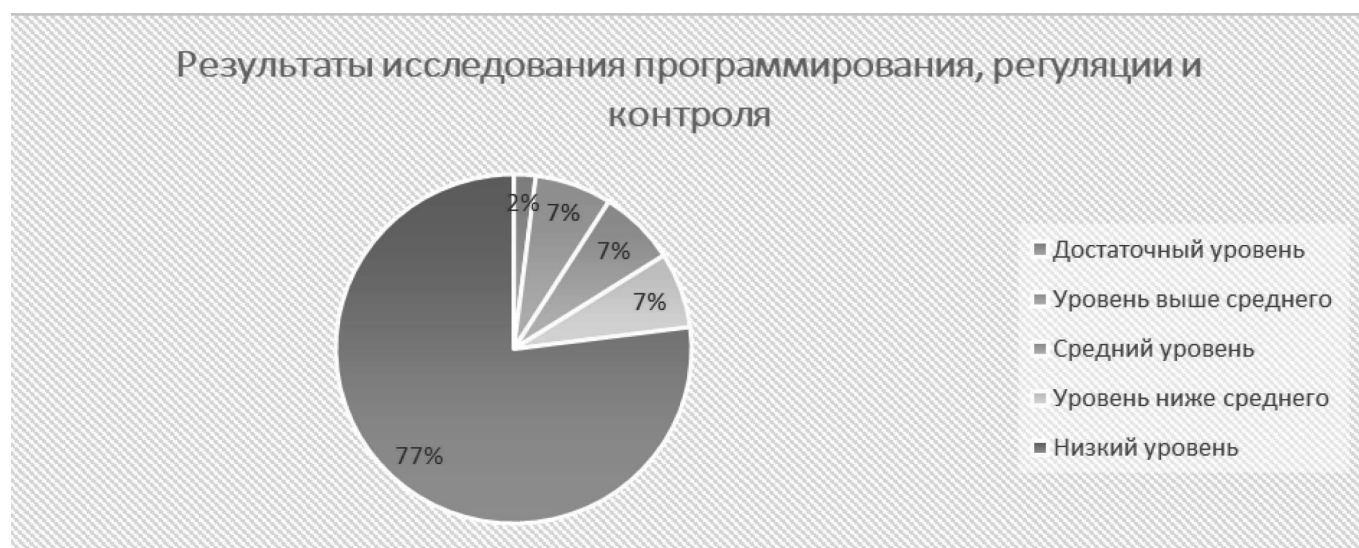


Рис. 7. Результаты исследования программирования, регуляции и контроля участников ЭГ-1



Рис. 8. Результаты исследования речевых возможностей участников ЭГ-1



Рис. 9. Результаты исследования сформированности навыка чтения участников ЭГ-1

ния представлены на рисунке 9.

Анализ полученных результатов исследования сформированности навыка чтения показывает, что: у 2% участников ЭГ-1 отмечается достаточный уровень сформированности навыков чтения; у 5% – уровень выше среднего; у 2% – средний уровень; у 11% – уровень ниже среднего; у 80% – низкий уровень.

Выводы

Готовность к обучению чтению является сложным феноменом, включающим в себя следующие составляющие: зрительное восприятие, слуховое восприятие, произвольное внимание, мышление, речь, мелкую моторику, память. Нарушение одного или нескольких составляющих ФБЧ приводит к различным сложностям освоения чтения. Это могут быть, как трудности овладения технической стороной чтения, так и трудности в понимании смысла прочитанного.

Изучение готовности к обучению чтению показало, что младшие школьники с ТМНР в большинстве своем не готовы к освоению чтения и нуждаются в коррекционно-развивающей работе. Анализ результатов исследования позволил сделать вывод о том, что у всех участников ЭГ1 наблюдается: недостаточность мотивационного компонента (дети не проявляли интерес к предъявленным заданиям и взаимодействию с педагогом в целом); низкая работоспособность и повышенная истощаемость (дети нуждались в частых перерывах). В некоторых случаях возникающие проблемы приводили к проявлениям нежелательного поведения (отказ от выполнения заданий). Также у всех участников ЭК1 отмечалось резкое снижение представлений об окружающем мире, а выраженные проблемы речевой функции проявлялись в трудностях понимания обращенной речи и выраженных

проблемах экспрессивной речи.

В ходе диагностики дети нуждались в организующей, направляющей и стимулирующей помощи. При этом стоит отметить, что оказание обучающей помощи часто оказывалось непродуктивным. При выполнении заданий, дети с ТМНР нуждались в повторении инструкции, визуальной и моделирующей подсказках. Многие дети справлялись с заданиями лишь при частичной физической помощи.

Низкие результаты, полученные в ходе исследования готовности к обучению чтению, свидетельствуют о тяжести психофизического состояния младших школьников с ТМНР, а также о недостаточном развитии психических функций, необходимых для овладения чтением.

Проанализировав полученные данные, мы пришли к выводу о неравномерности распределения показателей исследования функционального базиса чтения по блокам. У подавляющего большинства младших школьников с ТМНР имеются более высокие показатели развития зрительного восприятия в сравнении с другими составляющими функционального базиса чтения. Также можно отметить, что более чем у половины участников ЭГ-1 результаты исследования слухового восприятия и конструктивного праксиса находятся на уровнях: выше среднего, средний, ниже среднего. Наиболее низкие результаты получены при исследовании движений и действий; программирования, регуляции и контроля; речевых функций и слухоречевой памяти.

Сравнительный анализ результатов демонстрирует незначительное отличие показателей у детей с ТМНР разных категорий. Так, у детей с РАС и интеллектуальными нарушениями, при построении индивидуальных профилей наблюдается «скачок» в первом блоке. У младших

школьников с Синдромом Дауна показатели, отражающие уровень понимания обращенной речи, являются выше. У обучающихся с НОДА и интеллектуальными нарушениями индивидуальные профили более стабильны, а резкие спады и скачки не наблюдаются.

Таким образом, у младших школьников с ТМНР значительно снижены все составляющие, обеспечивающие возможности для обучения чтению, поэтому классические методы обучения чтению являются неэффективными. Классические методы предполагают достаточный уровень развития речевых функций, сформированность представлений об окружающем мире, наличие мотивации и способности к осуществлению определенных мыслительных операций (анализу и синтезу).

Исходя из всего вышеизложенного, можно сделать вывод, что в процессе обучения чтению детей с ТМНР важно опираться на сильные стороны ребенка и подтягивать слабые.

По результатам констатирующего исследования,

из экспериментальной группы 1 была выделена экспериментальная группа 2 (ЭГ 2), которая впоследствии участвовала в обучающем эксперименте. В ЭГ 2 вошли младшие школьники с ТМНР имеющие определенный уровень развития ВПФ, необходимый для освоения чтения. Дети, не вошедшие в ЭГ 2, нуждаются в проведении специализированной подготовительной работы, предполагающей развитие ВПФ составляющих функциональный базис чтения, формирование мотивации к обучению, расширение представлений об окружающем мире.

Полученные качественно-количественные результаты исследования функционального базиса чтения на констатирующем этапе исследования, свидетельствуют о необходимости разработки технологии обучения чтению, содержащей следующие направления работы: формирование мотивационного компонента; определение уровня развития составляющих функциональный базис чтения для каждого ребенка; индивидуализация процесса обучения с учетом возможностей ребенка; подбор дидактического материала, отражающего личный опыт ребенка.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аксенова, А.К. Методика обучения русскому языку в специальной (коррекционной) школе: учеб. для студ. дефектол. фак. педвузов. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2004. - 316 с.
2. Марковская, И.Ф. Задержка психического развития (клинико-нейропсихологическая диагностика). – М.: Изд. «Компенс-центр», 1993. -198 с.
3. Ахутина, Т.В. Нейропсихологическая диагностика, обследование письма и чтения младших школьников / Под общей редакцией Т.В. Ахутиной, О.Б. Иншаковой. — М.: В. Секачев, 2008; 128 с.
4. Каткова, И.А. Технология обучения чтению умственно отсталых детей со сложными нарушениями развития: // дисс. канд. пед. наук. (13.00.03) - Москва, 2017. - 322 с.
5. Резниченко, Т.С. Обучение чтению как средство коррекции системных нарушений речи у дошкольников // дисс. канд. пед. наук. (13.00.03) / Резниченко Татьяна Семеновна; — Москва, 2007. – 172 с.

© Чернышова Елизавета Александровна (lizza999@bk.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ПОНЯТИЕ «ДЕМОКРАТИЯ» В ИНАУГУРАЦИОННОЙ РЕЧИ ДЖ. БАЙДЕНА

Алимджанов Абдуазиз Абдихакимович

Кандидат филологических наук, старший преподаватель,
Санкт-Петербургский государственный университет
ffortunatov@mail.ru

THE NOTION OF "DEMOCRACY" IN BIDEN'S INAUGURAL ADDRESS

A. Alimdjjanov

Summary: The article is devoted to the analysis of the conceptualization of the notion of "democracy", the central theme in the inaugural speech of J. Biden. Conceptualization is the structuring of knowledge about the world in a sign system. However, in political communication, the most important notions are interpreted based on the current needs of the politician and the political system, since the «struggle for power» is its main goal. The purpose of the study is to analyze and describe J. Biden's attempts to conceptualize the notion of «democracy». Methods of analysis. The President's speech was analyzed using a discursive approach to political texts, using qualitative content analysis. As a result of the research, the author comes to the conclusion that the conceptualization of the concept did not take place, since the notion of «democracy» acquires meanings that are not characteristic of it, therefore it seems possible to assert that there was a narrativization of the concept, that is, the concept did not acquire a structured consistent semantics.

Keywords: democracy, political discourse, semantics, genre of the inaugural speech, conceptualization, narrativization.

Аннотация: Статья посвящена анализу концептуализации понятия «демократия», центральной темы в инаугурационной речи Дж. Байдена. Концептуализация представляет собой структурирование знаний о мире в знаковом виде. Однако в политической коммуникации важнейшие понятия получают интерпретацию, исходя из текущих нужд политика и политической системы, поскольку «борьба за власть» её главная цель. Целью исследования является проанализировать и описать попытки концептуализации Дж. Байденом понятия «демократия». Методы анализа. Речь президента проанализирована с помощью дискурсивного подхода к политическим текстам, с применением качественного контент-анализа. В результате исследования автор приходит к выводу, что концептуализация понятия не состоялась, поскольку понятие «демократия» приобретает несвойственные ему значения, поэтому представляется возможным утверждать, что произошла нарративизация понятия, то есть понятие не обрело структурированную непротиворечивую семантику.

Ключевые слова: демократия, политический дискурс, семантика, жанр инаугурационной речи, концептуализация, нарративизация.

Введение

Важной составляющей современной Лингвистики является раздел, посвящённый изучению и описанию дискурсов. Одним из важных институциональных дискурсов является политический дискурс, характеризующийся способностью концептуализировать понятия достаточно «вольно» через силу власти, наделяя таким образом понятие несвойственными ему семами и коннотациями. Транслируемое по СМИ понятие в подобной интерпретации приобретает легитимацию, участвуя в создании или «обогащения» политической картины мира государства.

Целью статьи является описать и проанализировать попытки концептуализации понятия «демократия» в инаугурационной речи Дж. Байдена.

Материалом для статьи послужила инаугурационная 21 минутная речь Дж. Байдена за 20 января 2021 года, после победы на президентских выборах, объёмом

в 2.377 слов и опубликованная на сайте Белого дома в разделе Speeches and Remarks (Inaugural Address by President Joseph R. Biden, Jr.)¹. Жанр инаугурационной речи представляет собой дискурсивное оформление торжественной процедуры вступления в должность главы государства после принесения им присяги у Капитолия, и рассматривается как объявление принципов новой администрации через видение образа будущего и ревизии прошлого. Традиция произнесения речи объявляется символом демократичности смены власти [1, с. 8].

Объектом исследования является процесс концептуализации политического дискурса ЦА, а предметом – концептуализация президентом США понятия «демократия».

Гипотеза исследования

Статья построена на предположении о том, что понятие «демократия» не обретает необходимый онтологический статус из-за нарративизации понятия, вместо концептуализации. Как результат, понятие «демократия»

1 Inaugural Address by President Joseph R. Biden, Jr. | The White House // URL: <https://www.whitehouse.gov/briefing-room/speeches-remarks/2021/01/20/inaugural-address-by-president-joseph-r-biden-jr/> Дата обращения: 19.01.2023. Здесь и далее примеры даются из данного источника.

оказывается размытым, и становится периферийным, лишь для внутреннего потребления, хотя претендуется на всемирный масштаб.

Методология

Речь президента проанализирована с помощью дискурсивного подхода к политическим текстам, с применением качественного контент-анализа, предполагающим анализ понятия «демократия» с учётом и анализом тем и подтем, входящих в текст в макротему «демократия», с установлением качества связи и отношений между ними, что позволяет «увидеть» сконструированное в политическом тексте семантическое поле понятия «демократия» и сопоставить его с семантическим полем понятия «демократия», принятого в общественных науках. Обнаруженные лакуны, «разрывы» и «различия» в результате сопоставления семантических полей и являются основанием для интерпретации характера концептуализации понятия «демократия» в инаугурационной речи Дж. Байдена.

Обзор научной литературы

Инаугурационные речи с лингвистических, лингвопрагматических, лингвокультурологических, дискурсивных и переводоведческих позиций исследовали Аникян Т.С. [2], Ясакова Ю.С. [3], Злобина О.Н. [4], Татаринцева М.А. [5], Мартынова И.Н. [6], Солозובה Ю.А. [7], Светоносова Т.А. [8], Акаева Э.В., Коновалов К.М. [9]. Также множество аналитических статей было представлено в СМИ и специализированных политологических порталах. В данной статье рассматривается характер политической концептуализации понятия «демократия» в инаугурационной речи Дж. Байдена.

Понятие «демократия» и попытки его концептуализации Дж. Байденом

1. Политическая коммуникация не является коммуникацией в общепринятом смысле. «Главная функция политической коммуникации — борьба за политическую власть на основе использования коммуникативной деятельности... Политическая коммуникация отражает существующую политическую реальность, изменяется вместе с ней и участвует в ее преобразовании» [10, с. 6].

В целом под картиной мира понимается «упорядоченная совокупность знаний о действительности, сформировавшаяся в общественном (а также групповом, индивидуальном) сознании» [11, с. 59]. Под «политической картиной мира» понимается особый образ, интерпретация и тип видения мира через призму политических концептов и процессов, находящей отражение в индивидуальном и групповом сознании [12, с. 12].

«Политическая картина мира – один из компонентов

субъективного пространства политики. Она представляет собой подвижную систему образов и представлений о власти, ее структуре, механизмах, отряжающих политический мир» [13, с. 241].

Понятие «демократия» чрезвычайно сложно определить, поскольку, по словам Ю.А. Нисневича, «Несмотря на то, в политической науке даже выделяют такое самостоятельное направление как теория демократии, до настоящего времени не существует ни единого общепризнанного определения, ни понимания того, что есть демократия и в чем состоит суть этой политической категории», и со ссылкой к Д. Коллеру и Ст. Левицки, отмечает, что авторы «смогли обнаружить более 550 «подвигов» демократии» [14, с. 29].

В словарях понятие «демократия» определяется схожим образом, например, 1) «ДЕМОКРАТИЯ, и, ж. 1. Политический строй, основанный на признании принципов народовластия, свободы и равноправия граждан. Принципы, идеалы демократии. 2. Принцип организации коллективной деятельности, при котором обеспечивается активное и равноправное участие в ней всех членов коллектива» [15]. 2) «Демократия (от греч. demos народ) форма государственно-политического устройства общества, основанная на признании народа в качестве источника власти. Основные принципы демократии - власть большинства, равноправие граждан, защищенность их прав и свобод, верховенство закона, разделение властей, выборность главы государства, представительных и судебных органов, учет мнения меньшинства» [16].

Для операционализации понятия «демократия» Ю.А. Нисневич предлагает подход как формы правления, и даёт следующее определение: «При предлагаемом подходе демократия будет определяться как форма организации политических и государственных порядков, политический режим, осуществляющий практическую реализацию присущих демократии политических и государственных порядков, — как демократический режим, а государство, в котором такой режим является правящим, — как демократическое государство» [14, с. 30-32], с нижеперечисленными свойствами: «выборность и сменяемость по результатам выборов должностных лиц; свободные, честные, регулярно проводимые в установленные сроки выборы; свобода выражения; альтернативные источники информации; автономия ассоциаций; всеобщие гражданские и политические права, установленные международными актами о правах и свободах человека и гражданина; подотчетность и ответственность власти; правозаконность (верховенство закона); разделение властей» [14, с. 38]. Нам было важно представить данное определение во всей его полноте, поскольку именно данная научная политологическая концептуализация понятия будет служить основой для сравнения результатов попыток Дж. Байдена дать опре-

деление понятию «демократия».

Политический дискурс представляет собой один из институциональных дискурсов. Поскольку дискурс является «альтернативным миром» [17, с. 677], он дублирует и создаёт реальность лингвистическими и паралингвистическими средствами, в нем существуют все сферы социальной реальности и продукты человеческой деятельности. Е.И. Шейгал полагает установку на политическую борьбу за власть интенциональной базой, определяющей для политического дискурса [18, с. 25-26]. «Однако, кроме этой отличительной черты можно также выделить способность политического дискурса моделировать, описывать, оценивать и менять состояние и жизнь всех «миров», виртуальных и реальных. Данный дискурс осуществляет власть над всеми мирами» [19, с. 18].

Под «концептуализацией» понимается «...процесс, с помощью которого мы формируем, организуем, структурируем наши знания о мире, и результаты этого процесса в той или иной мере отражаются в языке» [20, с. 35].

«Концептуализация рассматривается как некоторый «сквозной» для разных форм познания процесс структурирования знаний и возникновения разных структур представления знаний из неких минимальных концептуальных единиц. Каждый отдельный акт концептуализации представляет собой пример решения проблемы и в нем задействованы механизмы умозаключений, получения выводных данных (инференции) и другие логические операции» [21, 93-94]. Несоблюдение принципа системности порождает нарратив. Таким образом, можно заключить, что концепт (результат концептуализации) является противоположностью нарратива, его антиподом. Корректная политическая речь должна строиться на политических концептах, а не на нарративах. Нарративы используются политиком для смещения коммуникации в плоскость, где рациональные основания не действуют. Обычно за основу берётся главная тема, которая становится метанарративом. Метанарратив в постмодернизме представляет собой предельно широкие схемы, повествующие о пока незаконченной и нереализованной идеи. «Метанарративу, как и народной сказке, присущ «хэппи-энд», только располагается этот «хэппи-энд» в будущем» [22, с. 151].

2. В речи Дж. Байдена метанарративом является нарратив о «демократии». Объединенный комитет по церемониям инаугурации назвали темами инаугурации «Our Determined Democracy: Forging a More Perfect Union» и «America United» («Наша решительная демократия: создание более совершенного союза» и «Объединение Америки» - здесь и далее перевод наш, А.А.). Основными темами, структурирующими речь стали две «победы демократии» (победа Дж. Байдена и победа К. Харрис) и

призыв к объединению. Лейтмотивом является ценность демократии и важность объединения ради неё именно с Дж. Байденом и его вице-президентом Камалой Харрис, которые являются живыми воплощениями демократии. Ниже рассмотрим основные нарративы о демократии, представленные в речи как темы и подтемы.

Нарратив о демократии

В самом начале речи, после приветствия, Дж. Байден объявляет день инаугурации днём демократии и её победы, осуществляя семантический перенос и отождествляя «США» и «демократию», и «выигравшего кандидата в президенты» и «демократию» («This is America's day. This is democracy's day. ...Today, we celebrate the triumph not of a candidate, but of a cause, the cause of democracy»).

Он характеризует «демократию» как нечто драгоценное, хрупкое, но которое одержало победу над врагами, несколько дней назад пытавшихся силой взять Капитолий («We have learned again that democracy is precious. Democracy is fragile. And at this hour, my friends, democracy has prevailed»). Упомянув Капитолий, Дж. Байден использует эпитет «hallowed ground» («освящённая земля»), где собрались (с благословения Бога «under God») единым народом для мирной передачи власти («So now, on this hallowed ground where just days ago violence sought to shake this Capitol's very foundation, we come together as one nation, under God, indivisible, to carry out the peaceful transfer of power as we have for more than two centuries»). В речи Капитолий используется несколько раз, как священное для демократии и американцев место, где происходили важные политические изменения.

Дж. Байден подчёркивает свою легитимность и соблюдение демократических принципов через упоминание Конституции, присяги и своих президентов-предшественников («I thank my predecessors of both parties for their presence here. ...You know the resilience of our Constitution and the strength of our nation. ... I have just taken the sacred oath each of these patriots took — an oath first sworn by George Washington»).

Далее он переходит от роли президентов к роли народа для демократии.

Нарратив о величии демократического народа

В речи, ссылаясь на Конституцию («We the People»), Дж. Байден утверждает необходимость единения не только на политическом уровне, но на самом общем уровне, для создания более совершенного объединения страны («seek a more perfect Union»), отсылая на существующие значительные разногласия в обществе: («But the American story depends not on any one of us, not on some of us, but on all of us. On "We the People" who seek a

more perfect Union»).

Весьма интересно сформулировано идентификация населения США, как «великой нации» и «хороших людей» («we are a good people»), достигших так многого через века, через все трудности («This is a great nation and we are a good people. Over the centuries through storm and strife, in peace and in war, we have come so far»).

Нарратив о врагах демократии

Подчёркивая негативные аспекты настоящего, которые он получил «в наследство» от предыдущего президента, он перечисляет, какие проблемы «демократии» предстоит решать. К ним он относит в первую очередь коронавирусную инфекцию, унесшей жизней американцев больше, чем Вторая мировая война, экономические последствия эпидемии («It's taken as many lives in one year as America lost in all of World War II. Millions of jobs have been lost. Hundreds of thousands of businesses closed»). Другие проблемы демократии (прямо отсылающие на Д. Трампа и его сторонников) – проблема расизма, продолжающаяся уже 400 лет, усиливающийся политический экстремизм, превосходство «белой расы», внутренний терроризм («And now, a rise in political extremism, white supremacy, domestic terrorism that we must confront and we will defeat»). Все эти проблемы демократии ждут неотлагательного решения и планета «вопиёт» о них («A cry for survival comes from the planet itself»).

Далее осуществляется переход к идентификации понятия «демократия» через «ускользающее» «единство» («It requires that most elusive of things in a democracy: Unity»).

Нарратив о внутренних (разъединяющих) врагах демократии-США-Байдена

Дж. Байден приводит ряд исторических примеров, связанных с Капитолием, где происходит инаугурация, противопоставляя их недавним событиям, как штурм Капитолия сторонниками Трампа, как примера врагов демократии («And here we stand, just days after a riotous mob thought they could use violence to silence the will of the people, to stop the work of our democracy, and to drive us from this sacred ground»). Обращаясь к тем, кто не хотят видеть его президентом, он говорит, что это их демократическое право, но это не должно вести к разобщению, и очередной раз отождествляет США и «демократию»: («That's democracy. That's America»).

Характеризуя политическую ситуацию, Дж. Байден утверждает, что это время - время испытаний. Идёт атака на демократию и правду (идентификация демократии через правду). Перечисляет то, что угрожает демократии и США: коронавирус, неравенство, расизм, климатический кризис, роль США в мире («We face an attack on

democracy and on truth. A raging virus. Growing inequity. The sting of systemic racism. A climate in crisis. America's role in the world»).

Нарратив о необходимости объединения с Байденом за демократию

Необходимость объединения вокруг него (и демократии) он аргументирует перечислением общих врагов в лице духовного, телесного и экономического упадка в стране, таких как: гнев, негодование, ненависть; экстремизм, беззаконие, насилие; болезнь, безнадежность, безысходность («I ask every American to join me in this cause. ... Uniting to fight the common foes we face: Anger, resentment, hatred. Extremism, lawlessness, violence. Disease, joblessness, hopelessness»).

При условии объединения Дж. Байден перечисляет возможные результаты решений всех проблем (победы демократии): исправить наделанные ошибки; дать людям хорошие рабочие места; обучать детей в безопасных школах; победить коронавирус («With unity we can do great things. Important things. We can right wrongs. We can put people to work in good jobs. We can teach our children in safe schools. We can overcome this deadly virus. ...»). Однако это битва вечная, и победа никогда не гарантирована («The battle is perennial. Victory is never assured»). Но если объединиться, Дж. Байден гарантирует успех («If we do that, I guarantee you, we will not fail»).

В качестве аргументов успеха приводятся достижения в правах темнокожих и правах женщин в лице Камалы Харрис, ставшей первой в истории США женщиной вице-президентом, при этом представительницы этнического меньшинства. Через образ Камалы Харрис обобщается сразу два «достижения» демократической борьбы: первое, борьбы суфражисток, 108 лет назад начавших бороться за свои права у Капитолия, и второе, борьба Мартина Лютера Кинга за демократические права темнокожих («Today, we mark the swearing-in of the first woman in American history elected to national office – Vice President Kamala Harris»).

Дж. Байден обращается также к другим «демократическим» странам мира, говоря, что США пережили испытание и стали сильнее, и продолжат свою политику: «мы восстановим наши союзы и снова будем взаимодействовать с миром. ...Мы будем сильным и заслуживающим доверия партнером во имя мира, прогресса и безопасности» («The world is watching today. So here is my message to those beyond our borders: America has been tested and we have come out stronger for it. We will repair our alliances and engage with the world once again. ... We will be a strong and trusted partner for peace, progress, and security»).

Нарратив о демократии-США, обязанностях граждан, суд истории и будущего

Дж. Байден обещает, что будет демократическим президентом «для всех» (противопоставляя себя Д. Трампу), даже для тех, кто его не поддержал («And I pledge this to you: I will be a President for all Americans. I will fight as hard for those who did not support me as for those who did»). Байден использует высказывание Блаженного Августина о том, что народ определяется тем, что он любит, спрашивает: что мы, как американцы, любим? И сам даёт ответ: возможности, безопасность, свободу, честь, уважение, правду («What are the common objects we love that define us as Americans? I think I know. Opportunity. Security. Liberty. Dignity. Respect. Honor. And, yes, the truth»).

История осудит не действовавших и не объединившихся (с Байденом) для написания «новой главы» в истории США («We will be judged, you and I, for how we resolve the cascading crises of our era. ...I believe we must and I believe we will. And when we do, we will write the next chapter in the American story»).

Нарратив о Боге, благословляющего демократию

По словам Дж. Байдена, если объединиться, вспоминать будут только хорошее, и их дети и дети их детей скажут, что они сделали все, что могли, что «они выполнили свой долг. Они исцелили разрушенную землю». «Исцелить землю» - стих из Библии (Ветхого завета), в котором Бог говорит, что Он простит грехи людей и исцелит землю их, если люди покаются и вызьщут Бога (2 Паралипоменон 7:14), то есть по словам Дж. Байдена его благословенная Богом «демократическая» политика ведёт к «исцелению» Земли, если люди обратятся к нему и объединятся с ним («If we do this then when our days are through our children and our children's children will say of us they gave their best. They did their duty. They healed a broken land»).

Дж. Байден заканчивает свою речь обещаниями защищать конституцию, демократию и Америку перед Богом и людьми, и демократия, надежда, истина и справедливость будет процветать: («Before God and all of you I give you my word. ...I will defend the Constitution. I will defend our democracy. I will defend America. ...That democracy and hope, truth and justice, did not die on our watch but thrived»).

Многочисленное упоминание Бога, произнесение молитвы в память об умерших от коронавируса, обещание перед Богом и другие примеры призваны связать Бога и политику Дж. Байдена на символическом уровне («Let us say a silent prayer for those who lost their lives, for those they left behind, and for our country. Amen. ...Let us add our own work and prayers to the unfolding story of our nation. ...Before God and all of you I give you my word. ... Sustained by faith»).

Важна также диспозиция мероприятия: после инаугурационной речи был спет христианский гимн кантри-исполнителем Гартом Бруксом «О, благодать» (Garth Brooks, performed the Christian hymn «Oh, grace»). Прочитала стихотворение юная поэтесса Аманда Горман, что очередной раз показывало на успехи в обеспечении прав темнокожих и прав женщин в одном лице. Инаугурацию завершили проповедью пастора методистской церкви Сильвестра Бимена.

Таким образом, следует отметить 1) несовпадение понятия «демократия» и нарративов о «демократии». 2) Президент Дж. Байден занимается не концептуализацией, а нарративизацией понятия «демократия» и, в целом, политической реальности. Главными победами «демократии» представлены победа Дж. Байдена (его победа на выборах и то, что инаугурация состоялась, несмотря на сильное сопротивление) и К. Харрис (как наивысшее воплощение сбывшихся демократических прав этнических меньшинств и прав женщин). Призыв объединиться вокруг Дж. Байдена (внутренней и внешней аудитории) приравнивается быть преданным «демократии», и наоборот. При этом интерпретация Дж. Байдена понятия «демократии» оказывается благословлённым самим Богом.

«Демократия» идентифицируется через ряд понятий и образов, которые не имеют семантической связи с понятием «демократия», если исходить из определения понятия «демократии» в политологии.

В инаугурационной речи Дж. Байдена понятие «демократия» обрастает несвойственными ему значениями, и определяется через:

1. установление эквивалентности с другими терминами и понятиями как: США, Байден, Харрис, население США (великая нация и хорошие люди), единство;
2. отношения (дружбы, вражды): враги: коронавирус, проблема расизма, продолжающаяся уже 400 лет, усиливающийся политический экстремизм, превосходство «белой расы», внутренний терроризм, климатический кризис, снижение роли США в мире); для друзей демократии: восстановление американских союзов и взаимодействие с миром, США как сильный и заслуживающий доверия партнер во имя мира, прогресса и безопасности;
3. благословение Бога и абстрактные понятия (включая морально-этические): правда; «исцеляющая землю»; надежда, истина и справедливость; демократия любима американцами за возможности, безопасность, свободу, честь, уважение, правду; общие враги в лице духовного, телесного и экономического упадка в стране, таких как: гнев, негодование, ненависть; экстремизм, беззаконие, насилие; болезнь, безнадежность, безысходность;
4. перечисление характеристик как: хрупкая, драгоценная, связана с Капитолием (священной землёй демократии), одерживающая победы над врагами,

сменяемая власть, победы демократии (исправление наделанных ошибок; хорошие рабочие места; обучение детей в безопасных школах; победа над коронавирусом); одобрение истории, при демократическом объединении с Дж. Байденом.

Заключение

В данной статье проанализирована попытка концептуализации понятия «демократия» Дж. Байденом. Следует отметить, что присвоение понятию «демократия» дополнительных, несвязанных с понятием «демократия» значе-

ний препятствует концептуализации понятия (т.е. онтологизации термина), и создаёт нарратив об американской демократии байденовского видения. Вместо концептуализации понятия «демократия» происходит нарративизация понятия. Метанарратив «демократия» призван сместить коммуникацию в плоскость, где рациональные основания не действуют. Метанарративы как предельно широкие схемы, повествуют о пока нереализованной идее с «хэппи-эндом» в будущем, что и препятствует концептуализации (онтологического наполнения) понятия «демократия» и создаёт очередной политический миф о демократии.

ЛИТЕРАТУРА

1. Bendat J. Democracy's Big Day: The Inauguration of Our President, 1789-2013. iUniverse. 2012, 208 p.
2. Акаева Э.В., Коновалов К.М. Речевое воздействие в политическом дискурсе (на примере инаугурационной речи Д. Байдена) // Лингвистическая мозаика: Сборник научных работ. Омск: Общество с ограниченной ответственностью «Издательский центр КАН», 2022. С. 43-46.
3. Анимян Т.С. Экспрессивный потенциал просодии в инаугурационной риторике (на материале обращения Джозефа Байдена в 2021 году) // Litera. 2021. №8. Стр. 70-80.
4. Злобина О.Н. Стратегии перевода политического дискурса (на материале анализа перевода инаугурационной речи Д. Байдена на русский язык) // Политическая лингвистика. 2022. №2 (92). Стр. 85-91.
5. Мартынова И.Н. Лингвопрагматические особенности перевода публичных выступлений современных американских политиков на русский язык // Современный ученый. 2022. № 6. С. 126-132.
6. Светоносова Т.А. Интертекстуальность как риторический прием инаугурационных речей американских политиков (функционально-лингвистический анализ) // Дискурс профессиональной коммуникации. 2022. Т. 4. № 2. С. 18-30.
7. Солозובה Ю.А. Инаугурационные речи президентов США: лингвопереводческий аспект // Молодой ученый. 2022. № 25 (420). С. 264-272.
8. Татаринцева М.А., Коротких Ж.А. Отражение национально-культурных ценностей в инаугурационных речах президентов США // Педагогическое образование на Алтае. 2022. № 2. С. 88-93.
9. Ясакова Ю.С. Языковая игра в инаугурационной речи Джозефа Байдена // Языки в диалоге культур: проблемы многоязычия в полиэтничном пространстве: материалы IV Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Уфа, 30 апреля 2021 года. Уфа: Башкирский государственный университет, 2021. С. 435-440.
10. Чудинов А.П. Политическая лингвистика: учеб. пособие. М.: Флинта: Наука, 2006, 256 с.
11. Попова З.Д., Стернин И.А. Язык и национальная картина мира. Воронеж, 2003. 61 с.
12. Миненко Е.В. Фрагмент политической картины мира в наивном представлении русских и англичан (экспериментальное исследование) // дисс. ... канд-та филол. наук: 10.02.19. Пермь, 2017, 226 с.
13. Самаркина И.В. Политическая картина мира как компонент субъективного пространства политики: дис. ... д-ра полит. наук: 23.00.03. М., 2013, 360 с.
14. Нисневич Ю.А. Что есть демократия. // Вопросы политологии. 2012. № 1 (5). С. 29-40.
15. Толковый Словарь Русского Языка. / С.И. Ожегова и Н.Ю. Шведовой. М., Издательство «Азъ», 1992.
16. Санжаревский И.И. Политическая наука: Словарь-справочник. М., 2010. 988 с.
17. Степанов Ю.С. Язык и метод. К современной философии языка. М.: Языки русской культуры, 1998. 784 с.
18. Шейгал Е.И. Семиотика политического дискурса. Дис. д-ра филол. наук. М.: РГБ, 2005. 431 с.
19. Алимджанов А.А. Функциональная семантика вопросительного высказывания в современном американском политическом дискурсе: дисс. ... канд-та филол. наук: 10.02.04. СПб., 2019, 227 с.
20. Беседина Н.А. Методологические аспекты современных когнитивных исследований в лингвистике // НОМОТНТИКА: Философия. Социология. Право. 2010. №20 (91). С. 35.
21. Краткий словарь когнитивных терминов / Е.С. Кубрякова, В.З. Демьянков, Ю.Г. Панкрац, Л.Г. Лузина. Москва, 1996. С. 93-94.
22. Маслов Е.С. Понятие «метанарратив» Ж.-Ф. Лиотара в контексте нарратологии // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики № 2. Ч. 2. Тамбов, 2015. С. 151-157.
23. Inaugural Address by President Joseph R. Biden, Jr. | The White House // URL: <https://www.whitehouse.gov/briefing-room/speeches-remarks/2021/01/20/inaugural-address-by-president-joseph-r-biden-jr/> Дата обращения: 19.01.2023.

© Алимджанов Абдуазиз Абдихакимович (ffortunatov@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ФЕНОМЕН ВАРИАНТНОСТИ АНГЛИЙСКОЙ ФРАЗЕОЛОГИИ БИБЛЕЙСКОГО ПРОИСХОЖДЕНИЯ: УЗУАЛЬНЫЕ И ОККАЗИОНАЛЬНЫЕ КВАНТИТАТИВНЫЕ И КОМПЛЕКСНЫЕ ВАРИАНТЫ

Бакина Анна Дмитриевна

канд. филол. наук, Орловский государственный
университет имени И.С. Тургенева;
Докторант, Северный Арктический федеральный
университет имени М.В. Ломоносова
heart-anna@yandex.ru

THE PHENOMENON OF VARIABILITY IN ENGLISH PHRASEOLOGY OF BIBLICAL ORIGIN: USUAL AND OCCASIONAL QUANTITATIVE AND COMPLEX VARIANTS

A. Bakina

Summary: The problem of linguistic variability remains acute due to the dynamism of national language development. A keen scientific interest in the research of phraseological units of biblical origin in the aspect of their variability is motivated by the high frequency of the use of phraseological units of biblical origin in modern communication. The analysis of the numerous phraseological units of biblical origin identified the following types of variants: simple variants and complex variants; usual and occasional variants. Simple variants are represented by lexical and grammatical variants, also include quantitative variants (with truncation and addition of components). Contracted parts of a phraseological unit may be represented by three types (truncation of the initial part of the phraseological unit; truncation of the final part of the phraseological unit; mixed truncation). A group of quantitative comparative variants is distinguished, in which the first conjunction (as) as a result of regular truncation becomes optional, resulting in quantitative-variative pairs. A type of mixed variation has been identified, implying the origin of variants by multiple modifications. Substantive-quantitative variants are formed by changing the substantive component together with varying the structure of the phraseological unit by expanding it with a variable component with a preposition. Adjectival-quantitative variants are formed as the result quantitative variation (expansion of the structure of the phraseological unit) coupled with the replacement of the adjectival element.

Keywords: biblical phraseology, phraseological units of biblical origin, phraseological variability, variant, invariant, simple and complex variants, usual and occasional variants, quantitative, comparative, mixed variants.

Аннотация: Проблема лингвистической вариантности остается актуальной вследствие динамичности развития национального языка. Изучение фразеологизмов библейского происхождения с учетом феномена вариантности обуславливается высокой частотностью использования фразеологизмов библейского истока в современной коммуникации. Анализ выделенных в отдельную многочисленную группу фразеологических единиц библейского происхождения позволил идентифицировать следующие типы вариантов: простые варианты и сложные варианты; узусальные и окказиональные варианты. Простые варианты представлены лексическими и грамматическими вариантами, также включают количественные варианты (с усечением и добавлением компонентов). Сокращенные части фразеологической единицы могут быть представлены тремя видами (усечение начальной части фразеологической единицы; усечение конечной части фразеологизма; смешанное усечение). Выделена группа количественных компаративных вариантов, в которых первый союз в результате регулярного усечения становится факкультативным, что приводит к появлению количественно-вариативных пар. Выделен тип смешанного варьирования, подразумевающий происхождение вариантов вследствие многократных изменений. Субстантивно-количественные варианты образуются путем изменения субстантивного компонента совместно с варьированием структуры фразеологической единицы за счет ее расширения переменным компонентом с предлогом. Адъективно-количественные варианты представлены таким набором фразеологических единиц, в которых наблюдается количественная вариантность, за счет расширения компонентного состава фразеологической единицы, а также замены адъективного компонента.

Ключевые слова: библейская фразеология, фразеологические единицы библейского происхождения, фразеологическая вариантность, вариант, инвариант, простые и сложные варианты, узусальные и окказиональные варианты, количественные, компаративные, комплексные варианты.

Введение

Библейские фразеологические единицы представляют собой специфический объект исследования в силу особенностей их семантики и функционального пространства. Вариантами фразеологических единиц мы будем называть фразеологические единицы, в компонентах которых наблюдаются разнообразные изменения структурного, лексического и грамматического

характера при сохранении структурно-семантического инварианта фразеологической единицы. Ср.: «Фразеологические варианты – это разновидности фразеологической единицы, тождественные по качеству и количеству значений, стилистическим и синтаксическим функциям, по сочетаемости с другими словами и имеющие общий лексический инвариант при частично различном лексическом составе или различающиеся словоформами или порядком слов» [Кунин 1964: 442].

В данной статье представлены новые результаты второго этапа исследования актуальной проблемы вариантности библейской фразеологии с целью выделения количественных и комплексных вариантов фразеологических единиц. Вопросы, связанные с изучением вариантности в библейской фразеологии, поднимались в ряде фундаментальных исследований (см., например, [Багана]; [Праведникова]; [Федуленкова 2008]; [Федуленкова 2016]; [Федуленкова 2018]; [Федуленкова 2020]; [Fiedler]; [Langlotz]; [Mieder].

Цель исследования – выделение вариантных типов английских фразеологических единиц библейского происхождения. Анализ структуры фразеологизмов осуществлялся на выборке из 250 фразеологизмов-библейских при их использовании в разных видах контекстов. Контексты методом сплошной выборки были отобраны из текстового корпуса (BNC), электронного словаря с базой контекстов употребления Reverso Context, а именно: в текстах СМИ, в текстах исторической, политической и культурной областей, а также в текстах художественной литературы.

Материалы и методы

Теоретической основой исследования является фразеологическая концепция, выдвинутая А.В. Куниным. Материалом исследования послужили данные фразеологических словарей: 1) двуязычный «Англо-русский фразеологический словарь» А.В. Кунина, 2) «Англо-немецко-шведский словарь библейской фразеологии» Т.Н. Федуленковой и других, 3) многоязычный фразеологический словарь «Лепта библейской мудрости» З.К. Адамия и др. Анализируемые контексты, содержащие библейские фразеологические варианты, были отобраны в основном из Британского национального корпуса (British National Corpus) и новостного подкорпуса (News on the Web). В качестве методов исследования были использованы метод фразеологической идентификации фразеологизмов, метод структурного, компонентного и вариативного анализа фразеологизмов, метод количественного анализа и метод контекстуального анализа.

Результаты исследования

На первом этапе в ходе изучения **простых лексических вариантов** были выделены **субстантивные варианты**, например, *the brand of Cain/the mark of Cain/the curse of Cain; a man of Belial/a son of Belial; white as milk/white as snow/white as wool; eat the bread of affliction/eat the bread of sorrows/eat the bread of humiliation; a brand from the fire/a brand from the burning; drain the cup of bitterness to the dregs/drain the cup of humiliation to the dregs; as deaf as an adder/as deaf as a post/as deaf as a stone; a drop in the ocean/a drop in the bucket*; **препозитивные варианты**, например: *to bury one's talents under a bushel/*

to bury one's talents in a napkin; in the sweat of one's brow/by the sweat of one's face; to be a law into oneself/to be a law unto oneself; **препозитивно-субстантивные варианты**: *to set one's face to something/to set one's face towards something; to be a law into oneself/to be a law to oneself/to be a law unto oneself; balm in Gilead/balm of Gilead; a brand from the fire/a brand out of the fire; live on the fat of the land/live off the fat of the land; proclaim from the house-tops/proclaim upon the house-tops; a millstone about smb's neck/a millstone round smb's neck; to call into question/ to call in question; to take on one's own shoulders/to take upon one's own shoulders; by the skin of one's teeth/with the skin of one's teeth; by the strong arm/with the strong arm; to let not the sun go down on your wrath/to let not the sun go down upon your wrath, etc.*; **атрибутивные варианты**, например, *to go to one's last home/to go to one's long home; to have no part nor lot in smth/to have neither part nor lot in smth; a double-edged sword/a two-edged sword, etc.*; **глагольные варианты**: *to drink the bitter cup/to drain the bitter cup; to be in seventh heaven/to feel in seventh heaven; act the fool/play the fool; scare out of one's wits/frighten out of one's wits; to pluck by the beard/to take by the beard; to have one's foot on smb's neck/to put one's foot on smb's neck/to set one's foot on smb's neck; to trample under foot/to tread under foot; to put one's hand to the plough/to set one's hand to the plough; to take smth (close) to heart/to lay smth (close) to heart, etc.*

Также были выделены **грамматические варианты**, которые мы подразделяем на **морфологические варианты**: *a mote in one's eye/a mote in the eye; to change one's spots/to change its spots; gall and wormwood/the wormwood and the gall (желчь и горечь); bone of one's bone and flesh of one's flesh/bone of the bone and flesh of the flesh; the breath of life/the breath of one's life; if the blind lead the blind, both shall fall into the ditch/if the blind leads the blind, both shall fall into the ditch; the blind leading the blind/the blind lead the blind*; и **морфолого-синтаксические варианты**: *lay something to somebody's charge/lay something to the charge of somebody; clay in somebody's hands/clay in the hands of somebody; Solomon's wisdom/the wisdom of Solomon; Blind leaders of the blind/the blind leading the blind; to have one's foot on smb's neck/to have one's foot on the neck of smb; strengthen somebody's hand/strengthen the hand of somebody, etc.*

Дальнейшее исследование вариантности библеизмов позволило выделить обширную группу **количественных вариантов** библейских фразеологизмов. К ним мы отнесли: **варианты с усечением компонентов**: *curse the day one was born/curse the day (проклинать день, когда появился на свет); forbidden fruit is sweet (the sweetest)/forbidden fruit (запретный плод (сладок)); touch the ark of the covenant/ touch the ark (осквернять), drain the cup of humiliation to the dregs/drain the cup to the dregs (испить чашу (унижения) до дна), sell one's birthright for a mess of pottage/sell one's birthright (продавать перво-*

родство (за чечевичную похлебку)); *as white as the driven snow/as white as snow* (белый как снег); *if the blind lead the blind, both shall fall into the ditch/the blind lead the blind/the blind leading the blind* (если слепой слепого ведет, оба свалятся в канаву/слепой слепого ведет); *an eye for an eye and a tooth for a tooth/an eye for a eye* (око за око (зуб за зуб)); *a land flowing with milk and honey/a land of milk and honey* (земля изобилия); **To everything there is a season, and a time to every purpose under the heaven: A time to be born, and a time to die; a time to plant, and a time to pluck up that which is planted; A time to kill, and a time to heal; a time to break down, and a time to build up; A time to weep, and a time to laugh; a time to mourn, and a time to dance...**/To everything there is a season; to the four winds of heaven/to the winds of heaven; be weighed **in the balance** and found wanting/be weighed and found wanting; a voice **crying (out)** in the wilderness/a voice in the wilderness; the valley of the shadow **of death**/the valley of the shadow; the tree of the knowledge **of good and evil**/the tree of the knowledge; flourish like a **green bay tree**/flourish like a bay tree; like a lamb **led** to the slaughter/like a lamb to the slaughter; the **straight and narrow path**/the narrow path; **there is nothing new under the sun/nothing new under the sun**; **Can the leopard change his sports?**/change one's sports?

Сокращенные части фразеологической единицы могут позиционно варьироваться, что обуславливает наличие трех их типов: (1) **усечение начальной части** фразеологической единицы: *(to keep as) the apple of smb's eye; (Man shall not live) by bread alone*; (2) **усечение конечной части** фразеологизма: *Forbidden fruit (is the sweetest); flesh-pots (of Egypt); An eye for an eye, a tooth for a tooth*; (3) **смешанное усечение**: *(For everything there is a season, and a time for every purpose under heaven: a time to be born, and a time to die; a time to plant, and a time to pluck up that which is planted; a time to kill, and a time to heal; a time to break down, and a time to build up; a time to weep, and a time to laugh; a time to mourn, and a time to dance; a time to cast away stones, and a time to gather stones together; a time to embrace, and a time to refrain from embracing; a time to seek, and a time to lose; a time to keep, and a time to cast away; a time to rend, and a time to sew; a time to keep silence, and a time to speak; a time to love, and a time to hate; a time for war, and a time for peace. What profit hath he that worketh in that wherein he laboreth?...* В данном случае самой частотной сокращенной версией фразеологизма будет являться *a time to cast away stones, and a time to gather stones together; For everything there is a season*. Как видно из представленных выше примеров, чаще всего сокращению подвергаются коммуникативные фразеологические единицы словичного типа.

Также были выделены **варианты с добавлением компонентов**: *the olive branch/hold out/offer (someone) an/the olive branch; a voice in the wilderness/a lone voice in the wilderness; great and small/both great and small; beam in*

one's eye/beam in one's own eye.

Контексты:

1. *She took a deep breath, made the effort to be mature enough to pick up **the olive branch*** (BNC).
2. *Ought to be scolding you, Rosette Fournier was saying, the way you've forgotten us – well, here I am with **an olive branch** – The stranger at the wheel turned her face, Flavia saw grey eyes, deep-set and large, the small full mouth boldly designed, the helmet of burnished curls* (BNC).
3. *On January 21st President Bush **held out an olive branch**: some of the Arab countries supporting Iraq, he said, still had an important role to play in the future Middle East* (BNC).

В отдельную группу мы выделили **квантитативные компаративные варианты**. В компаративных фразеологических единицах библейского происхождения, таких как *as hard as flint* (твердый как камень), первый союз в результате регулярного усечения становится факкультативным, что приводит к появлению квантитативно-вариативных пар: **as hard as flint/hard as flint; as white as snow/white as snow; as white as wool/white as wool; as poor as a church mouse/poor as a church mouse; as clear as crystal/clear as crystal; as old as Methuselah/old as Methuselah; as deaf as an adder/deaf as an adder; as patient as Job/patient as Job; as old as Adam/old as Adam; as hard as a stone/hard as stone; as hard as the nether millstone/hard as the nether millstone; as old as the hills/old as the hills; as poor as a rat/poor as a rat; as poor as Job/poor as Job; as poor as a bandicoot/poor as a bandicoot; as poor as a fowl/poor as a fowl; as poor as wood/poor as wood; as unstable as water/unstable as water; as weak as water/weak as water.**

Контексты употребления:

4. *"...That family is **as poor as church mice**, and Stair told me that Havvie had already managed to deal with that..."* (BNC).
5. *At the beginning of my career, I was **poor as a church mouse** and I was happy just to be able to work and earn a living, " she said. # However, despite taking on the role to simply stay afloat, Arterton revealed that she received criticism for her part and continues to receive flak for her Quantum of Solace character* (NOW).
6. *"... Liz and her husband are **as poor as church mice**. So I reckon that it's up to me to decide..."* (BNC).
7. *"... Most of the arguments continued as the crowd headed into town. With taxis as rare as a talking unicorn and public transport options **as poor as a church mouse** with a crack habit, the walk took some time. # The chat was loud, accentuated by alcohol. It adhered to certain imperatives that are notably, but not exclusively, Glaswegian..."* (NOW).
8. *"... stood a young boy, his face **white as snow** under a mop of golden hair, a silver chaplet on his head"* (BNC).

9. *Barty's performance and costume give you everything you need, but his beard just perfects the entire character. It's **white as snow**, which potentially shows his age and great wisdom. It's not exquisitely maintained, which shows that he isn't vain. It has a random little braid on the side, which shows that he may twist it around in weird places when he is deep in thought (NOW).*
10. *"... through his humanity and his garments became **as white as snow** to the astonishment and joy of three of his disciples who were privileged to..." (BNC).*

Кроме простых вариантов была выделена группа **смешанных (комплексных) вариантов**. Смешанные (комплексные) варианты – это различные варианты одной фразеологической единицы, происходящие путем многократных изменений [Кунин, 1964: 502].

К ним относим **глагольно-квантитативные варианты и субстантивно-квантитативные варианты**.

Глагольно-квантитативные варианты: *to bury one's talent(s) [in the earth]/to waste one's talent(s) (abilities); to drain (to drink) the cup [of bitterness (grief, sorrow, misery etc.)] to the dregs (to its last)/to drain (to drink) the bitter cup; to put in question/to call into question.*

Контексты:

11. *But an historic compromise remains a long way off. While in theory all parties are agreed that the talks should cover three 'strands' – Northern Ireland, north-south and Anglo-Irish relations – one UUP source said: "It seems these three strands mean different things to different people." In particular, the determination of the SDLP and the republic's government to put on the north-south, 'strand two' table the 1920 Government of Ireland Act establishing partition makes unionists very jittery. For if the act is **put in question** then so is subsequent British legislation, as well as article one of the Anglo-Irish Agreement, which enshrine the principle that there can be no change in the status of Northern Ireland without majority consent (BNC).*
12. *His observation, made in a characteristically matter of fact manner, was in no way intended as a put-down of his intellectual inheritors but simply as an indication of the fertility of that great harvest period. That is certainly how those years are enshrined in the folk memory of theoretical physicists. Whenever there is a puzzling development in physics which seems for a while to **put in question** our basic understanding, you will hear someone say "I have the feeling that it's 1925 all over again (BNC).*
13. *"I should have written it down, sorry about that, that was a completely useless digression. Erm er anyway, never mind, um so um also erm particularly from a feminist perspective this idea of of so-called faulty family dynamics has been **called into question** by*

people like for example Hall and Lloyd who were saying that um, something along the lines of if you if you blame the family as a whole then this draws attention away from the fact that it's not the families who do the abusing, it's often, from their point of view, it was often the men that do" (BNC).

14. *I am sure you are all aware that Royston is an important cog in the Athletico jigsaw and his recurrent knee injury has played a large part in our poor results this season. On behalf of the club, I have approached Ross Chicken Ltd in the hope that 'Royst' may be relieved from his job as a chicken sexer and a more 'knee-friendly' task found for him. Such is the lot of the football manager that constant criticism has to be lived with. Recently, my managerial integrity has been **called into question** by a number of directors and supporters. Their concern relates to my dismissing the former club captain, Colin Webley (BNC).*

Субстантивно-квантитативные варианты представлены следующим набором фразеологических единиц, в которых вариативности подвергается субстантивный компонент, а также варьируется количественная структура фразеологической единицы за счет ее расширения переменным компонентом с предлогом, т.е. *to touch the arc **of the covenant**/to touch the ark; to drain the cup of humiliation **to the dregs**/to drain the cup to the dregs; the letter and the spirit **of the law**/the letter and the spirit.*

Пословичный библейский фразеологизм *Can the Ethiopian change his skin, or the leopard his spots? (Can an Ethiopian change the colour of his skin, or a leopard remove its spots?)* has the variant *Can a Nubian change the colour of his skin, or a leopard remove its spots? (Can a Nubian change the colour of his skin or a leopard remove its spots?)*, который осложняется заменой лексических субстантивных и местоименных компонентов, может варьировать свой компонентный состав путем усечения компонентов фразеологизма, что приводит к появлению двух более популярных вариантов *Leopard cannot change its spots; to change one's spots (to change his spots, to change himself, his character).*

Библейский фразеологизм *as poor as a church mouse* наряду с усеченной версией *poor as a church mouse* имеет вариант *poor as church mice*.

15. *He'll never forgive her for the life she has spent and she won't let him see what she's come to at the end of it! **Poor as a church mouse** by her standards, and weak as a kitten!" It seemed a sad story to Carrie. She told Nick and said, "Don't let's ever quarrel like that. "Why should we?" I don't know. Just let's not. "I won't if you won't. Promise?" "Oh, all right." Nick looked bored but he licked his forefinger and drew it across his throat. Carrie did the same (BNC).*

16. *Havvie Blaine, old Innescourt's heir. That family is as*

poor **as church mice**, and Stair told me that Havvie had already managed to snare one Yankee heiress, but she got away, and now he has caught another – not quite so rich, but rich enough. They will be restoring Dunblaine Castle – unless Havvie spends the lot on loose women, drink and gambling – begging your pardon for being frank, McAllister (BNC).

17. *We may need to recognize that the wine of youth spoils. What was meaningful and purposeful in the morning of life is no longer palatable when we are older. Redefining meaning and purpose, not recasting it in the same mold as we did in our youth may be the route to take if we want **to drain the cup to its last** (NOW).*
18. *I've had issues in the past with those who just want to catch and catch, to empty a swim regardless of the carnage they are creating. However many they might catch, that's never enough for them. Action is non stop or it's not action at all. I can accept they might not get much free time and not many hours to fish. I understand they want to make the most of the day, but I can't tolerate the damage they are doing to the fishery and the fish in it. # Fish are not commodities. They are living, precious creatures that you treat with all due reverence. I wonder what these anglers are like in their non-fishing life? Has every **cup got to be drained to the dregs**, every plate scraped clean? (NOW)*

Отдельную группу также составили **адъективно-квантитативные варианты**, которые представлены таким набором фразеологических единиц, в которых наблюдается количественная вариантность, за счет расширения компонентного состава фразеологической единицы, а также замены адъективного компонента. Ср., напр. *good* заменяется, на *strong*: *have a case/have a good (strong) case (to be right in something, to have the truth on one's side, to have weighty arguments)* [Федуленкова 2018].

Контексты употребления:

19. *His more difficult task is to persuade the Premier League to honour a Football League agreement to pay the union 10 per cent of television earnings. The PFA **have a good case**. Although the Premier League's television income will probably be much greater than the old League's has been, the union also will be obliged to meet increased demand, by players from the lower divisions, for re-training, pensions, insurance and other welfare benefits, following the break-up of the Football League (BNC).*
20. *The action may be restored for hearing on application or of the court's own motion. If the plaintiff appears but fails to prove his case to the satisfaction of the court, the court may nonsuit him or give judgment for the defendant. A power to nonsuit is peculiar now to the county court and is useful where the plaintiff may **have a good case** but "his tackle is not in order" (BNC).*

Заключение

Таким образом, существование вариативных изменений во фра-зеологизмах библейского происхождения доказывает, что изучаемые фразеологизмы не являются статичными, а наоборот, представляют собой постоянно изменяющийся языковой материал, который широко используется в живом современном языке. Благодаря вариативности происходит развитие фразеологической системы языка. Первоначально появляясь в речи, варианты библейских фразеологических единиц с течением времени фиксируются в языке.

Все виды установленного узусуального варьирования библейской фразеологии происходят в рамках самой библейской фразеологической единицы, не нарушая ее тождества, при сохранении ее структурно-семантического инварианта, то есть в данном случае не происходит образования новых фразеологических единиц.

С одной стороны, такие характеристики и свойства библейских фразеологических единиц, как компонентный и раздельноформенный состав этих единиц, взаимозависимость компонентов, специфика их структуры, определяют их способность к варьированию. С другой стороны, вариативность библейских фразеологизмов обусловлена существованием огромного количества переводов Священного Писания, которые обогащают фразеологическую систему языка типичными вариантами фразеологических единиц библейской этимологии.

Нами были выделены следующие типы вариантов библейских фразеологических единиц: варианты первого уровня: узусуальные варианты, окказиональные варианты; варианты второго уровня: узусуальные и окказиональные варианты подразделяются на лексические грамматические, квантитативные и комплексные, семантические варианты (включая структурно-семантические варианты и стилистические варианты); варианты третьего уровня: узусуальные лексические и окказиональные лексические подразделяются на субстантивные, глагольные, атрибутивные, препозитивные, препозитивно-субстантивные. Узусуальные грамматические и окказиональные грамматические представлены такими типами вариантов, как морфологические, морфолого-синтаксические. Узусуальные квантитативные (включая компаративные варианты) и окказиональные квантитативные включают типы вариантов с усечением компонентов (включая усечение субстантивных, глагольных, атрибутивных, а также начальной и конечной частей фразеологизма, состоящей из более чем одного компонента), варианты с добавлением компонентов).

Самым распространенным типом квантитативных вариантов ан-глийских фразеологических единиц библейского происхождения, являются варианты, возникаю-

щие при расширении компонентного состава единиц и составляющие 90% представленных случаев.

Коммуникативные (пословичные) фразеологизмы библейской этимологии имеют множественные квантитативные варианты с усечением и комплексные/комбинированные варианты (узуальные и окказиональные) с лексико-грамматическим варьированием компонентов.

Проблема фразеологической вариативности сохраняет свою актуальность вследствие развития и изменчивости фразеологизмов, продиктованной необходимостью адаптироваться к условиям контекстов различных видов дискурса, в которых они крайне частотны в последнее время. Прагматическая специфика библейской фразеологии, мощный прагматический потенциал исследуемых единиц обуславливает фразеологическое варьирование.

ЛИТЕРАТУРА

1. Адамия З.К. Лепта библейской мудрости: русско-славянский словарь библейских крылатых выражений и афоризмов с соответствиями в германских, романских, армянском и грузинском языках: в 2 т. Т. 1: А–О / авт.-сост.: З.К. Адамия [и др.]; под общ. ред. Е.Е. Иванова [и др.]. Могилев: МГУ имени А.А. Кулешова, 2019а. 288 с. – ISBN 978-985-568-502-0.
2. Адамия З.К. Лепта библейской мудрости: русско-славянский словарь библейских крылатых выражений и афоризмов с соответствиями в германских, романских, армянском и грузинском языках: в 2 т. Т. 2: П–Я / авт.-сост.: З.К. Адамия [и др.]; под общ. ред. Е.Е. Иванова [и др.]. Могилев: МГУ имени А.А. Кулешова, 2019б. 308 с. – ISBN 978-985-568-503-7.
3. Багана Ж. Языковая вариативность английского языка Великобритании, США и Канады [Текст]: монография / Ж. Багана, А.Н. Безрукая, Е. Н. Таранова. – Москва: ИНФРА-М, 2014. 122 с. – ISBN 978-5-16-009502-8.
4. Кунин А.В. Основные понятия английской фразеологии как лингвистической дисциплины и создание англо-русского фразеологического словаря. Дисс. ... докт. филол. наук. – М., 1964. 1229 с.
5. Праведникова Э.Б. Вариативность фразеологизмов библейского происхождения в английском языке / Э.Б. Праведникова // Вестник Башкирского университета, 2013. № 4. С.1175–1178.
6. Федуленикова Т.Н. Англо-немецко-шведский словарь библейской фразеологии / Т.Н. Федуленикова, Е.В. Мартышова, М. Боннемарк; Федер. агентство по образованию, Гос. образоват. учреждение высш. проф. образования «Помор. гос. ун-т им. М.В. Ломоносова», Северодв. фил. – Архангельск: Поморский университет, 2008. 167 с. ISBN 5-7536-0328-9.
7. Федуленикова Т.Н. Лекции по английской фразеологии библейского происхождения: учебное пособие. – М.: Издательский дом Академии Естествознания, 2016. 146 с. ISBN 978-5-91327-364-2.
8. Федуленикова Т.Н. Сопоставительная фразеология английского, немецкого и шведского языков. – М.: Изд. Дом Академии Естествознания, 2018. 220 с. ISBN 978-5-91327-541-7
9. Федуленикова Т.Н. Развитие вариантности фразеологии библейской этимологии Научный результат. Вопросы теоретической и прикладной лингвистики. Т.6, №2, 2020. С. 83-96 Research result. Theoretical and Applied Linguistics, 6 (2). 2020. P. 83-96.
10. Fiedler S. Phraseological Units of Biblical Origin in English and German // Research on Phraseology Across Continents. 2013.
11. Langlotz A. Idiomatic creativity. A cognitive-linguistic model of idiom-representation and idiom-variation in English / A. Langlotz. – Amsterdam, 2006. 325 p.
12. Mieder W. "It's a Small World": From Widespread Idioms to Widespread Proverbs // Modern Phraseology Issues: Monograph in Memory of Elisabeth Piirainen / T. Fedulenkova (ed.). Arkhangelsk; München, 2018. Pp. 74-97.
13. British National Corpus (BNC). URL: <https://www.english-corpora.org/bnc/> (дата обращения: 15.07.2022)
14. News on the Web (NOW). URL: <https://www.english-corpora.org/now/> (дата обращения: 15.07.2022)
15. Reverso Context. URL: <https://context.reverso.net> (дата обращения: 15.08.2022)

© Бакина Анна Дмитриевна (heart-anna@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

РУССКАЯ ПЕЧЬ: АНТРОПОМОРФНЫЙ КОД В РУССКИХ И ТАТАРСКИХ ЗАГАДКАХ

Бурмина Виктория Ильинична

Аспирант, Московский городской педагогический университет
burmina@outlook.com

TATAR RIDDLES ABOUT THE RUSSIAN STOVE AND ITS PARTS

V. Burmina

Summary: The focus of this work is the anthropomorphic code of the Russian stove in Russian and Tatar riddles. The anthropomorphic code is presented in various nominations of men and women, elements of the national costume, etc. In Russian and There are similar signs of the mythological image of the stove in Russian and Tatar riddles, these signs indicate the commonality of the national mentality of the Russian and Tatar peoples.

Keywords: ethnolinguistics, linguoculturology, anthropomorphic code, riddle, Russian stove.

Аннотация: В центре внимания данной статьи антропоморфный код русской печи в русских и татарских загадках. В текстах русских загадок антропоморфный код представлен в различных номинациях мужчин и женщин, именах собственных, элементах национального костюма или прически и др. В русских и татарских загадках обнаруживаются сходные признаки мифологического образа печи, что говорит об общности национального менталитета русского и татарского народов.

Ключевые слова: этнолингвистика, лингвокультурология, антропоморфный код, загадка, русская печь.

Введение

В русской культуре слово *печь* не просто называет некое явление крестьянского быта. Печь больше, чем быт: это сакральный в национальном мифологическом мышлении феномен, чья семантическая реконструкция – важнейшая задача современной лингвистики. Директория исследования находится на пересечении этнолингвистики, ориентированной на рассмотрение соотношения языка и народного менталитета [26, с. 27], и лингвокультурологии, которая определяется как «культура, воплощенная и закреплённая в знаках языка, явленная нам в языке или через язык» [13]. Согласно В.В. Колесову, национальный менталитет – это способность воспринимать и оценивать мир и человека в категориях и формах родного языка, но с преобладанием идеальной, духовной точки зрения [12, с. 531]. Слово *печь* в аспекте национального мышления – предмет данного исследования; цель – изучение антропоморфного культурного кода этого слова на фоне русского и татарского менталитетов. Источником языкового материала стали русские и татарские народные загадки, в которых отгадкой является слово *печь* или название ее деталей.

Методы исследования

Культурный код, по мнению В.В. Красных, «представляет собой передачу материального и духовного опыта, выработанных человечеством», и рассматривается как явление, в рамках которого культура членит, категоризирует, структурирует и оценивает окружающий мир [35, с. 5]. По сути, культурный код следует воспринимать как единицу этого членения, знак, служащий для выражения

некоторого содержания, построения текстов [25, с. 24].

В центре нашего внимания антропоморфный культурный код, в котором существование внешнего мира представляется как форма бытия самого человека [19, с. 52]. Антропоморфный код является одной из главных форм мифологического мышления и неотделим от аниматизма – веры в одушевленность мира, окружающего человека, когда предметам природы приписывается такая же жизнь, как у человека, подмечается сходство отдельных предметов с отдельными частями человеческого тела [20, с. 46]; переосмысливаются названия частей тела и социальные характеристики [19, с. 52].

Метафора, организующая загадку, помогает реализовать антропоморфный код. Дискуссия о механизме загадки открыта, но большинство авторов, например, А.В. Аникин, А.П. Квятковский, В.В. Митрофанова, С.Г. Лазутин и др. [15, с. 42], считают, что это метафора. Так, В.В. Митрофанова, определяет загадку как «краткое, требующее отгадки, опирающееся на иносказание (чаще всего метафору во всех её проявлениях) поэтическое произведение о явлениях природы и предметах, окружающих человека в его труде» [15, с. 133]. С.Г. Лазутин назвал метафору «излюбленным стилистическим средством загадки». Но метафора не является обязательной составляющей этого фольклорного жанра, в её основе может быть также аллегория, антитеза, сравнение и др. [7, с. 66].

Мы разделяем точку зрения ряда ученых, согласно которой в загадке сознательно зашифровано отношение означаемого (текста загадки) к означаемому (отгадке)

[16, с. 130]. Печь и ее детали названы в отгадке, а человек и части его тела – в тексте загадки.

Антропоморфный код в русских загадках о печи или ее частях

1. В тексте загадки есть номинации мужчины и женщины разного возраста, а также частей их тела.

Издревле обязанностью женщины было поддерживать огонь в очаге [17]. Очаг – предшественник печи, поэтому до сих пор сохранилась традиция называть женщину «хранительницей домашнего очага» [36, с. 482].

В славянских поверьях устье печи соотносилось с материнским лоном: процесс приготовления пищи имитирует зачатие, вынашивание и рождение [3, с. 218]. По другому поверью поленья в печь нельзя было класть толстой частью вперед, иначе дети могли родиться вперед ногами [18, с. 1510]. В загадках печь называют *девой*, *девицей*, *бабой*. Последняя номинация не столько грубое отношение к женщине, сколько указание на ее замужество [8 с. 32], [29, с. 62].

*У семерых **баб** один глаз. (Печь)
Стоит **баба** на юру,
Кто ни идет,
Всяк — в дыру;
Кто ни вскочит,
Всяк захохочет. (Печь)*

*Стоит **баба** в углу,
А рот — в боку. (Печь и чело)*

Встречается номинация, указывающая на социальный статус женщины: барыня, это отражение насмешливо-иронического восприятия крестьян, их оценка соответственного общественного класса, барыня-помещица [15, с. 101], [32, с. 129]. Размеры этой «барыни» до того внушительные, что не представляется возможным «свезти ее на паре», то есть на паре лошадей [27, с. 94].

*Сидит **барыня** в амбаре,
Не свезешь ее на паре. (Печь в бане)*

Из текста этой загадки очевидно, что печь стояла не только в избе. Амбар, помещение для хранения зерна, сравнивается в загадке с баней, которая являлась отдельной постройкой, находилась в огородах недалеко от жилых строений [28, с. 500].

Печь в загадках сравнивается с матерью, а огонь и дым – с ее детьми или внуками. Подчеркивается ценность печи для дома: она является неотъемлемой частью русского быта, к которой относятся бережно, как к матери [33, с. 104], [1, с. 63], [5, с. 16].

***Мать** толста,
Дочь красна,
Сын (внук) храбёр
В поднебесье ушел. (Печь, огонь, дым)*

***Мать** толста,
Дочь красна,
Сын воробей
Под небеса улетел. (Печь, огонь, дым)*

В загадках печь также осмысливается как женщина пожилого или преклонного возраста и называется *старухой*:

*Белая **старуха** на одном месте сидит:
Зимой нет теплее, летом нет холоднее. (Печь)*

*Белая **старуха** на одном месте сидит. (Печь)*

Обнаруживаются также и загадки, в которых печь метафорически названа *дедом*, *дедушкой*, *старичком*. По русским поверьям считалось, что у печной трубы находится место домового [10, с. 323], по другим представлениям – место домового за печкой. К домовому обращались ласково: «Дедушка-домовой» [2]. Вероятно, под *дедом*, *дедушкой*, *старичком* подразумевался домовый:

***Дедушка** старый, весь белый,
Лето придет – не глядят на него,
Зима настанет – обнимут его. (Печь)*

*Стоит **дед** с мил длины,
С версту толщины (Печь)*

*Около стены сучок –
Это мой **старичок**,
За него завалюсь –
Никого не боюсь. (Печь)*

Интерес представляет загадка, в которой заключены сразу обе номинации – мужчины и женщины.

*Сквозь потолок
Мужик бабу поволок (Печь и труба)*

Примечательно, что в данном контексте *баба* – это печь, а *труба* – мужчина: по мнению А.В. Юдина, труба содержит сакральную фаллическую символику [34, с. 26]. Союз женского и мужского начал – ключевой в языческой мифологии мотив плодородия семьи, запечатленный в самом устройстве русской избы и печи. Конек на крыше, громовое колесо (круг с шестью вписанными в него спицами) и, конечно же, печная труба – атрибуты мужского языческого божества Рода, покровителя плодородия и деторождения. Женское же начало скрыто в названиях избы и печи и ассоциировалось с Мокошью [21, с. 50].

2. В тексте загадки есть имя собственное

В русских загадках о печи или ее деталях фигурируют женские и мужские имена собственные. Одним из наиболее часто встречающихся имен является имя Софья: она в загадках и *матушка, и мать, и бабушка*.

Софья – мудрость, женский Святой Дух, является в загадках не самой печью, но заслонкой. Заслонка печи – значимая часть, предмет, который, по поверьям, связан с границей миров, предмет-преграда на грани мира жизни и мира смерти [1, с. 65]. В данных загадках, по мнению А.В. Юдина, выбор имени Софья объясняется созвучием с глаголом «сохнуть». Сохнуть – общеславянское слово, имеющее исходное значение «вялый, увядший» [31, с. 423], так во время топки от жара печи «вянет» заслон. В загадках, представленных ниже, можно заметить, что печи топили в разное время суток.

Матушка Софья

*День и ночь сохнет;
Утро настанет —
Прочь отстанет. (Заслон)*

Мать Софья

*День сохнет,
А ночью отдохнет. (Заслон)*

Бабушка Софья

*День и ночь сохнет;
Утро придет —
Она вон уйдет. (Заслон)*

Бабушка Софья

*День и ночь сохнет,
Поутру отдохнет. (Заслон)*

Созвучие – причина появления и других имен собственных: Арина – *разиня, Варвара – амбара*.

Стоит Арина,

Рот разиня (Печь и труба)

Стоит Варвара

Выше амбара. (Печь и труба)

Печь называют *Матреной*. Это имя ассоциируется с простоватой, но пышущей здоровьем, с завидным аппетитом замужней женщиной – идеалом хозяйки в крестьянской семье [4, с. 525].

Стоит Матрена,

*Здорова, ядрена.
Пасть открывает,
Что дают глотает. (Печь)*

Мужские имена собственные рифмуются с названиями тех качеств, которые характеризуют и человека, и

печь, тем самым намекая на отгадку: *Антонко – тонко, Кирилло – рыло, Самсон – заслон*.

Стоит Антонко,

Посередке тонко. (Печь и труба)

Кирило! Кирило!

*Что у те замазано рыло?
— Так Бог велел. (Шесток)*

Самсон в избе. (Заслон)

Имя *Антонко, Антошка* часто называет предметы быта, которые, по мнению А.В. Юдина, являются экспликацией не названной прямо фаллической символики [34, с. 26]: печной трубы, угла дома, дороги, подсолнуха, венника. Все предметы объединены рядом общих признаков: они почти все вытянутые, стоят или лежат.

3. В тексте загадки есть элемент русского костюма или прически.

В вариантах загадок о печной трубе появляется элемент русского костюма. Труба является значимой частью печи не только с практической, но и с исторической точки зрения, так как русская печь стала называться именно «русской» в XV-XVI в.в., когда была дополнена трубой [17]. *Епанча* в XVIII веке стала предметом женской одежды, а к концу XVIII века стала короче (до талии) и получила название *епанечка* [22, с. 197]. В контексте данной работы интересным является тот факт, что слово *епанча* восходит к тюркскому «япунджа». *Епанча* – безрукавный плащ у мужчин и безрукавка у женщин – по форме очень похожа на печную трубу.

Сидит баба на печке,

В белой епанечке. (Печная труба)

Сидит баба на пече,

В белой епанче. (Печная труба)

Печь-девица, печь-дева «носит» косу, которая являлась для славян символом девичьей красоты:

Стоит девица в избе,

А коса на дворе (Печь и труба)

В доме стоит дева, а коса ее снаружи. (Печь)

4. В тексте загадки есть антропоморфные характеристики без явной гендерной принадлежности

В загадках данной категории вопрос о гендерной принадлежности является дискуссионным – нет четкого указания на принадлежность к определенному полу. Тем не менее, *великан*, скорее, указывает на существо мужского пола: «великан – человек очень большого, превы-

шающего обычную меру, роста» [23, с. 146].

Причина гендерной непроясненности описываемого в тексте существа – сакральное и даже мистическое значение печи, возможно, ее «родство» с домовыми. В таких загадках важен не пол существа, а его характеристики: он великан, зимой много ест, летом спит, у него нет крови, он теплый, печет хлеб.

Великан в углу. (Печь)

*Зимой все жрет,
А летом спит;
Тело тепло,
А крови нет;
Сесть на него сядешь,
А с места тебя не сvezет.* (Печь)

*Летом спит,
Зимой ест;
Тело тепло,
А крови нет.* (Печь)

Кто хлебы **пек**, на того бы и лег. (Печь)

В каждом доме **я стою** и дом отопляю. (Печь)

Антропоморфный код в татарских загадках о печи или ее частях

Российская Федерация характеризуется как полиэтничное государство, татары являются вторым по численности многочисленным этносом, а татарский язык вторым по распространенности и по количеству говорящих на нем национальным языком в России. Татарский и русский этносы образуют органичную часть России как полиэтничного государства и часть русскоговорящего населения Российской Федерации. Этногенез татар остается одной из интереснейших и нерешенных задач [30, с. 486].

Этнограф Н. И. Воробьев в своих исследованиях отмечал, что вопрос о происхождении печи у татар может быть окончательно решен в связи с отсутствием данных. Большую роль играет наличие многочисленных культурных явлений на территории, которые усложняют решение данного вопроса, ответ на который можно получить только «после детального изучения печи у татар и их соседей» [6, с. 233].

В исследованиях Д.Н. Сулеймановой отражено, что в период VIII-XI вв. татарский этнос находился в процессе перехода от юртообразного жилища к условиям оседлости. Это послужило причиной того, что на смену очагу в землянках пришла печь. С XIII века массовое жилище татар было представлено деревянными срубными домами, в которых устраивались печи [24, с. 22]

Печи у казанских татар возводились преимущественно из самодельного кирпича, одной из особенностей татарской печи являлось очень низко поставленное отверстие шестка, не выше 60-70 см, по мнению Н.И. Воробьева, это могло быть связано с тем, что «татарки работают больше присев на корточки». Устройство печи обусловлено особенностями татарской кухни: большинство блюд требуют наличие котла. Печь делалась также невысокой, приспособленной для хлебопечения. Сбоку такой печи устраивался выступ, куда помещался чугунный котел (казан). Визуально татарская печь была близка к русской печи [6, с. 230].

Х.Ш. Махмутов, составитель крупнейшего сборника татарских загадок, отмечал, что татарская загадка очень близка к загадкам славянских народов, восприятие данного жанра в татарской и русской культуре является фактически идентичным [14, с. 3].

Важнейшим показателем сходства культур являются данные «Татарского этимологического словаря», где указано, что слово *мич* произошло от русского печь, при этом в марийском, удмуртском и чувашском диалектах данное слово не употребляется, так как эти народы не смогли приспособить русскую печь у себя дома [27, с. 43].

В татарских загадках (представлены в переводе А.Х. Садековой), как и в русских, печь персонифицирована в номинациях женщины: печь-бабушка, печь-тетушка, печь-баба, печь-барыня, печь-сноха. Есть и татарское слово, указывающее на социальный статус женщины: печь-асылбика (благородная дама).

*Встань утром и посмотри:
Платье у бабушки белое,
Передник чёрный.* (Печь)

Бабушка моя с чёрной грудью,
Сидит, в передний угол смотрит. (Печь)

В углу дома длинная **баба** сидит. (Печь)
Посреди избы толстая **барыня** сидит,
Внутри чёрных мыслей полно. (Печь)

У белой **тётушки** хоть рот и велик,
Но пищу не может есть. (Печь)

Асылбика в батистовое платье одевается,
Подол до земли тянется. (Печь)

Калфак младшей **снохи**
Средней не подойдет. (Печная вьюшка)

В последних двух загадках проявляются национальные особенности женского костюма: длинное батистовое платье, калфак – головной убор, центральный декоративный элемент национального татарского костюма [9, с. 72].

В татарских загадках о печи и ее частях также встречаются названия мужчины и его национального татарского костюма:

Зять надел **белую рубашку**,
На голове глиняный горшок. (Печь и труба)

Сам **белую рубашку** надел.
Головой потолок задел,
Ногой на земле стоит. (Печь)

Длинная широко покроя рубаха была основным элементом национального татарского как мужского, так и женского костюма [9, с. 25].

Вокруг дома — **красный пояс**,
В середине — один **джигит** (Пакля в пазах и печная труба).

Джигит – егет (татар.) не только «джигит» – искусный и отважный наездник, но также – юноша. Пояс – неотъемлемый атрибут верхней одежды татар. Пояс изготавливали из домотканной материи, из фабричной ткани, также встречались вязаные пояса [9, с. 29]. Пакля представляет собой жгут (ленту) которой обрабатывали щели, обеспечивая теплоизоляцию; вероятно, что именно под поясом подразумевается пакля.

Обнаруживаются и национальные особенности: банная печь персонифицирована как мужчина, а печь в доме – как женщина. В мифологии татар в бане обитал дух-покровитель – мунча (баня) иясе (хозяин), который мог показаться людям в образе обнаженного человека [11, с. 156].

На шапке **деда** сорок заплаток,
На шапке **бабки** сто заплаток. (Банная печь, печь в доме)

Сокращенный вариант загадки:
На одной шапке
Сорок заплаток.

«Заплатки на шапке» – это материал, которым заделывали щели, которые появлялись на печи со временем. Обычно щели заделывали паклей, о которой было сказано выше.

Как и в русском фольклоре, можно выделить загадки, в которых есть антропоморфные характеристики без явной гендерной принадлежности:

Лицо белое, **рот** чёрный,
Не веришь — пойди, посмотри. (Печь)

Зимой много **ест**,
А летом много **спит**. (Печь)

Заключение

Загадки о печи содержат антропоморфный код, в центре которого находится преимущественно образ женщины, реже мужчины, возможно, даже домового.

Итак, в большом числе загадок печь – женщина (дева, девица, баба), устье печи соотносится с лоном. Процесс приготовления пищи – это имитация зачатия, вынашивания и рождения ребенка. Печь – неотъемлемая часть русского быта, и относятся к ней бережно, как к матери (номинации мать, матушка). Встречаются в загадках женские имена собственные, одним из самых часто встречающихся имен является Софья; Софья – так именуют печной заслон, обладающий магической защитной функцией. Помимо Софьи встречаются Арина, Варвара, Матрена. Но в загадках печь не только женщина, встречаются и мужские номинации: имена собственные (Антонко, Кирило, Самсон), которые рифмуются с названиями тех качеств, которые характеризуют человека и печь. Еще одной значимой частью печи является труба, после появления которой печь и получила название «русская». По русским поверьям считалось, что у печи место домового, с этими поверьями связаны такие метафорические названия печи, как дед, дедушка, старичок. Интересной является загадка, в которой соединяются мужское и женское: печь – женщина, труба – мужчина.

В загадках обнаруживаются элементы русского костюма или прически: епанча, или епанечка, – безрукавка, по форме похожая на печную трубу. Коса – символ девичей красоты славян метафорически обозначает печную трубу.

Обнаруживаются антропоморфные характеристики без явной гендерной принадлежности: печь-великан, печь некое существо, которое «спит, ест», «тело его тепло».

В загадках также можно найти детали быта русского народа, например, время топки русской печи, особенности жилища, отношения между членами семьи и социальными слоями и т. п.

В татарских загадках печь также широко представлена в образе женщины, но женщина эта скорее длинна, чем велика; у нее выделяется передник, калфак и длинное платье. Как и в русских загадках, так и в татарских встречаются номинации мужчины и его национального татарского костюма; прослеживаются некоторые национальные особенности.

Сходные признаки мифологического образа печи, скрытого в текстах русских и татарских загадок, говорят об общности национального менталитета этих народов и на глубинном уровне подчеркивают их культурное родство.

ЛИТЕРАТУРА

1. Агранович С.З., Стефанский Е.Е. Миф в слове: продолжение жизни (Очерки по мифолингвистике): Монография. – Самара: Самар. Гуманит. акад., 2003. – 168 с.
2. Афанасьев, А.Н. Поэтические воззрения славян на природу: Справ.- библиогр. материалы / Рос. акад. наук. Ин-т славяноведения; [Редкол.: Т.А. Агапкина и др.]. – М.: Индрик, 2000. – 574 с.
3. Байбурин А.К. Ритуал в традиционной культуре. Структурно-семантический анализ восточнославянских обрядов / А.К. Байбурин. – СПб: Наука, 1993. – 253 с.
4. Большой толковый словарь русского языка [Текст]: А-Я / РАН. Ин-т лингв. исслед.; Сост., гл. ред. канд. филол. наук С.А. Кузнецов. – Санкт-Петербург: Норинт, 1998. – 1534 с.; 27 см.; ISBN 5-7711-0015-3
5. Ваганова Е.Н., Шестеркина Н.В. Экспликация мифометафорических моделей в русских и мордовских загадках с отгадкой «печь» // Вестник ТГГПУ, 2019. – №2 (56). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/eksplikatsiya-mifometaforicheskikh-modeley-v-russkikh-i-mordovskikh-zagadkakh-s-otgadkoy-pech> (дата обращения: 14.09.2022).
6. Воробьев Н.И. Материальная культура казанских татар (опыт этнографического исследования) / Н.И. Воробьев; Дом татарской культуры. Казан: Издание Дома татарской культуры: Издание Академического Центра ТНKP, 1930. – 480 с.
7. Говоркова О.Н. Русская народная загадка: История собирания и изучения: диссертация ... кандидата филологических наук: 10.01.09. – Москва, 2004. – 162 с.
8. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского язык: В 4 т. / В.И. Даль; [Вступ. статьи А.М. Бабкина, В.П. Вомперского]. – М.: Рус. яз., 1998. – 24 см. Т. 1: А-З. Т. 1. – М.: Рус. яз. – ХCVI, 699, [1] с.
9. Завьялова, М.К. Татарский костюм: из собрания Государственного музея Республики Татарстан – Казань: Издательство “Заман”, – 1996. – 256 с.
10. Зеленин Д.К. Восточнославянская этнография: [Пер. с нем.] / Д.К. Зеленин; [Примеч. Т.А. Бернштам и др.; АН СССР, Ин-т этнографии им. Н.Н. Миклухо-Маклая]. – Москва: Наука, 1991. – 507, [4] с.
11. Касимов Р.Н. Очерки религиозно-мифологических представлений чепецких татар [Текст]: Р.Н. Касимов; Российская академия наук, Уральское отделение, Удмуртский институт истории, языка и литературы. – Ижевск: [б. и.], 2013. – 153, [1] с.
12. Колесов В.В., Колесова Д.В., Харитонов А.А. Словарь русской ментальности: в 2 т. СПб.: Златоуст, 2014. – Т. 1. – С. 531
13. Красных В.В. Культура, культурная память и лингвокультура: их основные функции и роль в культурной идентификации // Вестник ЦМО МГУ. Филология. Культурология. Педагогика. Методика, 2012. – № 3. – С. 67-73.
14. Махмутов Х.Ш. Татарские народные загадки: диссертация ... кандидата филологических наук: 10.00.00. – Казань, 1969. – 298 с.
15. Митрофанова В.В. Русские народные загадки [Текст]. – Ленинград: Наука. Ленингр. отд-ние, 1978. – 180 с.
16. Мухтаруллина А.Р., Туктарова Г.Р. Когнитивно-семантическая структура текста загадки (на материале английского, русского и башкирского языков) // ПНИО. 2017. №6 (30). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kognitivno-semanticheskaya-struktura-teksta-zagadki-na-materiale-angliyskogo-russkogo-i-bashkirskogo-yazykov> (дата обращения: 14.09.2022).
17. Немцова Н.И. Русская печь. Традиционная русская печь в деревенском доме. Образ, традиции, предания [Электронный ресурс] // Academia.edu URL: https://www.academia.edu/30373354/Русская_печь (дата обращения: 10.09.2022).
18. Печь, кадка и самовар: символы статуса хозяйки в карельской традиционной культуре. Литвин Ю.В. // Quaestio Rossica. – Vol. 8. – № 5. – 2020. – С. 1510
19. Подкоков И.А. Особенности метафорического моделирования народной строительной терминологии // Социо- и психолингвистические исследования. 2016. №4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-metaforicheskogo-modelirovaniya-narodnoy-stroitelnoy-terminologii> (дата обращения: 19.09.2022).
20. Пронина Е.Е. Психология журналистского творчества / Е. Е. Пронина; Моск. гос. ун-т им. М. В. Ломоносова, Фак. журналистики. – 2-е изд. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 2003. – 320 с.
21. Символ «дом» в русском языке и поэтическом тексте / И.В. Якушевич. – Владимир: Транзит-ИКС, 2018. – 182 с.
22. Ситников В.П. Кто есть кто в истории России / [В.П. Ситников, Г.П. Шалаева, Е.В. Ситникова]. – Москва: АСТ: Слово, 2010. – 339, [12] с.
23. Словарь русского языка: В 4-х т./АН СССР, Ин-т рус. яз.; Под ред. А.П. Евгеньевой. – 3-е изд. стереотип. – М.: Русский язык, 1985-1988. Т. I А – Й. – 1985. – 696 с.
24. Сулейманова Д.Н. Интерьер жилища волго-уральских татар: развитие и этнокультурная специфика: диссертация ... кандидата исторических наук: 07.00.07 / Сулейманова Диляра Наилевна; [Место защиты: Чуваш. гос. ун-т им. И.Н. Ульянова]. – Казань, 2007. – 289 с.: ил.
25. Толстая С.М. К понятию культурных кодов / С.М. Толстая. – Текст: непосредственный // АБ-60. СБОРНИК СТАТЕЙ К 60-ЛЕТИЮ А.К. БАЙБУРИНА. – Санкт-Петербург: Автономная некоммерческая образовательная организация высшего образования «Европейский университет в Санкт-Петербурге», 2007. – С. 23-31.
26. Толстой Н.И. Язык и народная культура. Очерки по славянской мифологии и этнолингвистике. – М., 1995. – С. 27-40
27. Ушаков Д.Н. Большой толковый словарь современного русского языка / Д.Н. Ушаков. – без изм. – [Б. м.]: Буколика, 2008. – 1247 с.
28. Фурсова Е.Ф. Васёха, М.В. Русская баня в обрядовой жизни: по этнографическим материалам рукописи «О ветлужских банях, печах и о мытье в них» Д.А. Маркова // Баландинские чтения, 2018. – №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/russkaya-banya-v-obryadovoy-zhizni-po-etnograficheskim-materialam-rukopisi-o-veluzhskikh-banyah-pechah-i-o-myitie-v-nih-d-a-markova> (дата обращения: 28.09.2022).
29. Черных П.Я. Историко-этимологический словарь современного русского языка: [В 2 т.] / П.Я. Черных; [Предисл. Ж.Ж. Варбота]. – 2-е изд., стер. – М.: Рус. яз., 1994. – Т. 1: А-Пантомима. Т. 1. – М.: Рус. яз., 1994. – 621, [1] с.
30. Чеснокова О.С., Усанов Т.Ф. Образы природы в тувинских, татарских, русских и испанских загадках // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Теория языка. Семиотика. Семантика. 2022. Т. 13. No 2. – С. 483—501. URL: <https://doi.org/10.22363/2313-2299-2022-13-2-483-501> (дата

- обращения: 28.09.2022).
31. Шанский Н.М. Краткий этимологический словарь русского языка [Текст] / Н.М. Шанский, В.В. Иванов, Т.В. Шанская; под ред. [и с предисл.] чл.-кор. АН СССР С. Г. Бархударова. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва: Просвещение, 1971. – 542 с.
 32. Шаповалов В.А., Шаповалова С.П. «Стоит барин в уголку, поднял ноги к потолку!»: иронический образ помещика в русских народных загадках // *Via in tempore*. История. Политология, 2016. – №22 (243). – С. 124-132
 33. Шестеркина, Н.В. Номинация 'печь' как один из репрезентантов концепта 'огонь': на материале русских загадок // *Lingua mobilis*, 2009. – №2 (16). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/nominatsiya-pech-kak-odin-iz-reprezentantov-kontsepta-ogon-na-materiale-russkih-zagadok> (дата обращения: 06.10.2022).
 34. Юдин А.В. Ономастикон восточнославянских загадок / Алексей Юдин. – Москва: О.Г.И, 2007. – 118, [1] с.
 35. Язык, сознание, коммуникация: Сб. статей / Отв. ред. В.В. Красных, А.И. Изотов. М.: МАКС Пресс, 2001. – Вып. 19. – 164 с.
 36. Якушевич И.В. Символическая модель «печь – человек» в диалектной лексике // Языковые категории и единицы: синтагматический аспект. Материалы XIII Международной научной конференции, посвященной 90-летию проф. А.Б. Копелиовича и 100-летию педагогического образования во Владимирской области. Владимир, 2019. – С. 481-485.
 37. Әхмәтъянов, Р.Г. Татар теленен этимологиясы: Ике томда. II том (М-Я). – Казан: Мәгариф – Вақыт, 2015. – 567 б.

© Бурмина Виктория Ильинична (burmina@outlook.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Московский городской педагогический университет

ИЗМЕНЕНИЯ В СТРУКТУРЕ ПРОТИВИТЕЛЬНО-УСТУПИТЕЛЬНЫХ ПРЕДЛОЖЕНИЙ В ТУРЕЦКОМ ЛИТЕРАТУРНОМ ЯЗЫКЕ

Верхова Ксения Александровна

*Аспирант, Московский государственный университет
имени М.В. Ломоносова
xeni96@muse@mail.ru*

CHANGES IN STRUCTURE OF ADVERSATIVE-CONCESSIVE SENTENCES IN TURKISH LITERARY LANGUAGE

K. Verkhova

Summary: The article is dedicated to the analysis of the structure of adversative-concessive sentences in modern Turkish on the example of samples of Turkish press written in the second quarter of 20th century – the first quarter of 21st century. Analysis of the material shows that lexical means, such as conjunctions and introductory phrases expressing adversation and concession, are used with higher frequency in the texts written in both periods; moreover, growth in frequency of use of morphological means is stated. Among lexical-syntactic means the preference is given to constructions that do not contain temporal meaning or additional functions.

Keywords: entence, Turkish language, Turkish press, adversation, concession.

Аннотация: Статья посвящена анализу структуры противительно-уступительных предложений в современном турецком языке на примере образцов турецкой прессы второй четверти XX в. – первой четверти XXI в. Целью исследования является выявить основные тенденции в турецком синтаксисе в диахроническом аспекте на примере функционально-семантического поля противительности-уступительности с применением методов компаративной лингвистики. В результате проведенного исследования установлено, что наибольшую частотность употребления в текстах обоих периодов имеют лексические средства – противительные союзы, союзные и вводные слова с противительной и уступительной семантикой; также отмечается рост частотности морфологических средств. Среди лексико-синтаксических средств предпочтение отдается конструкциям, не содержащим темпоральную сему, а также не имеющим дополнительных функций.

Ключевые слова: предложение, турецкий язык, турецкая пресса, противительность, уступительность.

Введение

Противительно-уступительные отношения в синтаксисе предполагают наличие в высказывании двух или более частей, противопоставленных по содержанию. В предложениях, выражающих уступительные отношения, соотносятся две ситуации, из которых одна, представленная в придаточной части, не является достаточным основанием для того, чтобы отменить другую, представленную в главной части. Уступительная связь, с одной стороны, входит в систему сложноподчиненных конструкций, выражающих отношения внутренней обусловленности, с другой стороны, тесно соприкасается с противительностью, в большинстве языков оформляемой средствами сочинительной связи [В. Апресян 2015]. Противительная сема является неотъемлемым компонентом уступительного значения и обязательно присутствует в уступительных конструкциях [Теремова 1986]. В то же время в различных языках существует набор языковых единиц, отражающих одновременно как уступительность, так и противительность – а, по утверждению М.В. Ляпон, противительные союзы являются «потенциальными носителями уступительного значения» [Ляпон 1986]. Все вышесказанное позволяет сделать вывод, что целесообразно рассматривать противительные и уступительные отношения как языковую универсалию, для выражения которой используется набор взаимозаменя-

емых средств на различных языковых уровнях. Исследованию употребления данных средств в современном турецком языке и посвящена данная статья.

Актуальность и научная новизна предпринятого исследования обусловливается тем, что на данный момент в турецкой лингвистике отсутствуют работы, посвященные анализу изменений в структуре турецкого предложения в диахроническом аспекте, в отличие от русского и западноевропейских языков, где активные процессы в синтаксисе неоднократно становились объектом исследования лингвистов.

Цель настоящего исследования – выявление основных тенденций в развитии турецкого синтаксиса на примере функционально-семантического поля (ФСП) противительности-уступительности. В качестве объекта исследования выбраны средства выражения данного ФСП в языке турецкой прессы второй четверти XX и первой четверти XXI вв. Предметом исследования послужили синтаксические, морфосинтаксические и лексические изменения в структуре противительно-уступительных предложений в диахроническом аспекте.

Исследование проведено на материале образцов текстов, взятых из турецких газет «Акшам» (Akşam /1934/), «Заман» (Zaman /1935/), «Джумхурийет» (Cumhuriyet

/1936/), «Улус» (Ulus /1936/), а также интернет-газет «Миллийет» (Milliyet /2017–2020/), «Канал Сийясет» (Kanal Siyaset /2017–2020/), «Сабах» (Sabah / 2018–2020/) и «Сон Дакика» (Son Dakika /2018–2020/). Отбор текстов проводился в соответствии со следующими критериями: хронологическая принадлежность текста, смысловая и текстуальная законченность, наличие в свободном доступе, жанровая наполненность: так, к исследованию были привлечены тексты таких публицистических жанров, как заметка, отчет, статья. Всего было отобрано 160 текстов объемом 480–650 слов. Из отчетов и заметок были вручную удалены фрагменты прямой речи в целях сохранения авторского текста в аутентичном виде.

По мнению ряда исследователей, публицистический стиль занимает срединное, центральное положение в системе литературного языка, активно взаимодействуя, с одной стороны, с другими функциональными стилями, а с другой – с разговорно-бытовым языком [Солганик 2008; Костомаров 1994]. Язык публицистики является более подвижным по сравнению с языком художественной литературы, официально-делового и научного текста, при этом оставаясь наименее стилистически маркированным. Возрастающее влияние средств массовой информации, стремление самих медиа к охвату наиболее широкой читающей аудитории благодаря использованию сети Интернет, усиливающийся интерес общества к печатным, а впоследствии – и электронным СМИ способствуют постоянному обновлению газетного языка, его демократизации, что приводит к формированию новой литературной нормы языка. Таким образом, публицистический текст в современном мире «приобретает значение основного репрезентанта литературного языка» [Винокур 1982: 416]. Все вышесказанное обуславливает выбор образцов публицистического текста в качестве материала исследования.

Морфологические средства выражения противительно-уступительных отношений

Морфологическим средством выражения противительно-уступительных отношений являются формы условного наклонения, которое образуется при помощи присоединения к основе глагола аффикса условия *-sa*¹ и личных аффиксов II группы, в сочетании с выделительными частицами *da*, *dahi* и частицей *bile* 'даже'. В.Г. Гузев указывает, что употребление данной комбинации имеет противительное значение и эквивалентно русскому уступительному обороту 'хотя...'. [Гузев 2015: 231]. В данном средстве отсутствует темпоральная сема, однако в его русских эквивалентах употребляется настоящее

время. В анализируемых текстах XX в. зафиксировано 2 случая употребления указанного средства (Пример 1), в текстах XXI в. – 8 случаев (Пример 2).

1. *Çinakop, lupez, izmarit gibi bazı nevilер azçok ucuz da ol-sa-lar* (дешевый также быть-COND-3PL) *her nedense miktarca çok degillerdir*² [С 1936] 'Хотя некоторые виды [рыб], такие как луфарь, полосатик, смарида, являются более-менее дешевыми, по какой-то причине их количество невелико'.
2. *Kuruluş Osman dizisi haber sayısı olarak 2. sırada yer al-sa-Ø da* (место брать-COND-3SG также) *okunma sayısıyla Çukur'a fark attı* [SD 2020] 'Сериал «Основание: Осман»³ хотя и занял второе место по числу упоминаний в новостях, однако по числу их просмотров обогнал [сериал] «Яма»'.

Противительно-уступительные отношения также передаются сочетанием форм условной модальности с указанными выше частицами. Данные формы образуются посредством присоединения аффикса условия *-sa* и личных аффиксов II группы к глаголам в различных временных формах изъявительного наклонения и в долженствовательном наклонении, а также к другим частям речи, функционирующим в качестве предикативного центра придаточного предложения [Щека 2007: 442]. Данная комбинация, как и представленная выше, семантически эквивалентна русскому обороту 'хотя...'. Временная форма глагола в изъявительном наклонении показывает хронологическую соотношенность действия, выраженного данным глаголом, и действия, выраженного сказуемым главного предложения; таким образом, в случае употребления глагола в форме условной модальности изъявительного наклонения целесообразно говорить о наличии в данном средстве темпоральной семы. В анализируемых текстах XX в. зафиксирован 1 случай употребления условной модальности в форме определенного имперфекта *-(l)yorduysA* в сочетании с частицей *da* (Пример 3), в текстах XXI в. данное средство не зафиксировано.

3. *Gerçi İstanbuldan Stokholme, oradan İstanbula gönderilen kâğıdların mevzuunu hep para meselesi teşkil ed-iyor-du-ysa-Ø da* (образовывать-PRS-PST-COND-3SG также) *hakikî maksad, Rusyaya karşı bir anlaşma ve yaklaşma yolu bulmaktı* [С 1936] 'По правде говоря, хотя главной темой документов, отправляемых из Стамбула в Стокгольм, а оттуда – обратно в Стамбул, постоянно являлись финансовые вопросы, настоящей целью было найти пути взаимопонимания и сближения против России'.

1 В настоящей статье использована общепринятая в российской тюркологии система обозначения. Дефис (-) обозначает допустимое присоединение аффикса к основе или аффиксу. Слэш (/) обозначает фонетико-графический вариант слова, двойной слэш (//) – парадигматический вариант конструкции. Прописная буква А в аффиксах обозначает соответствующие принципам гармонии гласные [a] и [e], прописная буква I – гласные [i], [ı], [u], [ü], прописная буква D – согласные [d] и [t], прописная буква K – согласные [g] и [k].

2 Перевод примеров выполнен автором статьи. Орфография и пунктуация источника сохранена.

3 При переводе использовано название сериала, наиболее часто встречающееся в интернет-статьях.

Все вышесказанное позволяет сделать вывод об увеличении частотности использования формы условного наклонения при снижении и выходе из употребления форм условной модальности для выражения противительности в современном турецком языке.

Лексические и лексико-синтаксические средства выражения противительно-уступительных отношений

В качестве лексических средств выражения противительно-уступительных отношений используются противительные и уступительные союзы и частицы: *gerçi* 'правда, хотя' (Пример 3), *ama, fakat* 'но, однако' (Пример 4), *ancak* 'однако, только' (Пример 5); а также союзные и вводные конструкции, структурно представляющие собой сочетание указательных и вопросительных местоимений с предикатами, частицами и/или послелогоми: *buna rağmen* 'несмотря на это', *bununla beraber/birlikte* 'вместе с тем, несмотря на это' (Пример 7), *ne var ki* 'однако', *ne de olsa* 'всё же' (Пример 6). Данные лексические средства могут использоваться для формирования сочинительной связи между частями сложного предложения (Примеры 4, 5), так и в качестве логических связок между самостоятельными предложениями (Примеры 6, 7). В настоящем исследовании мы считаем целесообразным рассмотреть оба случая их употребления, поскольку на логическом уровне в обоих случаях выражается противопоставление двух компонентов одного высказывания. В анализируемых текстах обоих рассматриваемых периодов зафиксировано по 12 случаев употребления данных средств между частями сложного предложения, также в XX в. зафиксировано 27 случаев, в текстах XXI в. – 12 случаев их функционирования в качестве связок между предложениями:

4. *Tayyarenin pilotu bugün bir zirhliya nakledilmiş, fakat doktorlar pilotun hayatının tehlikede olduğunu söylemişlerdir.* [С 1936]. 'Пилот самолета сегодня был отправлен на броненосец, **однако** врачи говорят, что его жизни угрожает опасность.'
5. *Konuşmasında, Yamanlar'da kurmak istedikleri ancak açılan dava sonucunda beklemede kalan Katı Atık Geri Dönüşüm ve Biyogaz Tesisi'ne de değinen Başkan Kocaoğlu, <...> şeklinde konuştu* [SD 2018] 'Председатель Коджаоглу в своем выступлении упомянул установку по переработке твердых отходов и [производству] биогаза, которую хотели построить в Яманларе, **однако** [строительство] отложили в результате поданного иска, и заявил: <...>.'
6. *"Zayıf olan taburlar" da galip gelmişlerdir. Fakat ne de ol-sa-Ø* (но что тоже быть-COND-3SG), *dünya harbinin güdümünü daha başlangıcında en can alacak noktasından yakalayan şey, düşmanlarımızın sayı itibarıyla üstünlüğü olmuştur* [U 1936] '«Слабые батальоны» также одержали победу. **Но как бы то ни было**, то, что еще в самом начале мировой войны

отразилось на управлении [военными действиями] в самом критическом с точки зрения человеческих потерь аспекте, - это численное превосходство наших врагов'.

7. *Kara kuvvetlerine gelince, Fransa, bir İngiliz seferi kuvvetinin Fransaya gelmesini teklif etmemektedir. Bununla beraber* (это-GEN-INSTR вместе) *Fransa hükümeti, anî bir ihtiyaç karşısında, derhal nakledilebilecek bir ihtiyat kuvvetine malik olup olmadığını İngiltereye sormuştur* [С 1936] 'Что касается сухопутных войск, то Франция не предлагает английским экспедиционным войскам прибыть во Францию. **Вместе с этим** правительство Франции задало Англии вопрос, располагает ли она резервными силами, которые можно будет немедленно переместить в случае внезапного [возникновения] необходимости'.

К числу лексико-синтаксических средств выражения уступительности относятся конструкции, представляющие собой сочетание финитной или нефинитной глагольной формы с местоимениями, наречиями или служебными именами.

Конструкции, образованные при помощи форм условного наклонения и условной модальности и вопросительных местоимений *kim* 'кто', *ne* 'что', *hangi* 'какой', *nasıl* 'какой' и др., а также вопросительных наречий *ne zaman* 'когда', *ne kadar* 'сколько', *nerede* 'где' и др., семантически эквивалентны русским оборотам 'кто бы ни...', 'сколько бы ни...', 'как бы ни...', 'где бы ни...' и др. [Конов 1941: 279]. В конструкциях данной модели может употребляться местоимение *her* 'каждый' для усиления действия, указанного в предикативной части придаточного предложения, а также сказуемое в форме повелительного наклонения. В анализируемых текстах XX в. зафиксировано 4 случая употребления форм условной модальности с вопросительными словами (Пример 8), в анализируемых текстах XXI в. – 3 случая, а также 1 случай употребления формы условного наклонения с вопросительным местоимением (Пример 9):

8. *Lâyhaya göre her ne sebep-le ol-ur-sa-Ø ol-sun* (каждый что причина-INSTR быть-AOR-COND-3SG быть-IMP3SG) *şimdiye kadar nüfus kütüklerine yazılmamış veya doğum, ölüm, evlenme, boşanma ve kayıp vak'alarını yazdırmamış olanlar hakkındaki cezalar affedilecektir* [С 1936] 'Согласно записке, штрафы для граждан, которые до настоящего времени **по какой бы то ни было причине** не были вписаны в реестры населения [Турции] или не предоставили сведения о рождении, смерти, заключении или расторжении брака, пропаже без вести, будут аннулированы'.
9. *Özellikle gençlerde bu zehir o kadar etkisini göstermeye başladı ki kim-e bak-sa-nız* (кто-DAT смотреть-COND-2PL) *bir moda takıntısı* [KS 2018] 'Эта отравка оказывает настолько сильное влияние, в особен-

ности на молодежь, что, **на кого бы вы ни посмотрели** – будто какое-то модное веяние’.

Конструкция *-Diğl-/-AcAğl⁴ halde* структурно представляет собой сочетание определения, выраженное глагольными именами прошедшего-настоящего (на *-Diğl*) и будущего (на *-Diğl-/-AcAğl*) времен, образующими единую временную парадигму, и определяемого, выраженного существительным *hal* (от араб.) ‘состояние, положение’, в форме местного падежа *-DA*. Данная конструкция исторически рассматривалась как полифункциональная: так, А.Н. Кононов отмечает, что она «передает значение придаточного уступительного предложения, придаточного предложения времени», а также в сочетании с глаголом *ol-* ‘быть’ – «придаточного предложения обстоятельства образа действия». [Кононов 1941: 250]. В современном турецком языке такая конструкция чаще всего передает противопоставление действия, выраженного глагольным именем, действию, выраженному сказуемым главного предложения, и семантически эквивалентна русским оборотам ‘хотя...’, ‘при том, что...’ и др. Субъект действия в придаточном предложении обозначается существительным или местоимением в основном (именительном) падеже, а также притяжательным аффиксом соответствующего лица и числа в составе глагольного имени. В анализируемых текстах XX в. зафиксировано 10 случаев употребления только конструкции *-Diğl halde* (Пример 10). В текстах XXI в. данное средство не зафиксировано, что может свидетельствовать об отказе от его употребления:

10. *Parti sayılarından bir kısmı Kondilise taraftar bulduğ-u hal-de* (сторонник находится-SAF-POSS3SG состояние-LOC) *diğer bir kısmı da Cumhuriyet rejimine sadık kalacaklarını bildirmişlerdir* [Z 1935] ‘**Хотя** часть делегатов партии **является сторонниками** Кондилиса, другая же часть заявила, что останется верна республиканскому режиму’.

Конструкция *-mAsInA rağmen/karşın* структурно представляет собой сочетание глагольного имени на *-mA-*, не имеющего темпоральной семы, присоединяющего притяжательные аффиксы соответствующего лица⁵ и употребленного в форме дательного (направительного) падежа *-(y/n)A*, с послелогом *rağmen* (от араб.) ‘несмотря на...’ и *karşın* ‘вопреки...’. Конструкция семантически эквивалентна русскому обороту ‘несмотря на то что...’. Субъект действия в придаточном предложении обозначается притяжательным аффиксом соответствующего лица и числа в составе глагольного имени. Чаще всего субъект действия также маркируется аффиксом родительного падежа *-(n)In*, однако Ю.В. Щека отмечает случаи употре-

бления субъекта действия в основном (именительном) падеже в образцах как устной, так и письменной речи [Щека 2007: 430-431]. В анализируемых текстах XX в. зафиксировано 3 случая употребления данной конструкции (Пример 11), в текстах XXI в. – 5 случаев (Пример 12):

11. *[Sergi-nin] beş buçukta açıl-ma-sı-na rağmen* (выставка-GEN <...> открываться-NMLZ-POSS3SG-DAT несмотря на) *ilk günü yüzlerce ziyaretçi gelmişti* [Z 1935] ‘**Несмотря на то что выставка открылась** в 17:30, в первый же день пришли сотни посетителей’.
12. *İşin garibi kanun-un 7 Aralık'ta kabul edil-me-si-ne karşın* (закон-GEN <...> приниматься-NMLZ-POSS3SG-DAT вопреки), *Tapu Genel Müdürlüğü önceden bazı firmalarla anlaşma yaparak İstanbul'daki taşınmazlara bedeller biçirmiş* [S 2018] ‘**Странно, что несмотря на то, что закон был принят** 7 декабря, Главное кадастровое управление, предварительно заключив договоры с некоторыми компаниями, определило стоимость недвижимости в Стамбуле’.

Конструкция *-mAkIA birlikte/beraber* структурно представляет собой сочетание глагольного имени на *-mAk*, не имеющего темпоральной семы, с послелогом-аффиксом *-IA* (*ile*) и слов *beraber* (от перс.) или *birlikte* ‘вместе’. Данная конструкция полифункциональна: она может использоваться в качестве предикативного центра придаточного предложения образа действия с оттенком причинности или уступительности [Кононов 1941: 255]; в уступительной функции она семантически эквивалентна русским оборотам ‘при том, что...’, ‘вместе с тем, что...’, при этом, как правило, не имеет собственного субъекта действия [Щека 2007: 429]. В анализируемых текстах XX в. зафиксировано 9 случаев употребления данной конструкции (Пример 13), в текстах XXI в. – 4 случая (Пример 14), что может свидетельствовать о снижении частотности ее использования:

13. (13) *Bu bölge nüfus itibarile pek kesif ol-ma-mak-la beraber* (быть-NEG-INF-INSTR вместе) *önemli zayıflık vardır* [C 1936] ‘**При том, что** данный регион **не является** густонаселенным, отмечается значительное уменьшение численности населения’.
14. *Makrofinansal Görünüm Endeksi'nin, 2020 yılı ilk iki çeyreğinde gerilediği belirtilirken endeksin yılın üçüncü çeyreğinde sınırlı miktarda yüksel-mek-le birlikte* (повышаться-INF-INSTR вместе) *halen uzun dönem ortalamasının altında seyrettiği animsatıldı* [M 2020] ‘Упоминалось, что макрофинансовый индекс перспективы, как отмечается, снизился в первых двух кварталах 2020 года, **и хотя** в третьем квартале он

4 Формы на *-Diğl-* и *-AcAğl-* представляют собой сочетание форм на *-Dik-* и *-AcAk-* и притяжательного аффикса, который по устойчивой в отечественной тюркологии традиции обозначается в виде аффикса 3-го лица единственного числа *-(s)I*.

5 Притяжательный аффикс, как и в случае с формами на *-Diğl-/-AcAğl-*, обозначается в виде аффикса 3-го лица единственного числа *-(s)I*.

в некоторой степени **вырос**, но все еще находится ниже среднего значения за долгосрочный период'.

Выводы

Употребление различных средств выражения противительности и уступительности в турецком литературном языке отображено на графике 1.

Данные, представленные на графике, свидетельствуют о следующем.

Эксплицитное выражение противительных отношений более характерно для текстов XX в., в XXI в. наблюдается снижение частотности употребления данных средств.

С наибольшей частотностью в текстах обоих рассматриваемых периодов употребляются лексические средства выражения противительных и уступительных отношений, а именно союзы, союзные и вводные слова. При этом в текстах XXI в. отмечается существенное снижение частотности использования союзов и вводных слов в качестве логических связок между самостоятельными предложениями. Данная картина свидетельствует о том,

что в современном турецком литературном языке предпочтение чаще отдается противительным-уступительным предложениям с сочинительной, нежели с подчинительной связью между частями.

По сравнению с текстами XX в. в текстах XXI в. наблюдается значительное снижение частотности употребления конструкции *-mAklA beraber/birlikte* и выход из употребления конструкции *-Diğl/-AcAğl halde*, что может быть обусловлено полифункциональностью данных конструкций: так, конструкция *-mAklA beraber/birlikte* может употребляться как в уступительном значении, так и в значении образа действия с оттенком причинности, конструкция *-Diğl/-AcAğl halde* – как в противительном значении, так и в значении образа действия. Одновременно с этим конструкция *-mAsInA rağmen/karşın* в текстах XXI в. употребляется с более высокой частотностью.

В анализируемых текстах XXI в. отмечается рост использования форм условного наклонения, то есть морфологических средств, в сочетании с частицами *dA, dahi, bile*. При этом сочетание форм условной модальности с указанными частицами практически не зафиксировано в анализируемых текстах, на основании чего можно сделать вывод о выходе из употребления средств, имеющих

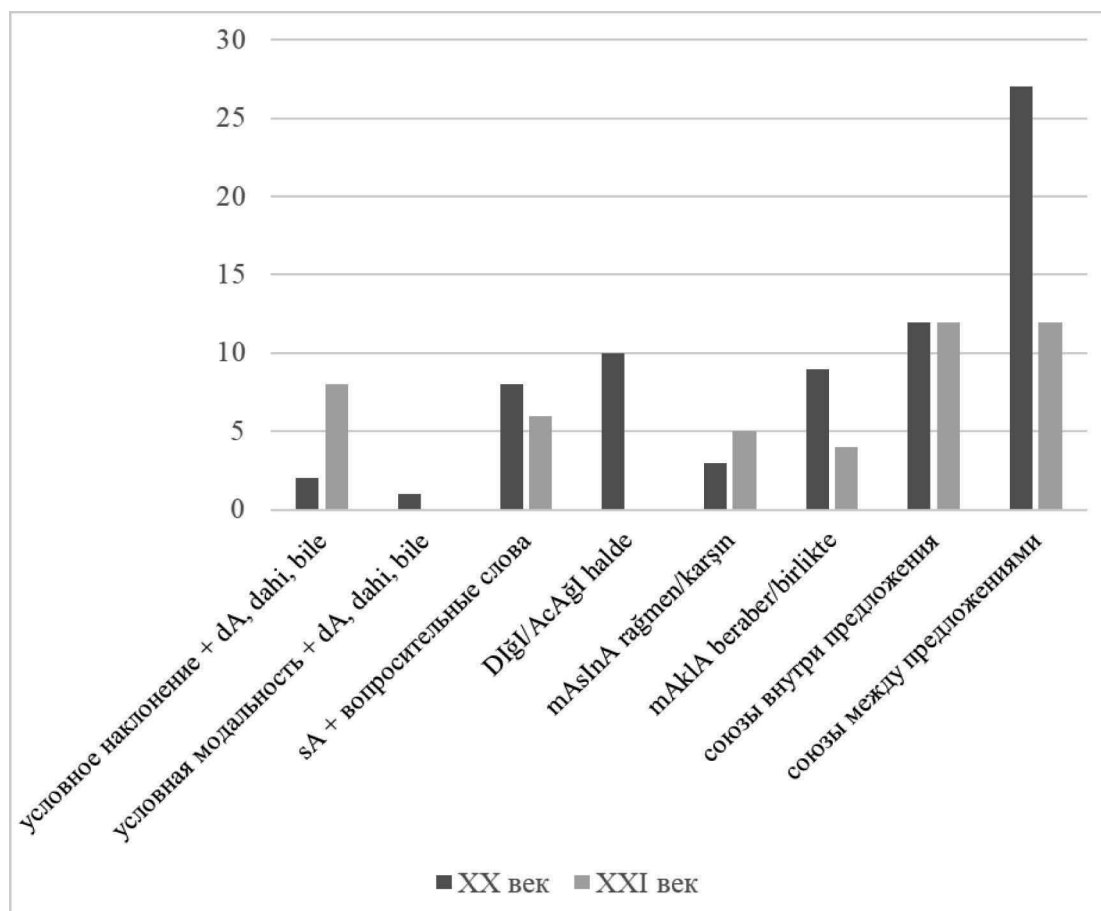


График 1. Динамика средств выражения противительных-уступительных отношений в современном турецком литературном языке

темпоральную сему.

Результаты предпринятого исследования способствуют более точному пониманию активных процессов в синтаксисе языка современной турецкой прессы, а также в сравнении с материалами других тюркских языков должны сформировать базис для определения общих и специфических направлений развития их синтаксической структуры.

ГЛОССЫ

AOR – настоящее-будущее время
 COND – условное наклонение
 DAT – дательный падеж
 INF – инфинитив

INSTR – инструментальный падеж (послелог-аффикс *-IA (ile)*)
 IMP – повелительное наклонение
 LOC – местный падеж
 NEG – отрицательная форма
 NMLZ – глагольное имя на *-mA-*
 PL – множественное число
 POSS – притяжательный аффикс
 PRF – перфект
 PRS – настоящее время
 PST – прошедшее категорическое время
 SAF – формы на *-Diğİ-* и *-(y)AcAğİ-*
 SG – единственное число
 1 – первое лицо
 2 – второе лицо
 3 – третье лицо

ЛИТЕРАТУРА

1. Апресян В.Ю. Уступительность: механизмы образования и взаимодействия сложных значений в языке. М.: Языки славянской культуры, 2015. 288 с.
2. Винокур Г.О. Культура языка. М., 1982.
3. Гузев В.Г. Теоретическая грамматика турецкого языка. СПб.: Издательство Санкт-Петербургского государственного университета, 2014. 320 с.
4. Дениз-Йылмаз О. Средства номинализации действия в турецком языке. СПб.: Издательство Санкт-Петербургского государственного университета, 2005. 168 с.
5. Кононов А.Н. Грамматика турецкого языка. М.: Издательство Академии наук СССР, 1941. 313 с.
6. Костомаров В.Г. Языковой вкус эпохи. Из наблюдений над речевой практикой современных масс-медиа. М.: Педагогика-пресс, 1994. 247 с.
7. Ляпон М.В. Смысловая структура сложного предложения и текст. К типологии внутритекстовых отношений. М.: Наука, 1986. 199, [2] с.
8. Солганик Г.Я. Место языка СМИ в литературном языке. Перспективы развития // Мир русского слова. №2. М.: МИРС, 2008. С. 9–17.
9. Теремова Р.М. Семантика уступительности и ее выражение в современном русском языке: Учеб. пособие к спецкурсу / Р.М. Теремова; Ленингр. гос. пед. ин-т им. А.И. Герцена. Л.: ЛГПИ, 1986. 73, [2] с.
10. Щека Ю.В. Практическая грамматика турецкого языка. М.: АСТ: Восток – Запад, 2007. 666 с.
11. GAZETELER | Ankara Üniversitesi Akademik Arşiv Sistemi [электронный ресурс]. URL: <https://dspace.ankara.edu.tr/xmlui/handle/20.500.12575/60/> (дата обращения 27.11.2020).
12. Haberleri – KANAL SİYASET TV [электронный ресурс]. URL: <https://www.kanalsiyaset.com/> (дата обращения 21.01.2021).
13. Haberler SABAH ile Okunur [электронный ресурс]. URL: <https://www.sabah.com.tr/> (дата обращения 21.01.2021).
14. Milliyet – Haberler, Son Dakika Haberleri ve Güncel Haber [электронный ресурс]. URL: <https://www.milliyet.com.tr/> (дата обращения 21.01.2021).
15. Son Dakika – Son Dakika Haberleri – Son Haberler [электронный ресурс]. URL: <https://www.sondakika.com/> (дата обращения 21.01.2021).

© Верховая Ксения Александровна (xeni96tmuse@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ПЕСНИ ОБ ОТХОДНИЧЕСТВЕ В ФОЛЬКЛОРЕ НАРОДОВ ДАГЕСТАНА

Гашарова Аида Руслановна

кандидат филологических наук, старший
научный сотрудник, Дагестанский федеральный
исследовательский центр РАН (Россия, г. Махачкала)
aida.2015@yandex.ru

Магомедов Амирбек Джалилович

доктор исторических наук, главный научный сотрудник,
Дагестанский федеральный исследовательский центр
РАН (Россия, г. Махачкала)
amirbek.49@mail.ru

SONGS ABOUT OTKHODNICHESTVO IN THE FOLKLORE OF THE PEOPLES OF DAGESTAN

**A. Gasharova
A. Magomedov**

Summary: The article deals with a genre variety of non-ritual lyrics of the peoples of Dagestan – songs about otkhodnichestvo. Based on a brief review of the presented folk songs, the authors made an attempt to determine the genre identity, forms of existence, as well as the paths of evolution.

Keywords: Dagestan folklore, non-ritual poetry, genres and genre varieties, songs about otkhodnichestvo.

Аннотация: В статье рассматривается жанровая разновидность необрядовой лирики народов Дагестана – песни об отходничестве. На основе краткого обзора авторами произведена попытка определения жанрового своеобразия, форм бытования, а также путей эволюции представленных народных песен.

Ключевые слова: дагестанский фольклор, необрядовая поэзия, жанры и жанровые разновидности, песни об отходничестве.

В фольклоре народов Дагестана представлены разнообразные жанры и жанровые разновидности лирической необрядовой поэзии (трудовые, любовные, семейно-бытовые, юмористические и др.). «Общность поэтической традиции и образной системы необрядовой лирики не исключает самобытности устной поэзии отдельного этноса, наличия оттенков, выделяющих оригинальность фольклора аварцев, даргинцев, лезгин, кумыков, лакцев и т.д. [5, с. 29].

Особую жанровую разновидность необрядовой лирики народов Дагестана составляют песни об отходничестве. В сюжетно-тематическом отношении – это очень богатый и разнообразный жанр фольклора со своей историей возникновения и развития, со своей жанровой спецификой и своеобразием поэтических приемов и средств.

В социально-экономической жизни дореволюционного Нагорного Дагестана отходничество занимало важное место. В основном отхожий промысел получил широкое распространение в конце XIX – начале XX века в связи с проникновением в Дагестан капиталистических отношений и принял устойчивый и массовый характер. Это объяснялось тем, что жизненные условия и тяжелая доля жителей сел вынуждала их оставлять родной край и искать работу на стороне. Основная проблема состояла в значительной безработице, в малоземелье, в отсутствии средств на пропитание, позднее – и в колониальной политике, которую вела царская Россия. Подавляющее большинство отходников составляли низшие

слои населения – безземельные крестьяне. Из разных округов Дагестана уходило неодинаковое количество отходников. Отхожий промысел получил большое распространение у даргинцев, лезгин, лакцев, табасаранцев, агулов. Среди необрядовых лирических песен кумыков [2, с. 250–276] и аварцев [14, с. 269–301] выделяются все жанры и жанровые разновидности, которые известны и другим народам Дагестана, исключение составляют песни отходников, потому что для этих народов отхожий промысел не характерен.

Дагестанские отходники чаще всего отправлялись в Тбилиси, Астрахань, Грозный, Москву, Оренбург, Владикавказ, Баку, Киев, Краснодар, Ашхабад, Самарканд, Бухару.

Кубачинские мастера и лакские кустари доходили и до Парижа, Берлина. Лезгинские и табасаранские труженики большей частью уходили на нефтяные промыслы в Баку. На основании статистических материалов, размещенных в «Обзорах Дагестанской области» за 1913 год, больше всего отходников было из Самурского округа (635 человек на тысячу душ мужского населения) [8].

Тематически песни об отходничестве примыкают к любовным и социально-бытовым. Их принято подразделять на песни отходников и песни об отходниках. Песни отходников – это произведения, созданные самими рабочими, мастерами, батраками, в которых отражалась жизнь и духовные запросы именно той среды, которая их породила. Характерная особенность этой подгруппы песен – локальность, ограниченность взаимодействия

с социальной средой. Молодые люди уходили из своих сел на заработки, чтобы как-то помочь семье. В родных местах они оставляли друзей, возлюбленных и близких, а на чужбине сталкивались с жизнью, обычно полной лишений. Человек, попавший в непривычную для него среду, зачастую неустроенную, бесприютную, подолгу оставался чужим для окружающих и остро переживал это состояние. Так рождались сначала отдельные четверостишия, а потом циклы песен, которые у народов Южного Дагестана называют «гарибии» – с персидского «чужбинные». В них бедный человек вдали от родины горько сетовал на презрительное и грубое к себе отношение.

Если в любовных песнях преобладали романтические, отвлеченно-абстрактные образы, то в песнях об отходниках основной акцент делался на достоверных жизненных фактах, и все образы, представленные в песнях, как правило, имели реальных жизненных прототипов. В них изображались тяжелый быт, условия труда бедного рабочего. Реальная действительность в песнях об отходничестве порой конкретизируется. Например, в лезгинской песне детально перечисляются орудия труда, описывается и сам трудовой процесс:

Баку лугьур чулав дере,
Йифен ахвар ширин бере,
Сириставдин ван хъайила,
Гуьлле кьурд хьиз жеда пеле [9, с. 62].

Баку – черная долина,
Время, когда сладок ночной сон,
Когда услышишь рев гудка,
Кажется, будто пуля попала в лоб.

В одной из даргинских песен отходник-кустарь восклицает: «Проклятая бедность заставила меня поехать на чужбину».

Лакский кустарь-отходник говорит о том, как трудно ему жить вдали от семьи, в постоянном ожидании наказания от «хозяев жизни»:

Дакнин ххирасса оьрчру
Клира шиной цал ккаклай,
Ва гьурбатрал дуснакьрав
Танинца личантиссар?
Цурк бувманан ряхва барз,
Чу ивкунан ряхра шин.
Агь байчара хлалтлухъан,
Вин члун дакъасса ссивир.

Любимых детей
Видим раз в два года,
На этой чужбине [в тюрьме]
До каких пор мы будем?
Кто украл – тому шесть месяцев
Кто убил – тому шесть лет.
Эх, бедный ты, отходник,
Ссылка тебе не вовремя [12, с. 519–520].

Основная тема в песнях отходников – тема тоски по родине. Герой даргинской (кубачинской) песни «В городе Оренбурге» («Оренбургла шагьаррив») готов терпеть и голод, и жажду, чтоб только жить в родном ауле среди родных и близких:

Бууне, бууня дахьул,
Буцнацця даахдихул,
Буцце, буцце дахьул,
Дусмацця даахдихул,
Йе ду пакьир бухале,
Ростовла хвала шилццив
Цлутте – цяябгъзив туканнив
Мяхлалле ду кижибда [1, с. 60–61].

Проходят дни,
Сливаясь с месяцами,
Проходят месяцы,
Сливаясь с годами,
А я, бедный,
В темной мастерской
Большого города Ростова
Сижу печально.

Основная тематика песен об отходничестве – взаимоотношения рабочих и работодателей (владельцев нефтепромыслов, управляющих, надсмотрщиков, нещадно их эксплуатирующих). Широкое распространение в песнях об отходничестве лезгин получили проклятия («кьаргъишар») реальному историческому лицу – нефтепромышленнику Мирзоеву Ивану Минаевичу (Мирзоян Ованес Минасович): «В центре Баку нефтяную вышку установивший, пусть дом Мирзоева обеднеет!» («Бакуд кьулал буругъ ягъай, Мирзоеван квал кесиб хуй!»); хозяину нефтяных промыслов Зейналабдину Тагиеву: «Бакинский Гаджи-Зейнал, пусть огонь испепелит твои нефтяные вышки!» («Ви буругъар цай кьуна куй, Бакудавай Гьажи-Зейнал!») [10, с. 84].

Как правило, песни эти глубоко трагичны, по форме напоминают монологи-жалобы.

Рабочие-отходники еще не обладали четким классовым сознанием, но они ясно видели непосредственных виновников своих бедствий и отчетливо понимали, кто создает каторжные условия для их жизни. «Городская культура часто становилась источником кардинального переосмысления представлений о жизни отходников. Хотя традиционные религиозные убеждения все еще сохранялись как утвержденные устои повседневной жизни горцев, для значительной части населения, особенно её мужской части, они были значительно отодвинуты на второй план новыми впечатлениями» [11, с. 196]. Постепенно в песни отходников проникают мотивы недовольства существующими порядками, возникает осознанный протест. Подобный протест выражен во многих песнях.

Таким образом, в песенном фольклоре народов Дагестана появляется тема рабочего класса. Образ рабочего, труженика на нефтяных промыслах – это новый образ в песнях отходников. В некоторых из них открыто говорится о рабочих, поднявшихся против буржуев. Приведем пример из лезгинского четверостишия:

Бакуд кьулал газдин фонарь
Кьуд патахъди нур гузава.
Буругъравай рабочийри
Буржуйриз кьур гузава [9, с. 65].

В центре Баку газовый фонарь
Освещает город со всех сторон.
Рабочие на нефтяных промыслах
Восстали против буржуев.

Другая группа песен – песни об отходниках – создавалась оставшимися дома родными, близкими, возлюбленными. Как правило, это песни девушек и жен, поющих о разлуке с милым, по характеру напоминающие лирические любовные песни. К таковым относится табасаранская песня:

Гюзел, увуз салам клурза,
Зулуматнан кьюрдун йигъан.
Гюзел, узу вуз гъач клураза
Уву айи ярхла йишв'ан [13, с. 140].

Милый, я шлю тебе привет,
В морозный зимний день.
Милый, я тебя зову
Из дальних холодных стран.

Нередко в таких песнях лирическим героем выступает жена, возлюбленная, невеста отходника. В них разрабатывается тема разлуки, и эти песни носят характер причитаний. В томительном ожидании любимого девушка теряет покой, ее беспокоит судьба возлюбленного. Она готова отказаться и от денег, и от богатства, перенести все невзгоды, лишь бы он был рядом. Для нее счастье – увидеть его хотя бы во сне. В даргинской песне «В русском городе Туле» («Ид глурусла Тулалид») поется:

Гьададуху глурус ас
Дигъегъу харже мятях,
Вивашкква кьабул шала,
Дикулну абла шала! [1, с. 59].

Не бывает конца деньгам,
Не кончается и работа [над изделиями],
Вернись же, мой желанный,
Ведь скоро весна!

В центре песен об отходниках многих народов Дагестана – образ тоскующей женщины, ждущей скорого возвращения любимого мужа домой. Его ждут все родные, близкие люди, и даже птицы и облака должны доставить весточку родных до отходника.

«Поэтика песен об отходничестве своеобразна, что обусловлено конкретными условиями, в которых возник и развивался данный жанр. Песни эти отличаются прежде всего лаконичностью, реализмом в изображении действительности и вместе с тем необычайной эмоциональной и смысловой насыщенностью» [4, с. 147]. Специфическая их черта – использование русизмов, новых слов и понятий, связанных с работой отходников – для индивидуализации образа («хозяин», «начальник», «палач», «буржуй», «рулевой», «дворник»), смысловой нагрузки («пассажирская машина», «медаль», «чемодан», «вокзал»), создания четкого представления об окружающей действительности («фабричный гудок», «газовый фонарь») и др.

В подобного рода четверостишиях, помимо заимствований из русского языка, присутствует и горькая ирония. Песня звучит как укор тем, кто восхищался жизнью в Баку. Следует заметить, что юмор и ирония в песнях об отходниках – довольно частое явление.

Жанровое своеобразие проявляется и в композиции песен об отходничестве. Встречаются такие песни, содержание которых носит цельный характер и не поддается делению на части. Но большинство четверостиший в композиционном отношении – двучастные, они как бы состоят из двух самостоятельных частей, между которыми существует логическая связь. Тем самым на смену традиционному психологическому параллелизму, когда явления природы сопоставляются с внутренним состоянием человека, приходит логический параллелизм. Наиболее распространенный композиционный прием построения песен об отходничестве – форма и монолога, и диалога (в рамках одного четверостишия) – показан в лезгинской песне:

– Саламалейк, ваз кьуват гуй,
Ачлалавай тларам хала!
– Алейксалам, ваз хвашкелди,
Я Бакудай хтай гада!

– Салам алейкум, сил тебе (Бог в помощь!),
Стройная девушка, занятая прополкой!
– Ваалейкум ассалам, с приездом тебя,
Парень, приехавший из Баку! [12, с. 530–533].

Наряду с традиционными изобразительно-выразительными средствами – метафорой, сравнениями, символической, гиперболой, приемами повтора, в песнях об отходничестве встречаются и качественно новые образы и поэтические приемы и т.д., что является свидетельством того, что песни об отходниках создавались на стыке фольклора и литературы.

Возникшая как выражение недовольства тяжелыми условиями жизни, тема отходничества получила дальнейшее развитие в художественной литературе. В этом

отношении показательно творчество народных поэтов Дагестана Молла Нури, Мазали Али, Абуталиба Гафурова, Сулеймана Стальского, Тагира Хурюгского, а также Гаджи Ахтынского – автора стихов о жизни рабочих-отходников («Письмо рабочего», «Баку», «Сообща») [7, с. 161–165]. Одним из его произведений, которое, подобно фольклорной песне, бытовало в народе, было стихотворное послание «Письмо рабочего», в котором описывалась горькая доля отходника-скитальца, отправившегося на заработки, и его тоска по родине. Процесс

фольклоризации литературного произведения был вызван органической близостью стихотворения поэта народным песням.

В лакской литературе к этой теме обратился и поэт-революционер Саид Габиев. В своем произведении «Чагурт» («Подмастерье») [3] поэт нарисовал реалистическую картину тяжелой и унижительной жизни подмастерья. В 1916 году С. Габиев создал также драму «Къа-лайчитал» («Лудильщики») [6] о жизни отходников.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абакарова Ф.О. Кубачинский фольклор: этно-локальные особенности (исследование и тексты). Махачкала: Даг. кн. изд-во, 1997. 264 с.
2. Аджиев А.М. Устное народное творчество кумыков. Махачкала: ИЯЛИ ДНЦ РАН, 2005. 428 с.
3. Габиев С.И. Избранные труды. Махачкала: [б. и.], 2001. 416 с.
4. Гашарова А.Р. Лезгинские песни об отходничестве // Вестник Дагестанского научного центра. 2015. № 58. С. 146–148.
5. Гашарова А.Р. Необрядовая лирика народов Дагестана: сбор, изучение и публикация // Международный научный журнал «Филологические науки. Научные доклады высшей школы». Москва, 2022. С. 29–34. DOI: 10.20339/PhS.1-22.029,
6. Дагестанская антология. М.: ГИХЛ, 1934. 174 с.
7. Дореволюционная лезгинская литература: Избр. произведения / сост., авт. предисл. Г.Г. Гашаров. Махачкала: Дагучпедгиз, 1990. 220 с.
8. Ихтилов М.М. Народности лезгинской группы: этнографическое исследование прошлого и настоящего лезгин, табасаранцев, рутулов и агулов. Махачкала: [б. и.], 1967. 369 с.
9. Лезгинский фольклор / сост. А. Гаджиев; Прилож. на рус. яз. «Описание материалов и фольклорные параллели» / сост. А.Ф. Назаревич. Махачкала: Даггосиздат, 1941. 276 с. На лезг. и рус. яз.
10. Лезгинский фольклор / сост. Г.Г. Гашаров, А.А. Рашидов. Махачкала: Дагестанское книжное издательство, 2010. 264. с. На лезг. яз.
11. Магомедов А.Дж., Гашарова А.Р. Отражение инокультурных влияний в фольклоре и языках народов Дагестана // Вестник Костромского государственного университета. 2022. Т. 28, № 3. С. 194–199. <https://doi.org/10.34216/1998-0817-2022-28-3-194-199>
12. Свод памятников фольклора народов Дагестана: в 20 т. Т. 9. Необрядовая лирика / отв. сост. Х.М. Халилов, А.Р. Гашарова. Махачкала: ИЯЛИ ДНЦ РАН, Издат. дом «Дагестан», 2020. 664 с.
13. Табасаранские народные песни / сост. М.М. Курбанов. Махачкала: Дагучпедгиз, 1990. 165 с. На таб. яз.
14. Халидова М.Р. Устное народное творчество аварцев. Махачкала: Ин-т яз., лит. и искусства им. Г. Цадасы ДНЦ РАН, 2004. 336 с.

© Гашарова Аида Руслановна (aida.2015@yandex.ru), Магомедов Амирбек Джалилович (amirbek.49@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ЛЮБОВНАЯ ЛИРИКА В ФОЛЬКЛОРЕ НАРОДОВ ДАГЕСТАНА

LOVE LYRICS IN THE FOLKLORE OF THE PEOPLES OF DAGESTAN

**A. Gasharova
A. Akamov**

Summary: The article is devoted to the analysis of love lyrics as the most developed genre variety of folk poetry of the peoples of Dagestan. On the basis of a comprehensive study, with the involvement of specific examples, the authors made an attempt to determine the ways of formation and development of love lyrics.

Keywords: Dagestan folklore, ritual poetry, genre variety, love songs.

Гашарова Аида Руслановна

кандидат филологических наук, старший научный,
Дагестанский федеральный исследовательский центр
РАН (Россия, г. Махачкала)
aida.2015@yandex.ru

Акамов Абусупьян Татарханович

доктор филологических наук, профессор, ведущий
научный сотрудник, Дагестанский федеральный
исследовательский центр РАН (Россия, г. Махачкала)
akamov@mail.ru

Аннотация: Статья посвящена анализу любовной лирики как наиболее развитой жанровой разновидности народной поэзии народов Дагестана. На основе комплексного изучения, с привлечением конкретных примеров, авторами произведена попытка определения путей формирования и развития любовной лирики.

Ключевые слова: дагестанский фольклор, необрядовая поэзия, жанровая разновидность, любовные песни.

Наиболее развитой жанровой разновидностью народной поэзии является любовная лирика. К ней относятся песни хорового исполнения [4] и песни-диалоги [12, с. 28–32]. Целенаправленное изучение любовной лирики народов Дагестана началось в послевоенное время. В дореволюционный период в статье исследователя кавказских языков П. К. Услара «Кое-что о словесных произведениях горцев» [14] анализировались некоторые художественные особенности лирической, в том числе и любовной поэзии народов Дагестана. В советское время, в 1920-е годы, анализируя кумыкский народный стих, в качестве образца Н. З. Анисимов [5, с. 725–729] привел и некоторые любовные песни. Сопоставляя старую и новую аварскую песню, о любовных лирических песнях вскользь упоминает и Л.И. Жирков [7]. В «Известиях восточного факультета Азербайджанского государственного университета» появилась статья Б. Чобан-заде «Заметки о языке и словесности кумыков» [16], а в «Известиях общества обследования и изучения Азербайджана» – статья М. Чаринова «Лакская поэзия» [15], где приводились образцы лирической поэзии, в том числе и любовной лирики.

Идеология мюридизма в первой половине XIX века жестоко преследовала народную любовную песню. «Казалось бы, ислам, столь жестоко и прочно внедренный в сознание горских народов завоевателями-арабами, с его отрицанием и порицанием всякого душевного движения, не связанного с религией, всех светских форм эстетической сферы жизни, должен был постепенно заглушить, удушить это воспевание радостей самого могущественного из земных чувств – возвеличивание любви. Однако этого не произошло. Любовная лирика – хотели

или не хотели этого ее создатели – противоборствовала исламу» [11, с. 4]. Воспевание человеческих чувств было своеобразной формой протеста против горских адатов. Любовь для женщины становилась поистине формой утверждения личности, утверждения всего человеческого, святыней, ради которой зачастую должны быть совершены подвиги, принесены жертвы.

Работа по публикации и изучению любовной лирики усилилась после Великой Отечественной войны.

На развитие любовной лирики в известной мере повлияла семейно-обрядовая поэзия. В наше время многие свадебные обрядовые песни отделились от обряда, перешли в тематические группы необрядовых песен и поются как любовные. В этих песнях так же, как в свадебных и семейно-бытовых, ведущей является тема женской доли. Но разрабатывается эта тема иначе, потому что по-другому воздействует на исполнителей и слушателей. Любовные песни всех народов Дагестана отличаются простотой и глубиной чувств, возвышенностью и исключительной искренностью. В даргинской песне поется:

Ахъ зубразиб шала бац –
Агъ, хлела исбагы чарх,
Гяббасназиб цлуба арц,
Къуруцмазиб ашрапи [6, с. 81]
Ясный месяц в высоком небе –
Твой стройный стан,
Ты среди простых монет – белое серебро,
Среди серебряных – золотая монета.

Из свадебной поэзии любовная лирика черпала эпитеты и сравнения, которые были выдержаны в стиле

традиционной поэтики лирических жанров, такие как: «чинаровое дерево», «желтый сундук», «гордая родня», «свет очей», «красные губы», «белые зубы», «чужой дом», «родной дом», «серебряное оружие», «красная монета», «золотые запоры», «каменные лестницы», «белое серебро», «тонкая талия», «черные глаза» и т. д. Как, например, в лакской песне:

Хъазам кляла арцул,
Мурччив бялилул,
Вил яру яшмилул,
Ххуй хъунклул тлуттий [12, с. 84].
Грудь, как белое серебро,
Губы вишневые,
Глаза твои – как из яшмы,
[Ты – как] красивая роза.

Любовь юноши и девушки уподобляется свету, серебряному мосту, лучу солнца, золотой монете. Коварную девушку сравнивают с ползучей змеей, ее любовь – с ливнем, который проходит быстро, со снегом, тающим весной.

Образы влюбленного юноши и недоступной красавицы наглядно представлены в ногайской песне «Белая тесьма» («Ак шалув»):

Ак шалув, кара шалув шалдым бавга,
Шалувымды шала-шала шыктым тавга.
Тав басы тарам-тарам тогай экен,
Еньгесине сырын айткан онъмай экен! [10, с. 179]
Белая тесьма, черная тесьма, заплела я шнурок,
За этим занятием на гору взобралась.
Вершина той горы – лугом оказалась,
Доверие тайны сердца невестке – неудачей оказалась!

В большинстве песен народов Дагестана воспевается верность в любви; любовь в них уподобляется огню, пламени, ее сравнивают с прозрачной, родниковой водой. Целомудренность поэтического высказывания покоряет безудержным наплывом искренних эмоций. Влюбленный юноша, герой аварской песни поет:

Борхатаб магарде рас меседил бис,
Мунилан угьдулин ургиб гынал рак!
Кьурулган баккулеб цорол иццул лым,
Унго мун щвечлони, щибдай гьабила? [12, с. 349]
На высокой горе златорунный тур,
По тебе страдает сердце в груди.
Из скалы стекающая холодная родниковая вода,
Если ты не станешь моей, что мне делать?

Гордая горянка превыше всего считает верность своему другу, преданность возлюбленному, честность во взаимоотношениях. Чтобы реализовать свою заветную мечту – быть с любимым, девушка готова пойти против всех: бросить дом, семью, обречь себя на проклятье родных и т.д. Свою любовь она называет «невыхажу-

щим цветком», «вечным родником». В аварской народной песне «Есть ли еще [кто-нибудь] несчастнее меня...» («Дунго гдадай гъарим цоги йигодай») девушка поет:

Найил гьоцлялзул цадал раниги,
Цлар чварав мунги тун чидай инаро.
Цел чакар биараб ихх бачланиги,
Гъанже йичун чхяс дун йосиларо [12, с. 132–133].
Если даже пойдут медовые дожди,
Я не выйду за другого, оставив своего избранника.
Если даже наступит жаркая весна,
способная растопить прозрачный сахар,
Теперь меня никто не сможет купить [за калым].

Во многих любовных песнях влюбленная девушка пользуется своеобразными сравнениями, чтобы показать, как она будет беречь свою любовь: «Она завернет любовь в вату, как заворачивают золото, будет хранить в сундуке, как хранят казну» и т. д.

В даргинской песне «В саду, полном деревьями» («Дахъ галгубала анхълизи») поется, что для девушки ее возлюбленный – «среди деревьев – самый стройный тополь», «среди зеркал – серебряное зеркало», «среди кувшинов на полке – серебряный кувшин с длинным горлышком», «среди ягнят – самый курчавый барашек», «среди юношей аула – красивый цветок». В любовных песнях основное внимание уделяется не событиям, а реакции героев на эти события, которые проявляются в раздумьях и оценках.

В народных песнях воспеваются веками сложившееся у дагестанцев представление о женской красоте: черные брови, черные глаза, черные волосы (косы) девушки, ее стройный стан, румяное лицо, алые губы, белые руки, крепкое стройное тело. В даргинской (кубачинской) песне, например, поется:

Шагъри кагъарла анда –
Гяйшала,
Султан дергала нудби –
Гяйшала,
Делкун ляглула хлулби –
Гяйшала,
Хяли арцлакъанкъуби –
Гяйшала... [2, с. 63]
Лоб – шахская бумага –
У Айши,
Брови, как стрела Султана –
У Айши,
Глаза янтарные –
У Айши,
Ноздри из чистого серебра –
У Айши...

Лирический герой любовной песни народов Дагестана, как и любого другого народа, это всегда обобщенный образ. Девушка в них – «лучистое солнце», «золотая

птица», «горная куропатка», «райская груша», «красная роза», «сверкающая звезда», «горящий светильник», «белая жемчужина», «горная фиалка», «белый подснежник», «лик полной луны», «красный цветок полей», «красный мак», «холодная родниковая вода», «цветущий сад», «небесный павлин», «ласточка Востока», «сизый голубь» и т.д. В ногайской песне поется:

Белинъ сенинъ бир увус,
Юзинъ алтын юзиктей,
Ярык куйним каранъа
Озсам сени мен коьрмей.
Йылтырайды, янады
Шымдай кара коьзлеринъ.
Бал ман секер, сербет сув
Сенинъ айткан соьзлеринъ [10, с. 175].

Талия твоя – одна горсточка,
Лик – золотое колечко,
Ясный день для меня словно тьма,
Если пройду, не увидев тебя.
Светятся и горят,
Словно спелый кизил, твои черные очи.
Словно мед с сахаром, напиток шербета,
Слова из твоих уст.

Так, для описания женской красоты в даргинской песне используется весь арсенал изобразительно-выразительных средств: символические образы, метафоры, сравнения:

Либде дила са къахъба,
Къамакъвилдил букунзиб,
Къамакъвия гьаттехвий,
Кахъбая тулак бухе.
Башквва, вибашкквва, къахъба,
Дам лиджуд суссулидил,
Уя бишбахилану [1, с. 76].
Была у меня одна куропатка,
Кормившаяся коноплей,
Но кончилась конопля,
И улетела куропатка.
Вернись же, вернись, куропатка,
Рождю, которая есть у меня,
Буду прикармливать тебя.

Наиболее ранними в дагестанской народной лирике представляются космогонические символы: солнце, луна, звезды, создающие образы любимого человека. Так, в рутульской песне «Ты – райская душа на земле» («Дженнетдид джан – риъи вы») поется:

Дженнетдид джан – риъи вы,
Джегьеннемдид – цъийи и вы,
Виригъ ки вы, ваз ки вы,
Гьугьгал – на гьбыл – ки вы,
Чизан ки вы, нагъв ки вы [12, с. 132].
Ты – райская душа на земле,
Ты – адский огонь для меня,

Ты – и солнце, и луна,
Ты – туман, ты – облака,
И роса ты, и слеза.

В данной песне дается портретная характеристика как форма выражения глубоких чувств юноши к девушке. В ней также использованы эпитеты, которые создают зримый образ девушки глазами влюбленного юноши. Они обобщают признаки ее характера, поведение, тем самым создают емкий и конкретный ее образ, а красочный язык, насыщенный эпитетами и сравнениями, создает высокую художественность в отражении глубоких чувств. Наряду с образами-символами, олицетворяющими молодость, красоту, капризность, кокетство любимой здесь использованы эпитеты, связанные с природой, с небесными светилами и явлениями. В выражении чувств влюбленный, восхищающийся своей избранницей, прибегает к опозитизированным средствам.

В любовной лирике также используются образы-символы, заимствованные из восточной поэзии, главным образом, взятые из мира животных и растений: пальма, феникс, лев, марал, джейран и др. В кумыкской песне поется:

Оьрюм талны боюн тутуп къарасакъ,
Ювушанлар булан ятгъан бир марал.
Ол маралны сёйлетип чи къарасакъ,
Харабаны авзу шекер, тили бал [8, с. 180].
Если посмотрим вдоль молодых тополей,
На полыни лежит один марал.
Если побеседуем с этим маралом,
Уста у него – сахар, язык – мёд.

Влюбленных в лезгинской любовной песне сравнивают и с героями восточной поэзии – Лейли и Меджнуном, Асли и Керемом и др.:

Асли, Керем багъларийъ шул,
Багъларийъ шул ригъна вазиси.
Къан дарапди гъач, гюзел яр,
Паплар кайн уклу луфси [13, с. 97].
Асли и Керем в саду бывают,
В саду бывают как солнце с луной,
Не задержись, скорей прилети, красивая любимая,
Как наш голубь голубой.

В лезгинских любовных песнях часты и традиционные образы восточной поэзии – розы и соловья:

Я заз акур хаму билбил,
Зи вилерикай вун гьик! квахъна?
Хаму катран ериш аваз,
Цацун валак гьик! акахъна? [9, с. 57]
Молодой соловей, которого я видела,
Как ты скрылся с моих глаз?
С походкой молодого сокола,
Как [ты] мог залезть под колючий куст?

Особенность любовной песни народов Дагестана – по-

лисемантичность некоторых символов, таких, например, как сокол, ягненок, фиалка, соловей, солнце, звезда, – они могут характеризовать и юношу, и девушку. Приведем пример четверостишия из аварской народной песни:

Дунги тун ячарай лачен йихъизе,
 Дарай босун щвела дур авалалде.
 Лочное къачларал гъундул рихъизе,
 Гъоболлұхъе щвела дур азбаралде [3, с. 85].
 Чтоб посмотреть на ястреба, какую он взял, оставив меня,
 С шелками приду к твоему кварталу.
 Чтобы посмотреть на дворец, построенный для сокола,
 Зайду в гости в твой двор.

В любовных песнях использовались разнообразные формы построения произведения. Для них характерна и монологическая, и вопросно-ответная форма, и форма хорового исполнения. Широко использованы приемы преувеличения, а порою и чрезмерного преуменьшения. Формы обращения, упрека, посланий – характер-

ные формы композиций любовных песен.

Среди дагестанских любовных песен тематически можно выделить две большие группы песен: о несчастной и о счастливой любви. В песнях о несчастной любви нередко звучали социальные мотивы.

Для любовных песен дореволюционного периода были характерны грустные мотивы. В них с большей силой звучит тема социальных преград. Основываясь на исследованиях дагестанских фольклористов, песни о несчастной любви можно условно подразделить на песни о неразделенном чувстве, о разлуке, об измене.

На песенную лирику влияло и творчество дагестанских поэтов. Любовные песни, созданные прославленными поэтами прошлого – аварским лириком Махмудом из Кахаб-Росо, даргинским Батыраем, лезгинским Етимом Эмином, кумыкским Йырчи Казаком, лакской поэтессой Щаза из Куркли и другими, распространялись в устной форме и становились народными.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абакарова Ф.О. Кубачинский фольклор: этно-локальные особенности (исследование и тексты). Махачкала: Даг. кн. изд-во, 1997. 264 с.
2. Абакарова Ф.О., Алиева Ф.А. Очерки устно-поэтического творчества даргинцев. Махачкала: Типография Ин-та яз., лит. и искусства им. Г. Цадасы Дагестанского науч. центра, 1999. 258 с.
3. Аварские народные песни / сост. С. М. Хайбуллаев, М.-К. М. Гимбатов. Махачкала: Издательский дом «Новый день», 2001. 424 с. На авар. яз.
4. Акамов А.Т., Гашарова А.Р. Песни хорового исполнения народов Дагестана (на примере кумыкских и лезгинских песен) // Вестник Удмуртского университета. Серия История и филология. Ижевск, 2021. Т. 31, № 2. С. 398–404. <https://doi.org/10.35634/2412-9534-2021-31-2-398-404>
5. Анисимов Н.З. Народный кумыкский стих // Восточные сборники. М., 1924; Кумыкская литература // Литературная энциклопедия. М., 1931. Т. 5. С. 725–729.
6. Даргинские народные песни / сост. З. Магомедов, М. Мусаев и П. Вагидова. Махачкала: Даг. кн. изд-во, 1980. На дарг. яз.
7. Жирков Л.И. Старая и новая аварская песня. Махачкала: Дагестанск. науч.-исследоват. инст-т, 1927; Буйнакск: Буйнакск. типо-лит. Даггосизд. 21 с.
8. Кумыкское устное народное творчество. Сокровищница песен. В трех томах. 1 том / Сост. А.М. Аджиев. Махачкала: Издательский дом «Дагестан», 2018. 508 с. На кумык. яз.
9. Лезгинский фольклор / сост. А. Гаджиев; Прилож. на рус. яз. «Описание материалов и фольклорные параллели» / сост. А.Ф. Назаревич. Махачкала: Даггосиздат, 1941. 276 с. На лезг. и рус. яз.
10. Ногайские народные песни / сост. С.А. Калмыкова. М.: Наука, 1969. 215 с. На ног. яз.
11. Песни горцев / ред. и коммент. Э.М. Капиева. М.: Гослитиздат, 1939. 253 с.
12. Свод памятников фольклора народов Дагестана: в 20 т. Т. 9. Необрядовая лирика / отв. сост. Х.М. Халилов, А.Р. Гашарова. Махачкала: ИЯЛИ ДНЦ РАН, Издат. дом «Дагестан», 2020. 664 с.
13. Табасаранские народные песни / сост. М.М. Курбанов. Махачкала: Дагучпедгиз, 1990. 165 с. На таб. яз.
14. Услар П.К. Кое-что о словесных произведениях горцев // ССКГ. Тифлис, 1868. Вып. I. С. 1–23.
15. Чаринов М. Лакская поэзия // Известия общества обследования и изучения Азербайджана. Баку: Издание общества обследования и изучения Азербайджана, 1926. Т. 2. 130 с.
16. Чобан-заде Б. Заметки о языке и словесности кумыков // Известия восточного факультета Азербайджанского Государственного университета. Восток-ведение. Баку: Издание Азербайджанского государственного университета им. В.И. Ленина, 1926. Т. 1. 330 с.

© Гашарова Аида Руслановна (aida.2015@yandex.ru), Акамов Абуспунян Татарханович (akamov@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ПЕРЕВОД НАЗВАНИЙ КАРТИН РУССКИХ ХУДОЖНИКОВ НА АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК В АСПЕКТЕ СВЯЗИ ЯЗЫКА И КУЛЬТУРЫ

THE TRANSLATION OF THE TITLES OF PAINTINGS BY RUSSIAN ARTISTS INTO ENGLISH FROM THE PERSPECTIVE OF LANGUAGE AND CULTURE

I. Girina
E. Leonova

Summary: The paper is devoted to the ways of understanding culturonyms as well as the ways of translating the titles of Russian paintings into English and the problem of preserving their national and cultural component. The titles of Russian paintings, while appealing to both universal and national cultural values, contain culturally marked vocabulary related to the Russian history, folklore, and everyday life. The article also deals with the problems of conveying the meaning of the titles because of the differences in the language systems.

Keywords: interlingual cultural studies, cultural reorientation, culturonym, xenonym, translation transformation.

Гирина Ирина Геннадьевна

кандидат филологических наук, доцент, Тихоокеанский государственный университет, РФ, г. Хабаровск
irinag.girina@mail.ru

Леонова Елена Николаевна

кандидат педагогических наук, доцент, Тихоокеанский государственный университет, РФ, г. Хабаровск
enleonova62@mail.ru

Аннотация: Работа посвящена подходам к пониманию культуронимов, способам перевода названий произведений русской живописи на английский язык и проблеме сохранения их национально-культурного компонента. Названия произведений русской живописи, апеллируя как к общечеловеческим, так и национальным культурным ценностям, содержат культурно-маркированную лексику, относящуюся к русской истории, фольклору и повседневной жизни. В статье также рассматриваются проблемы передачи значения названий, связанные с различиями в языковых системах.

Ключевые слова: интерлингвокультурология, культурная переориентация, культуроним, ксеноним, переводческая трансформация.

Вопросы взаимодействия и взаимного влияния культур играют важную роль в современном мире. Они являются предметом междисциплинарных научных исследований в рамках лингвострановедения, лингвокультурологии, социолингвистики, переводоведения и других научных, а также учебных дисциплин, целью которых является формирование межкультурной компетенции. Названия произведений искусства, в частности названия картин, могут послужить хорошим материалом для исследования. Названия произведений живописи – это, фактически, имена собственные, которые являются предметом ономастики и изучаются как в рамках одной культуры, так и в рамках сопоставления культур.

Исследователи оперируют термином «артионим» для обозначения группы наименований произведений искусства. Е.А. Бурмистрова справедливо отмечает, что артионимы представляют сочетание двух факторов – лингвистического и экстралингвистического, или культурного. Особенность артионимов заключается в том, что они, будучи номинативной единицей, на языковом уровне оформляются при помощи различных синтаксических моделей, в частности, словосочетаний и предложений (односоставных номинативных, двусоставных), а также двух контекстуально связанных предложений [1; с. 5]. Сопоставительный анализ артионимов, принадлежащих разным лингвокультурам, проводится в работе Л.А. Климовой на материале русского и немецкого языков

(артионимия как разряд ономастической лексики, структура артионимов, их лингвокультурный аспект, проблемы их перевода).

Далее рассмотрим проблему передачи названия произведений живописи русских художников на английском языке с позиции интерлингвокультурологии. Вопросы интерлингвокультурологии подробно рассматриваются в работах В.В. Кабакчи, который занимается проблемами англоязычного описания русской культуры. Учёный вводит термин «культурная переориентация языка», который понимается как «адаптация его вербального арсенала в соответствии со спецификой окружающего мультикультурного мира» [4; с. 23]. Чтобы осуществить культурную переориентацию, необходимо использовать способы, позволяющие адаптировать лексические единицы исходного языка при переводе на другой язык.

С культурной переориентацией языка тесно связано понятие культуронимов – наименований разных элементов культур, независимо от определенного языка или культуры. В.В. Кабакчи выделяет два вида культуронимов: 1) полионимы (данная лексика относится как к внутренней, так и внешней культуре); 2) идиокulturонимы (понятие служит для обозначения специальной культурной лексики, которая создается внутри культуры и до определенного времени не имеет соответствий в других языках) [4; с. 26].

Идиокультуронимы, в свою очередь, делятся на две группы: 1) идионимы (относятся к внутренней культуре); 2) ксенонимы (относятся к внешней культуре), например, *Палата Лордов, Тауэр, Нью-Йорк*. Перечисленные слова являются своего рода ксенонимами англо-американской лингвокультуры в русском языке, а слова *Moscow, tsar, Cossack* – ксенонимы-русизмы в английском языке [4; с. 26]. Соответственно, языковая единица, являющаяся идионимом в русском языке будет считаться ксенонимом в английском языке. Исходя из данной классификации, названия произведений искусства следует отнести к именам собственным, которые рассматриваются в рамках ксенонимической ономастики, которая представлена разными тематическими группами (топонимы, наименования исторических событий, наименования газет и журналов, наименования произведений литературы и искусства, урбанонимы) [4, с. 34].

С точки зрения переводческой деятельности важно отметить следующие особенности передачи ксенонимов с одного языка на другой:

- заимствования («Тауэр», «фьорд», «камикадзе»; *balalaika, borshch troika*);
- кальки (*Decembrist, Old Believer*; «палата общин»);
- гибридные образования (*Bolshoi Theater*; третий рейх) [4, с. 35].

В.В. Кабакчи понимает термин «заимствование» как введение в текст иноязычного слова или словосочетания, которые называются ксенонимами-заимствованиями, и отмечает, что у других лингвистов такие лексические единицы получили название *безэквивалентная лексика, реалии, варваризмы* и т.д. [4, с. 84].

Термин «безэквивалентная лексика» широко используется в рамках лингвострановедения и перевода. С.М. Верещагин и В.Г. Костомаров рассматривали безэквивалентную лексику как «слова, служащие для выражения понятий, отсутствующие в иной культуре и в ином языке, слова, относящиеся к частным культурным элементам, т.е. к культурным элементам, характерным только для культуры А и отсутствующим в культуре В, а также слова, не имеющие перевода на другой язык...» [2, с. 57].

С. Влахов и С. Флорин разработали подробную классификацию реалий. Данные авторы определяют реалии как «слова и словосочетания, называющие предметы, явления, объекты, характерные для жизни, быта, культуры, социального развития одного народа и малознакомые либо чуждые другому народу, выражающие национальный и (или) временной колорит» [3, с.8].

«Варваризмами» А.А. Реформатский называет «иноязычные слова, пригодные для колористического использования при описании чуждых реалий и обычаев» [6, с.141].

Далее необходимо рассмотреть особенности перевода культуронимов – названий произведений изобразительного искусства. Проанализируем перевод ряда русскоязычных названий картин, являющихся достоянием Третьяковской Галереи, на английский язык. Для анализа были взяты преимущественно произведения художников-передвижников. Передвижниками называли живописцев – участников товарищества передвижных выставок, организуемых по всей России с целью показать русское искусство жителям страны. Участники товарищества, в отличие от художников-академистов, создавали работы не на мифологические и библейские сюжеты, а произведения, отражающие российскую действительность. Интересно отметить, что перевод самого названия «передвижники» вызывает определенные сложности. В англоязычных источниках встречаются транслитерация и калька: *Peredvizhniki (the Wanderers)*.

Анализ материала показывает, что среди способов передачи названий картин преобладает калькирование, которое часто сопровождается переводческими трансформациями. В качестве примера можно привести название работ И.Н. Крамского (*Неизвестная – The Unknown* и *Христос в пустыне – Christ in the Desert*) [9]. В последнем случае кроме калькирования следует отметить транспозицию при переводе антропонима *Christ* (Христос). В данном случае перевод названия произведения не представляет проблемы, поскольку оно отражает общечеловеческие фоновые знания и содержит полионим, не относящийся к культурно-специфической лексике.

В отличие от предыдущего примера, название картины И.Е. Репина *Иван Грозный и его сын Иван* содержит культурно-специфическую лексику, а именно, имя монарха. При передаче названия картины также используется калька – *Ivan the Terrible and His Son Ivan* [9], и перевод также не представляет проблемы, поскольку ксеноним-русизм «Иван Грозный» (“*Ivan the Terrible*”), как отмечает В.В. Кабакчи, входит в словарь базовых ксенонимов, и данная лексическая единица закреплена в словарях [4, с. 45].

Прием калькирования при передаче названий картин часто сопровождается грамматическими трансформациями, вызванными различиями в структуре русского и английского языка. Так при переводе названия картины *Две испанки с собакой – Two Spanish Women with a Dog* [9] художницы-авангардистки Н. С. Гончаровой используется добавление (*women*), что связано с отсутствием грамматической категории рода в английском языке.

При переводе названий картин И.И. Шишкина (*Горная дорожка. Крым – Mountain path. Crimea* и *Дубовый лесок в серый день – Oak forest on a gray day*) [9] также применяется калька, но потеря уменьшительно-ласкательных суффиксов в словах «дорожка», «лесок» ведет к определенной потере стилистического оттенка и на-

ционально-культурного колорита.

Название одной и той же картины может передаваться по-разному. Так, название картины А.К. Саврасова *Грачи прилетели* в одном случае передано калькой (*Rooks Have Arrived*) [9], а в другом – с использованием лексической замены (*The Rooks Have Returned*) [11].

В следующем примере, где названия картин переданы при помощи кальки, не полностью передается национально-культурный компонент значения названия картины. Название картины И.Е. Репина *Бурлаки на Волге* передано – *Volga Boatmen* [9] и *Volga Bargemen* [11]. Топоним «Волга» имеет закрепленное в словаре переводческое соответствие, но культурно-маркированная лексическая единица «бурлак» не имеет точного переводческого эквивалента и передается аналогом *boatmen* или *bargemen*. Согласно словарю С.И. Ожегова «бурлак – в старину: рабочий в артели, которая вдоль берега против течения тянет суда бечевой» [8]. Согласно определению в словаре английского языка и культуры издательства Лонгман “a boatman – a man who has small boats for hire, or who rows or sails boats for pay” [13, с. 124]. Следовательно, это лодочник, который сдаёт лодки на прокат или перевозит пассажиров и груз за деньги. “A bargeman – a person who drives or works on a barge” [13, с. 83], т.е. человек, который управляет баржей. В этом случае визуальный ряд картины, конечно, помогает зрителю понять смысл картины.

Кроме калькирования часто используются приемы транскрипции и транслитерации, например, перевод названия картины И.И. Шишкина *Дубки* – *Dubky* [9]. В данном случае переводчики решили не использовать переводческое соответствие для слова «дуб», а использовали транслитерацию, сохранив национальный колорит, но затруднив понимание.

Ещё один пример использования транскрипции и транслитерации – перевод названия картины И.Е. Репина «Запорожцы» (также известна под названием «Запорожцы пишут письмо турецкому султану»). В разных источниках предлагаются два варианта перевода: *Zaporizhia* [9] и *Zaporozye Cossacks* [12]. В первом случае просто транслитерируется украинское название города Запорожье, что затрудняет понимание сюжета и смыслового содержания картины, а во втором случае – добавление ксенонима-русизма *Cossacks* помогает понять содержание произведения. Данная лексическая единица, как отмечает В.В. Кабакчи, относится к базовым ксенонимам, она представлена в словарях и доступна для англоязычной аудитории, хотя её трактовка представляется поверхностной: “Cossack – a member of people who lived on the plains of S Russia and Ukraine, famous for their skill in riding horses, their fierce fighting, and their characteristic way of dancing...” [13, с. 287].

Если в названии работы представлены имена мифологических существ, то может использоваться аналог, как например, в названии картины В.И. Сурикова *Иван Царевич на сером волке*, в переводе *Prince Ivan Riding Gray Wolf*. Культурно-маркированная лексическая единица «царевич», являющаяся частью русской лингвокультуры, передана при помощи лексической единицы “prince”, которая воспринимается как часть европейской лингвокультуры, но при этом видеоряд помогает аудитории понять содержание картины.

Аналог используется и в переводе названия картины В.М. Васнецова *Богатыри* – *Giants*, варианте перевода, представленный на сайте Galerix [9]. Переводческий аналог не полностью соответствует оригиналу. Согласно определению из толкового словаря С.И. Ожегова «богатырь» – 1) герой русских былин, совершающий воинские подвиги; 2) (перен.) человек очень большой силы, стойкости, отваги [8]. Согласно словарю английского языка и культуры *Giant* – (in children's stories) a creature in the form of an extremely tall man, esp. one who is cruel to humans. Следовательно, *Giant* – это, в отличие от богатыря, злое и жестокое мифологическое существо из английских сказок, и национально-культурный компонент при переводе не сохраняется. Другой вариант передачи данной лексической единицы при помощи транскрипции *Boogatyr*s представлен на сайте энциклопедии Британника [12], при этом множественное число ксенонима-русизма образуется по правилам английского языка путём добавления окончания -s.

Ещё один пример изменения грамматической формы русского слова, передаваемого транскрипцией встречается в переводе названия картины В.И. Сурикова *Боярыня Морозова*, которое передается как *Boyarin Morozova* [12]. Ксеноним-русизм «boyarin» представлен в форме мужского рода, а фамилия – в форме женского рода. Данный вариант перевода представлен на сайте энциклопедии Британника, однако на сайте Galerix представлен вариант *Boyarynya Morozova* [9]. Следует отметить, что в англоязычных словарях не зафиксировано переводческое соответствие для русского слова «боярыня», есть только для «боярин» - «boyar».

Часто названия картин при переводе подвергаются одновременно нескольким трансформациям. Рассмотрим перевод названия картины И.Е. Репина *Не ждали*. В картине есть жанровый сюжет (как и во многих картинах И.Е. Репина), на ней изображено неожиданное возвращение ссыльного революционера домой и реакция его семьи. Наиболее известный вариант перевода, представленный во многих англоязычных источниках – *Unexpected Return*, где есть синтаксическая замена (атрибутивное сочетание вместо неопределенно-личного односоставного предложения) и лексическая замена (return). В другом менее распространенном варианте [11] вместо

односоставного предложения используется двухсоставное – *They did not expect him*. Второй вариант ближе к оригиналу, но оба варианта перевода дают представление о сюжете картины, дополняя визуальный ряд.

Проблема адекватности перевода названий произведений искусства с учетом национально-культурного компонента представляет интерес для дальнейшего исследования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бурмистрова Е.А. Названия произведений искусства как объект ономастики [Электронный ресурс]: Автореф. дис. ... канд. филол. наук / Бурмистрова Елена Анатольевна: ВолГУ. – Волгоград, 2006. – 24 с. – URL: <https://dspace.kpfu.ru/xmlui/bitstream/handle/net/152901/0-762201.pdf?sequence=-1> (дата обращения: 23.01.2023).
2. Верещагин, Е.М. Язык и культура: лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного / Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров. – М.: Русский язык, 1983. – 269 с.
3. Влахов, С. Непереводимое в переводе / С. Влахов, С. Флорин. – М.: Международные отношения, 1986. – 416 с.
4. Кабачки В.В. Введение в интерлингвокультурологию: учеб. пособие / В.В. Кабачки, Е.В. Белоглазова. – СПб.: Изд-во СПбГУЭФ, 2012. – 252 с.
5. Климова Л.А. Немецкие и русские артионимы в сопоставительном рассмотрении (на материале произведений изобразительного искусства) [Электронный ресурс]: Автореф. дис. ... канд. филол. наук / Климова Лариса Александровна: Волгоградский государственный социально-педагогический университет – Волгоград, 2017. – 24 с. – URL: https://bashedu.ru/sites/default/files/dissovets_files/disrab/dissertaciya_klimovoy_l.a..pdf (дата обращения: 23.01.2023).
6. Реформатский А.А. Введение в языковедение: учебник / А.А. Реформатский. – М.: Изд-во Аспект Пресс, 2022. – 536 с.
7. Третьяковская галерея [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.tretyakovgallery.ru/collection> (дата обращения: 23.01.2023).
8. Толковый онлайн-словарь русского языка Ожегова С.И [Электронный ресурс]. – URL: <https://lexicography.online/explanatory/ozhegov/> (дата обращения: 30.01.2023).
9. Gallerix [Электронный ресурс]. – URL: <https://gallerix.org/album/200-Russian> (дата обращения 23.01.2023).
10. The State Tretyakov Gallery, Moscow, Russia [Электронный ресурс]. – URL: <https://artsandculture.google.com/partner/the-state-tretyakov-gallery> (дата обращения: 23.01.2022).
11. RA Gallery [Электронный ресурс]. – URL: <http://russianartgallery.org/famous/index.htm> (дата обращения: 23.01.2022).
12. Encyclopedia Britannica [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.britannica.com/art/Peredvizhniki> (дата обращения: 30.01.2023).
13. Longman Dictionary of Language and Culture. – Addison Wesley Longman Limited, 1992. – 1528 pp.

© Гирина Ирина Геннадьевна (irinag.girina@mail.ru), Леонова Елена Николаевна (enleonova62@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ЧЕЛОВЕК ПОСТСКРИПТУМНОГО СУЩЕСТВОВАНИЯ В РАССКАЗЕ Ю. ДОМБРОВСКОГО «РУЧКА, НОЖКА, ОГУРЕЧИК»

Каблуков Валерий Витальевич

кандидат филологических наук, Российский
государственный технологический университет МИРЭА
val.kablukov@yandex.ru

A MAN OF POSTSCRIPT EXISTENCE IN THE STORY OF Y. DOMBROVSKY "PEN, LEG, CUCUMBER"

V. Kablukov

Summary: The article analyzes the last story of Yu. Dombrovsky, whose work has not yet been sufficiently studied in literary studies. The story «Pen, leg, cucumber» is considered as the final one in the author's solution of the problem of the relationship between reality and the text. The novelty of the research is also expressed in the fact that a special type of character is at the center of the analysis study – "the person after the written".

The biographical, structural and cultural-historical research methods used in the article allow analyzing the poetics of the story, firstly, through the prism of a single Dombrovsky text, and secondly, to explain the ways of organizing the artistic world of the story by the general cultural context of Russian literature of the twentieth century.

As a result of the study, it was revealed that in the story «Pen, leg, cucumber», a relationship most reminiscent of existential is established between a socially determined, realistic, character and reality. In a situation of defeat, the character – writer, who has completed his creative path and is at the end of his physical life, renounces the idea of pan-semiotic immortality, rebels against the texts he previously created. Within the literature of existential realism, ideologems of postmodernism are emerging, which in the poetics of the story is manifested in the author's use of formal methods of text organization specific to postmodernism.

Keywords: Dombrovsky, poetics, existentialism, postmodernism, semantics of possible worlds, body.

Аннотация: В статье анализируется последний рассказ Ю. Домбровского, творчество которого пока еще недостаточно изучено в литературоведении. Рассказ «Ручка, ножка, огуречик» рассматривается как итоговый в разрешении автором проблемы взаимоотношений между действительностью и текстом.

Новизна исследования выражается также в том, что в центре исследования анализа особый тип персонажа – «человек после написанного».

Применяемые в статье биографический, структурный и культурно-исторический методы исследования позволяют проанализировать поэтику рассказа, во-первых, сквозь призму единого текста Домбровского, во-вторых, объяснить способы организации художественного мира рассказа общим культурным контекстом русской литературы XX века.

В результате исследования выявлено, что в рассказе «Ручка, ножка, огуречик» между социально-детерминированным, реалистическим, персонажем и действительностью устанавливаются отношения более всего напоминающие экзистенциальные. В ситуации поражения персонаж – писатель, завершивший свой творческий путь и находящийся на излете физической жизни, отрекается от идеи пансемиотического бессмертия, бунтует против ранее созданных им текстов. Внутри литературы экзистенциального реализма зарождаются идеологемы постмодернизма, что в поэтике рассказа проявляется в использовании автором специфических для постмодерна формальных приемов организации текста.

Ключевые слова: Домбровский, поэтика, экзистенциализм, постмодернизм, семантика возможных миров, тело.

В критике и литературоведении сложилось устойчивое представление о биографическом начале в творчестве Ю. Домбровского. В творчестве целиком: как в произведениях так называемой «гулаговской» темы, так и в стихах, эссе, рассказах, повестях и романах, в которых поднимается проблема творчества. Рассуждая о стихотворении «Меня убить хотели эти суки», где лирический герой в лагере дерется с уголовниками, А. Коган утверждает, что это «творческая попытка представить собственную судьбу и характер в иных, не случившихся лично с ним обстоятельствах». [1, с.231] Анализируя повесть «Леди Макбет», О. Анцыферова приходит к выводу: «Писатель экстраполирует на Шекспира собственную жизненную ситуацию – противостояние не-свободе, неизбежное поражение в этом противостоянии в реальной жизни и конечное преодоление этой несвободы в творчестве». [2, с.130]

С этой точки зрения рассказ «Ручка, ножка, огуречик» - художественная рефлексия Домбровского о собственном творчестве и личной судьбе, где автор переходит с уровня биографического на уровень автобиографии, с художественного переосмысления и переформатирования собственного жизненного опыта на предание фактам собственной биографии художественного смысла. Это другой регистр представления авторского сознания в тексте.

В 1975 году Юрий Домбровский закончил роман «Факультет ненужных вещей», над которым трудился 11 лет. Эпоха оттепели завершилась, и произведение, в котором поднималась тема противостояния человека абсурдной социальной действительности, не могло быть опубликовано в СССР. Между реальностью, автором и текстом возникли сложные духовные и социальные коллизии легли

в основу сюжета последнего рассказа Ю. Домбровского «Ручка, ножка, огуречик...».

События в рассказе происходят после романа, написанного главным героем: «... Его мало печатали и никогда не переиздавали. А год назад он закончил свой большой роман, и тот пошел по рукам. Тут и посыпались все его неприятности, начиная с этих звонков и кончая редакционными отказами» [3, с. 90]. Поставлена точка в конце художественного произведения, и начинается процесс его «отчуждения», положенный в основу собственно сюжетной, психологической и интеллектуальной канвы другого текста. Роман, приобретя самостоятельную жизнь, вмешивается в личную судьбу персонажа, роман – «внесценический» герой рассказа, он не материализуется в сюжете.

Герой рассказа Ю. Домбровского – «писатель», без имени, без фамилии, он «homo post skriptum», «человек написавший», «человек после написанного». Предельный уровень типизации личности по ее функции в мире, а роман «писателя» без названия и темы – последний этап отчуждения текста от своего создателя.

Именно окончанием работы над романом психологически маркирует смерть, конец собственной жизни писатель: «Да и чего мне бояться? Роман написан, а через неделю мне шестьдесят восемь! Хватит!» [3, с. 93]. Пансемитический миф о «памятнике нерукотворном» семантически связывается с концом жизни физической.

Интенция бреда, нереальности происходящего задается в первом абзаце: «В июньский душный вечер и валялся на диване и не то спал, не то просто находился в тревожном забытьи...». Сам герой все происходящее с ним воспринимает как нереальное, в финале он зазывает к себе в гости случайного попутчика: «Ради бога, только не отказывайтесь! А то я совсем стал с ума сходить. Вот сижу с вами и наяву брежу». [3, с. 99]

Большая часть текста – модель измененного состояния сознания персонажа. Причина «изменения» дается вполне материалистичная. После неудачного похода на пустырь, где собирался встретиться с теми, кто ему грозил смертью и которые не пришли на назначенную им встречу, «писатель» «стукнул на стол граненый стакан – спасение алкашей» [3, с. 89]. Алкоголь маркирует иные реальности, становится деталью инобытия, характеристикой его художественного пространства. «Книголюб» зазывает «писателя» на смерть: «Слушайте! – вдруг взял его за руку его за руку книголюб. – А вы не сойдете со мной? У нас там еще пол-литра воспитательной стоит, а?» (3, с. 91), после убийства «писателя» в мире его бреда виртуальный убийца «беловолосый сел на стол, открыл ящик, вынул бутылку, скусил металлическую пробку, налил полный

стакан и выхлестал сразу» [3, с. 98] Характерно то, как воспринимает героя после его истерики, после его выхода из пространства инобытия реальный мир: «Кто-то из темноты засмеялся, а женский голос объяснил:

— А на этих электричках всегда только вот такие из Москвы возвращаются. Нажрут там...». [3, с. 100]

Атрибуты алкогольного опьянения становятся в мире реальном предметами потаенными, волшебными: стаканы приносят удачу, водка – «зачачкой», «обналичивание», легализация которой позволит спастись от одиночества и страха. В финале рассказа «писатель» просит попутчика: «Поедем ко мне. Ну и что, что спят? В холле посидим. У меня там зачачка хорошая есть. Ради бога, только не отказывайтесь! А то я стал с ума сходить...». [3, с. 99]

Оппозиция персонажей «писатель» – «книголюб» в мире бреда реализуется как «творец» – «убийца», а вне бреда – как «алкоголик» – «непьющий»: «Так я же непьющий», – смеется в финале книголюб. Алкоголь – физиологическая провокация к творчеству, к нерелексивному познанию и оформлению художественного мира. Бред персонажа, «писателя» – предтворчество, когда левое полушарие еще угнетено, а правое создает образы, художественный мир, мир вымысла. Выход из бреда совпадает с началом рефлексии, включением в работу левого полушария, осознанием реальности. Персонаж произносит «телесную» формулу своего существования, он – «человечек», он «ручка, ножка, огуречик». Точка в первом финале рассказа, оказывается фикцией, писатель-персонаж «предописал» мир, и сюжет «бреда» развивается по законам экзистенциализма – персонаж действует в ситуации поражения, погибает, вторая развязка сюжета дает нам вариант картины мира, где смерть не является единственно возможным финалом взаимоотношений человека и реальности. При этом смысловым центром обоих возможных миров становится концепт «тело».

В едином тексте Домбровского противостояние героя уничтожающей его действительности происходит в первую очередь на физическом уровне и оформляется композиционно в ситуации драки.

По родовым законам лирики в центре стихотворения «Меня убить хотели эти суки» – лирическое «Я». В романе «Факультет ненужных вещей» вступающий в драку с «будильником» главный герой – Зыбин, имя собственное, Alter ego автора. В рассказе же в эпизоде драки, которая все-таки состоялась в воображаемой реальности, исчезает даже функциональная характеристика персонажа – «писатель», дерётся и умирает «тело»:

«Ослепительный, горячий, багровый свет, целая пелена его еще какие-то доли секунды стояла перед ним, но не в глазах уже, а в мозгу, но **тело** его, за долгие годы *привыкшее ко всему, даже к смерти*, было еще

живо и отвечало злом на зло. Книголюб переломился от страшного удара ногой в низ живота. Тиски распались. «Ну», - сказала **тело**, мгновенно отскочив и прижимаясь к стене. Оно было ужасным - в крови, в какой-то липкой гадости, багровое, с глазами, вываливающимися из орбит...И тогда лошадиный с криком «врешь, гад!» бросился к прижавшемуся к стене, все еще страшному и готовому к смертной схватке человеку. Он запустил в него плоским пресс-папье, и оно угодило острым углом прямо в висок. **Тело** рухнуло на колени. Но когда лошадиный подлетел, чтобы ударить еще, оно, **тело**, схватило его за ногу и подсекло». [3, с. 96.]

В «Факультете» после удара «будильника» «жгучая, огненная боль» сразу же сожгла Зыбина всего. **Он даже** на секунду, вероятно, потерял сознание». [4, с. 248] В рассказе писателю «что-то железное и неумолимое сдавило... шею и раздавило горло. **Он даже** крикнуть не успел, только подавился кровью... Ослепительный, горячий, багровый свет, целая пелена его еще какие-то доли секунды еще стояла перед ним...». [3, с. 96] Боль, огонь, свет, мгновенность произошедшего – характеристики перехода героя из одного состояния в другое, от пассивного ожидания к физическому противодействию, в конце которого «будильник» в романе «вдруг зашелся и затрясся в мучительном кашле». И «лошадиный» в рассказе тоже «весь зашелся в кашле». Память об образе предполагает знание о его структурном воплощении, формально-семантической организации, эпизод драки создается по шаблону, по «лекалу», в результате самоцитирования. С этой точки зрения, рассказ Домбровского «Ручка...» - результат автополемики, где автор переосмысляет фундаментальные идеи собственного существования, выносит себе жестокий приговор: он «инженер человеческих душ, лекало», он отрекается от творчества вообще, признает себя «человечком», утверждает значимость «тела» взамен поставленной под сомнение значимости текста.

Такому же жесткому анализу подвергается в рассказе не только пласт произведений, в центре которых alter ego Домбровского или его лирический герой, но и объемом представленный в его творчестве шекспировский текст.[5]

Можно с уверенностью говорить, что Домбровский делает свой рассказ, используя кинематографические приемы.

В самом начале рассказа реальность дает череду смертей: убивают в подъезде молодого поэта, случайно застрелили художника, поэтому смерть «писателя» в финале «брёда» кажется логичной, закономерной: «Мертвая хватка», - думает он о своем губителе, - «от такого не вырвешься». [3, с. 95] Невозможно избежать смерти, она предопределена спецификой конфликта, особен-

ностями мира, в котором тело за долгие годы привыкло ко всему, «даже к смерти». Но финал смерти оказывается ложным. В концептуальном пространстве реализуется семантика возможных миров, а в перцептуальном – саспенс, - приемы постмодернистского кино второй половины XX века. Как аргумент при доказательстве гипотезы о кинематографическом начале в поэтике рассказа можно привести то, что «писатель» - автор сценария к фильму, в котором снимается героиня рассказа.

Но, на наш взгляд, организация хронотопа в рассказе в большей степени сориентирована на контекст культуры первой половины XX века, на наполненный духовным содержанием именно этого времени концепт «мир – театр».

Неистинность сюжета неотвратимости смерти в рассказе реализуется на общем фоне театрализации жизни. «Писатель» говорит своей знакомой актрисе, собираясь на пустырь: «Ну как в моем дурацком сценарии!.. Так что, мы им спектакль собираемся показывать? Юлиана Семенова в четырех сериях? Сиди и жди». [3, с. 86]. Театральность окружающего мира подчеркивается мотивом афиши, с которым вводится в действие героиня рассказа: «Она должна была сниматься в его фильме, и ее знала и любила вся страна. Ее портреты, молодые, прекрасные, улыбающиеся, висели в фойе почти каждого кинотеатра, ее карточками пестрели газетные киоски».

Мир смерти – мир бутафории: «Беловолосый... поси- дел, скрипнул зубами и вдруг ухнул ногой по тумбочке стола. Стол загудел и задребезжал – он был фанерный, тут все было ненастоящее: фанерное, клеенчатое, кроме запоров – вот те, верно, были стальные и автоматические». [3, с. 98]

Писатель, готовясь к драке, входит в роль: «Финка была самодельная красивая, с инкрустациями, и он очень ею дорожил. Он сжал ее в руке, взмахнул и полюбавался на свою боевую руку». [3, с. 86]

Сюжет театральной смерти наполняется содержанием самоубийства. Актриса, пытаясь остановить писателя от похода на пустырь, говорит: «Это же самоубийство», он же успокаивает и приглашает: «Можешь из кухни посмотреть, там все видно». И она наблюдает за представлением из окна.

Как и в русской литературе экзистенциальной направленности 1920-30-х годов XX века, один из уровней модели мира рассказа Домбровского организуется из концептов «самоубийство» и «приглашение на казнь», структурно и содержательно связанных между собой. [6]

Генетически такая картина мира связана с осмыслением и перечитыванием культурным сознанием XX века

в целом и Домбровским в частности трагедии Шекспира «Гамлет». [7]

Писатель, книголюб и актриса функционально оформлены в сюжете, наименования других действующих лиц полностью лишены характерологической семантики – «румяный» и «белогривый» (функционально – палачи). Истинность единственной произнесенной в тексте фамилии – Вирмашев//Вармишев – ставится под сомнение двойной огласовкой, как ставится под сомнение и возможность существования этого человека, пишущего «книгу из времен Гамлета, семнадцатого века», как представляет «внесценического» персонажа книголюб. На что писатель резонно замечает: «То есть это Шекспир написал своего «Гамлета» в семнадцатом веке, а тот жил много раньше, в одиннадцатом веке! Так, по крайней мере, сообщает Саксон Грамматик. Других источников нет, так что, может, и никакого Гамлета вообще не было!» [3, с. 93] Верификации автора его текстом получает еще одно, эпизодическое, детальное развитие: молодой Вирмашев//Вармишев окончательно в имени не определен, так как его роман не закончен, Шекспир же существовал, поскольку существует трагедия «Гамлет». Но в контексте наших рассуждений, двойную огласовку фамилии можно интерпретировать и как начало потери имени автором в процессе написания своего произведения. Как только роман будет закончен, имя собственное автора исчезнет.

При этом образ «писателя» в рассказе приобретает новые признаки автобиографичности: Шекспир для Домбровского – герой ряда его художественных произведений и историко-литературных эссе.

В связи с этим, возникает возможность прочитать рассказ «Ручка, ножка, огуречик» сквозь матрицу его ближайшего претекста, который видится нам в стихотворении Б. Пастернака «Гамлет» (1946г.) и связанного с ним общим концептом театральности жизни «О, знал бы я, что так бывает» (1932г.).

Уже в стихотворении 1932 года поэзия вообще и искусство в целом (мир -театр) способно привести человека к смерти. Причем произойти это может только в преодоления барьера между текстом и физическим миром: «...строчки с кровью убивают, // Нахлынут горлом и убьют». И выбор между смертью и творчеством звучит как гамлетовское «быть или не быть»: оставаться в поэзии, что, по сути, самоубийство, или дистанцироваться от нее, пока не поздно. Ведь «так бывает», но не есть.

В стихотворении «Гамлет» выбор сделан. Сцена, текст – это истина, а все, что за рампой и словом, – фарисейство, ложь. Гамлет Пастернака лишен выбора, он обречен на смерть. Последние строки «Но продуман распорядок действий, // И неотвратим конец пути», не-

смотря на цитирование в предыдущих строках Библии, не преодолевают энтропию. После смерти останется только неистинный мир, «сумрак ночи», мир фарисейства.

Сюжет «брёда» писателя в рассказе Домбровского этимологически связан как раз с лирическим сюжетом «Гамлета» Пастернака. Герой рассказа дважды выходит на сцену, делая шаг навстречу неотвратимой смерти. В схватке-драке побеждают фарисеи.

Но идея отречения от законов художественного мира во имя продолжения жизни физической, звучащая в финале рассказа «Ручки...» созвучна лирическому осмыслению отношений реальности и текста в стихотворении «О, знал бы я, что так бывает». Идеологическая близость этого стихотворения с рассказом реализуется не только в организации художественного пространства по формуле «мир-театр», но и в общем мотиве «разрушенного горла». У Пастернака строчки **«нахлынут кровью и убьют»**, у Домбровского в сцене драки: «В это время что-то железное и неумолимое сдавило ему шею и **раздавило горло**. Он даже крикнуть не успел, только подавился **кровью**». «Разрушение горла» - физическая метафора лишения права на Слово, его уничтожение (ср. у Маяковского «на горло собственной песне»), и физической гибели творца в мире искусства.

Преодоление неотвратимости смерти искусства и по законам искусства у Пастернака 1932-го года и Домбровского 1977-го происходит в смене ориентиров творчества.

В финальной строфе стихотворения Пастернака: «...Когда строку диктует чувство, // Оно на сцену шлет раба, // И тут кончается искусство, // И дышат почва и судьба» - «искусство» противопоставлено «почве и судьбе» как «искусственное» – «природному». Близкую по содержанию оппозицию мы видим и в финале рассказа Домбровского. «Лекало» – искусственное создание «инженера человеческих душ», как называет себя писатель. «Ручки, ножки, огуречик» – естественное с семантикой «детское». Это творчество до творчества, письмо до письма, не пиктография и не иероглиф, а то, что археологи (Домбровский, как и его герой Зыбин в романе «Факультет ненужных вещей», – в том числе археолог и историк) называют писаницами, по устоявшемуся определению, изображениями на камне древнейших времён, за исключением тех, в которых достоверно присутствует хорошо разработанная система письменных знаков. В рассказе «Ручки...» главный герой отрекается от этой системы, в которую он сам себя вписал, вырывается из нее, бунтует против текста, как «системы письменных знаков».

При этом происходит разрушение экзистенциаль-

ной картины мира, представленной как бред, иллюзия, и подвергается деконструкции идея пансемиотического бессмертия.

В какую сторону в дальнейшем развивалось бы творчество Домбровского, нам можно только предполагать. Возможно, он бы двигался к постмодерну. Возможно, ушел в кино или остался бы в «постскриптымном» суще-

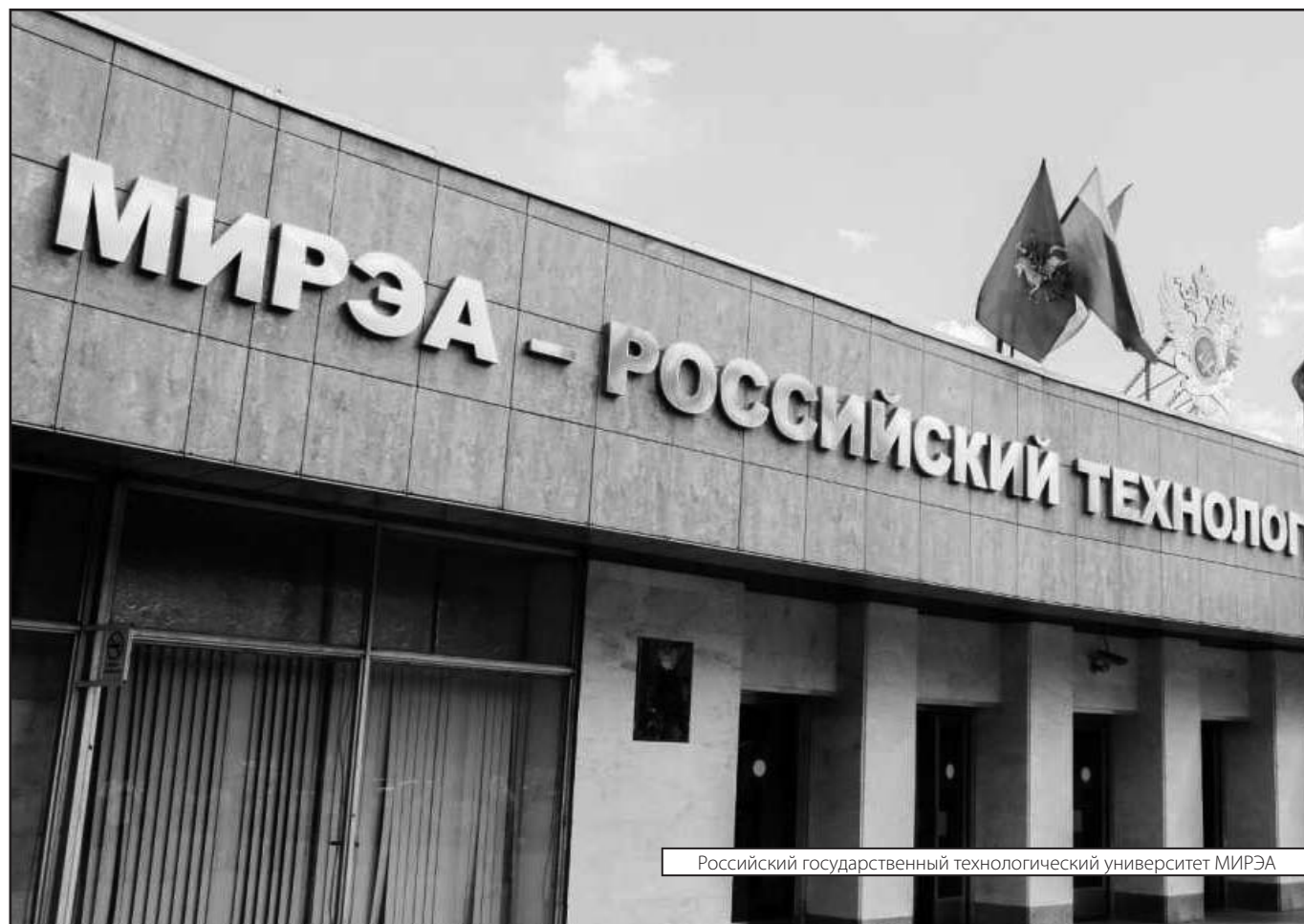
ствовании. Но реальность «брeда» настигла его. Рассказ «Ручки, ножки, огуречик» он написал в 1977 году. Через год после того, как роман «Факультет ненужных вещей» вышел во Франции, Домбровский, которому исполнилось в то время 68 лет, был избит в фойе ресторана Дома литераторов в Москве, и через два месяца скончался от внутреннего кровотечения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Коган А. Факультет ненужных вещей. Новый мир, №12, 1998. С.229-232
2. Анцыферова О.Ю. Шекспировский текст Юрия Домбровского. Вестник пермского университета. Вып1 (21). 2013. С.130-134.
3. Домбровский Ю. Ручка, ножка, огуречик. Домбровский Ю. Собрание сочинений в шести томах. М.: Издательский дом «Терра». 1992. Т.3. С.82-100.
4. Домбровский Ю. Факультет ненужных вещей. Домбровский Ю. Собрание сочинений в шести томах. М.: Издательский дом «Терра». 1992. Т.5 С.5-630.
5. Каблуков В.В. Домбровский о Шекспире. - Информационный гуманитарный портал «Знание. Понимание. Умение»/2008/№5 Филология. <http://zpu-journal.ru>
6. Каблуков В.В. Концепт «самоубийство» в русской литературе 1920-30 годов - Информационный гуманитарный портал «Знание. Понимание. Умение»/2008/№5 – Филология. <http://zpu-journal.ru>
7. Каблуков В.В. «Гамлет» У. Шекспира в метасознании русской лирики первой трети XX века. - Информационный гуманитарный портал «Знание. Понимание. Умение»/2008/№5 Филология. <http://zpu-journal.ru>

© Каблуков Валерий Витальевич (val.kablukov@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Российский государственный технологический университет МИРЭА

АНАЛИЗ СТРУКТУРЫ И СПОСОБОВ НОМИНАЦИИ В ТЕРМИНОЛОГИИ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА

Левина Виктория Александровна

Доцент, Московский международный университет

info@mmlu.ru

ANALYSIS OF STRUCTURE AND METHODS OF NOMINATION IN THE TERMINOLOGY OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE

V. Levina

Summary: The purpose of this article is to identify the main scientific disciplines, the terminology of which is the central area in the terminological system of information and computing systems of artificial intelligence. The idea of creating computers similar to the human brain is not modern. This task was formulated 50-60 years ago. Today, the very term "artificial intelligence" is debatable, both in terms of the content of concept and the expediency of creating such complexes precisely in accordance with the principles of human brain. In most cases of application of this term, it turns out that it is a journalistic or common cliché. However, even today the existing capabilities of computer systems make it possible to perform many complex tasks better than a human. These scientific advances are possible by virtue of progressive movement of science over a very long period of time. Each of the scientific or national economic tasks, for the solution of which automation systems are created, requires its own means and equipment. Many of these devices are "digital" extensions of existing ones, and some of them are completely innovative. The method of diachronic analysis was used to analyze the dynamics of the formation of terminological system of information and computing systems. Using the method of structural analysis, the structure of central region studied by the TS was determined. The typological method of analysis allows to determine the existing types of links between the TS of individual disciplines, which form the central logical and conceptual part of the TS of information and computing systems.

Keywords: term system, term system structure, term, artificial intelligence, neural networks.

Аннотация: Целью данной статьи является выявление основных научных дисциплин, терминология которых представляет центральную область в терминологической системе информационно – вычислительных комплексов искусственного интеллекта. Идея создания вычислительных машин подобных мозгу человека не является современной. Эта задача сформулирована еще 50 – 60 лет назад. В наши дни сам термин «искусственный интеллект» является дискуссионным, как по содержанию понятия, так и по целесообразности создания подобных комплексов именно в соответствии с принципами работы мозга человека. В большинстве случаев применения этого термина, оказывается, что он является публицистическим или общеупотребительным штампом. Однако, уже сегодня существующие возможности вычислительных комплексов, позволяют выполнять многие сложные задачи лучше, чем человек. Эти научные достижения стали возможными благодаря поступательному движению науки за очень длительный период времени. Каждая из научных или народно – хозяйственных задач, для решения которых создаются системы автоматизации, требует собственных средств и оборудования. Многие из этих устройств являются «цифровым» продолжением существующих ранее, а некоторые совершенно инновационными. Для анализа динамики формирования терминосистемы информационно – вычислительных систем использован метод диахронического анализа. С помощью метода структурного анализа определена структура центральной области, исследуемой ТС. Типологический метод анализа позволяет определить существующие виды связей между ТС отдельных дисциплин, образующих центральную логику – понятийную часть ТС информационно – вычислительных комплексов.

Ключевые слова: терминосистема, структура терминосистемы, термин, искусственный интеллект, нейронные сети.

Понятие «искусственный интеллект», которое в современных публицистических, научно – популярных изданиях, СМИ стало практически штампом, но вызывает многочисленные уточнения и комментарии в профессиональной среде. В частности, подробные комментарии были даны в ноябре 2021 года академиком РАН И.А. Соколовым (директор ФГУ исследовательского центра «Информатика и управление РАН»), на заседании Президиума РАН.

«К 1950 – ым годам, когда были созданы первые ЭВМ, появилась возможность за приемлемое время с приемлемой точностью решить любое дифференциальное уравнение цифровыми методами. Встала проблема извлечения знаний из большого объема данных. Эта про-

блема породила «новую математику», которая и получила название «искусственный интеллект». Кроме того, появились новые важные задачи, процессы и объекты, которые не описываются дифференциальными уравнениями. Например, текст на естественном языке». [1]

Можно говорить о том, что с помощью методов искусственного интеллекта, можно решать задачи недоступные по разным причинам существовавшим ранее методикам. Профессиональное математическое сообщество воспринимает искусственный интеллект как новую «важнейшую процедуру», а нейронные сети как некоторое «матричное уравнение».

В свою очередь термин «искусственная нейросеть»

возник в 1940 году, как следствие работ по изучению принципов работы мозга человека в области нейрофизиологии. В 1943 году была разработана первая модель искусственного нейрона, положив традицию развивать терминологию этой области знания в некотором соответствии с аналогичными терминами в нейрофизиологии. Способность электронных устройств (нейронных сетей) обучаться и запоминать информацию, также трактуется как подобие мыслительного процесса человека. Изменения в нейронной сети рассматривается как «реакция». Обучение нейронной сети, позволяет ей обобщать некоторые данные автоматически, то есть без дополнительных программных установок или ограничений.

«Нейронные сети – это процессор, способный самостоятельно извлекать данные из поступающей информации. Работа такой сети напоминает работу мозга, так как знания получаются с помощью обучения, а полученные знания хранятся не в отдельном элементе, а распределены по всей сети». [2]

В наше время существуют многие модели нейрона, которые различаются сложностью вычислений, однако процесс обучения рассматривается как настройка архитектуры сети. В данном случае термин «сеть», который возник очевидно в древности как орудие рыбной ловли, закрепился в терминологии искусственного интеллекта, как ассоциация с ее конструкцией в смысле множества узлов, соединенных между собой и распространяющихся в различных направлениях. Термин «архитектура», означающий в строительстве – строить, проектировать, применяется в терминосистеме искусственного интеллекта почти в том же значении, но применительно к математическим и логическим построениям в программном обеспечении.

«Десять лет назад произошла нейросетевая революция» в машинном обучении, связанная с задачами искусственного интеллекта. Она обусловлена возможностями строить нейронные сети с сотнями слоев, миллионами и миллиардами элементов. Это позволяет создавать системы, имеющие сравнимые или превосходящие возможности человека». [3]

Благодаря алгоритму «обратного распространения ошибки», удалось создать эффективную систему самоорганизации нейронной сети, то есть создать условия, чтобы программа сама находила оптимальные варианты действий. Наименования разновидностей нейронных сетей представлены аббревиатурами. FC - наносвязанные многослойной сети, CNN - сверточная сеть, RNN – рекуррентная сеть, GAN - генеративная состязательная сеть, ResNet – остаточные сети глубокого обучения, DNN - глубокие нейронные сети, BPE – метод обратного распространения ошибок.

Как видно из приведённых примеров в терминологии искусственного интеллекта существует возможность отражать сложные, в том числе новые понятия с помощью терминологизации общелитературной лексики, то есть семантическим способом образования специальных лексических единиц.

Винокурова Т.Н. в своей диссертации приводит статистику соотношения составляющих элементов центральной области терминосистемы искусственного интеллекта. В её работе исследовано 2729 термина искусственного интеллекта, с разбивкой их по принадлежности к самостоятельным научным дисциплинам в английском языке:

- компьютерные науки 164 (6%)
- программирование 31 (1%)
- математика 97 (3,5%)
- логика 207 (7,5%)
- кибернетика 63 (2%)
- лингвистика 250 (9%)
- психология 38 (1%)
- философия 56 (2%)

Термины, включающие имена собственные составляют 62 единицы (2,2%).

Этимологический анализ ядерных терминов искусственного интеллекта показывает, что 74% из их состава попали в английский язык из классических языков, в свою очередь более половины (5,5%) представлены двухкомпонентными словосочетаниями, построенными по схеме AN и NN. [4]

Наиболее частотными оказываются двухкомпонентные термины – 1463 (53,5%), трехкомпонентных терминов – 552 (20%), четырехкомпонентных – 109 (4%), пятикомпонентных – 5 (0,1%), семикомпонентных – 1.

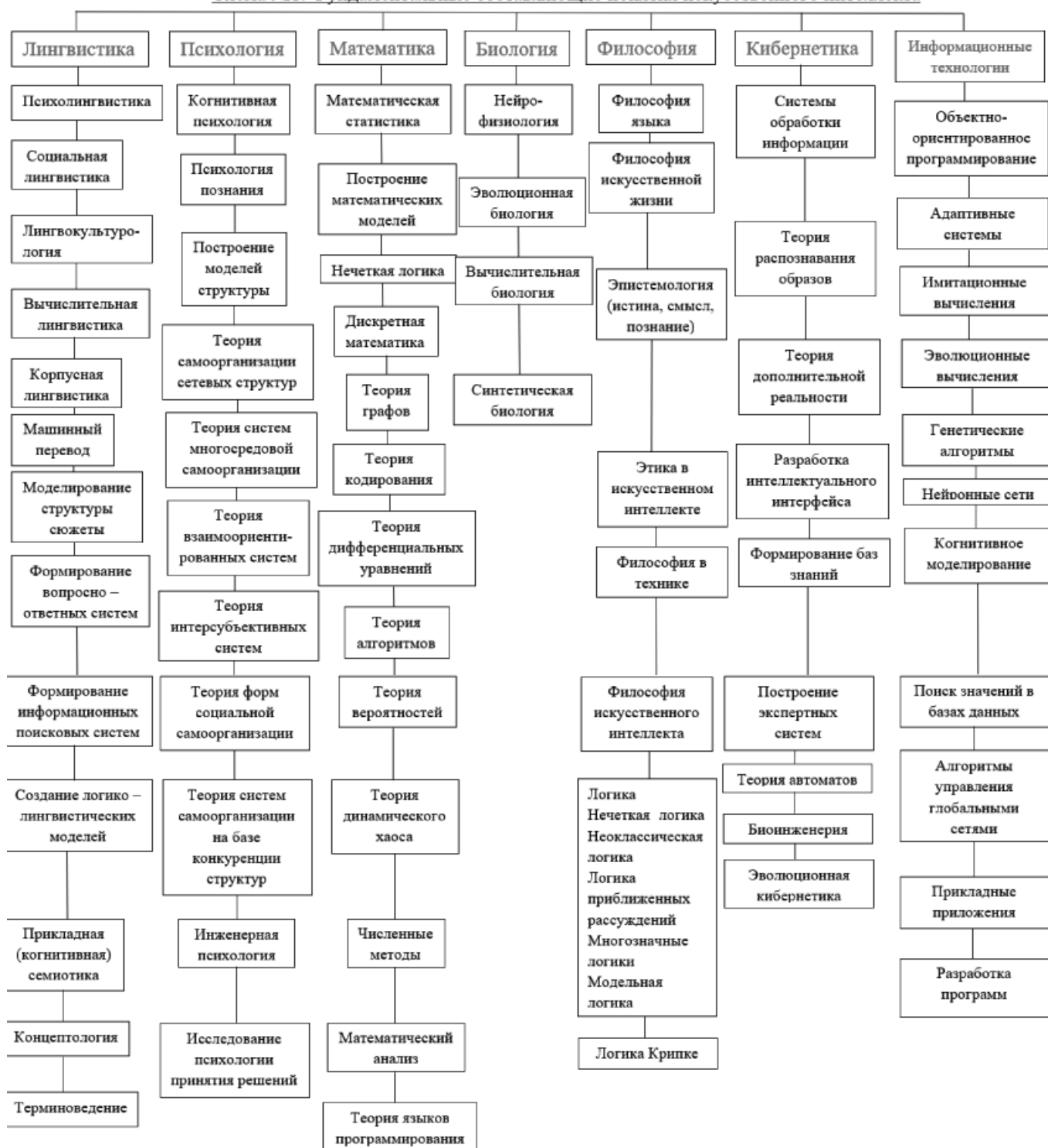
В атрибутивных словосочетаниях (двухкомпонентных) преобладают ядерные понятия:

- алгоритм – 77 сочетаний
- модель – 61 сочетание
- функция – 58 сочетаний
- поиск – 54 сочетания
- система – 56 сочетаний
- логика – 35 сочетаний
- сеть – 29 сочетаний
- язык – 28 сочетаний

Ниже мы приводим схему №1, в которой отражены основные научные дисциплины, составляющие центральную область искусственного интеллекта, как современной научной дисциплины.

Как видно из приведенной схемы в структуре центральной части терминосистемы искусственного интел-

Схема №1. Фундаментальные составляющие понятия искусственного интеллекта



лекта находятся терминосистемы таких дисциплин как математика, лингвистика, философия, компьютерные технологии (информатика). Это прежде всего связано с диахроническим аспектом развития классических наук. Математика и философия относятся к древнейшим наукам образование которых восходит к древней Греции,

древнему Риму, Египту, Вавилону.

Перевезенцева Ю.С. приводит следующую статистику по терминосистеме математики: из 2500 терминов этой области знаний 1382 термина являются словосочетаниями, 832 термина из них являются двухкомпонентными,

40% из них являются атрибутивными по схеме N+N.

К наиболее современным разделам терминосистемы искусственного интеллекта относятся терминологии нейронных сетей, информации и языков программирования. В этих дисциплинах, которые наиболее активно разрабатываются последние 30 – 40 лет, уже присутствуют аббревиатуры в качестве средств языковой экономии при отражении понятий сложных для понимания областей знаний, например, таких как нечеткие вычисления.

Винокурова Т.Н. фиксирует в английском языке 67 аббревиатур (2,4%) от общей группы терминосистемы искусственного интеллекта. [5]

Из 2729 терминов искусственного интеллекта к философии можно отнести 56 (2%), а к логике 207 (7,5%), к программированию 31 (1%), кибернетике 63 (2%), лингвистике 250 (9%). «В качестве примера сложных для понимания областей знаний может быть приведен термин «мягких вычислений», для создания гибридных систем, основанных на нечетных, нейросетевых, эволюционных технологиях, присущих каждой из моделей в отдельности. То есть, с одной стороны используются разные термины, но «в глубине» сохраняется представленная в разных формах идея интеграции. В первую очередь, это синергетика, интеграция, конвергенция, гибридизация». [6]

Существенную роль в развитии искусственного интеллекта играет процесс глобализации информационных технологий в мире. С одной стороны, это способствует разработке новейших средств связи и вычислительной техники, а с другой стороны требует существенной унификации терминологии в том числе для использования в регионах, где английский язык не является распространенным.

С 2011 года существуют международные рекомендации по развитию сетей будущего Y 3000. Они называются FN – future Network и в терминологии представлены в основном аббревиатурами или:

- NFV – Network Function Virtualization (технологии виртуализации)
- SPN – Software Defined Networking (программно – конфигурируемые сети)
- AI – Artificial Intelligence (искусственный интеллект)
- IoT – Internet of Things (интернет вещей)
- SON – Self – Organization Network (принципы самоорганизации сетей)
- SUN – Smart Ubiquitous Network (длиных всепроникающих сетей)
- M2M – Machine – to machine (методы машинного взаимодействия)
- ML – Machine learning (методы машинного обуче-

ния)

- NGN – Next Generation Network (сети следующих поколений)
- JAIN – Java advanced Intelligent Networks (расширенная интеллектуальная сеть на основе технологии Java)
- AS – F (сервер с внутренним интерфейсом алгоритма распределения ресурсов)
- Sip – Session Initiation Protocol (протокол инициализации сеансов связи)
- LDAP – Light – weight Directory Access Protocol (облегченный протокол доступа к директориям)
- XML – extensible Markup Language (расширяемый язык разметки)
- XDSL – Digital Subscriber Line (семейство технологий цифровых абонентских линий)
- WIMAX – Worldwide Interoperability for Microwave Access (международное взаимодействие для микроволнового доступа)
- WLAN – Wireless Metropolitan Area Network (беспроводные локальные сети)
- WWAN – Wireless Wide Area Network (беспроводная глобальная вычислительная сеть). [7]

В целом, в минимально необходимом словаре специалиста по искусственному интеллекту в области глобальных сетей мы видим 123 аббревиатуры из которых 49 являются трехкомпонентными, 19 – четырехкомпонентными, 4 пятикомпонентными.

Деятельность в этой области уже является стандартизированной (стандарт IEEE 802.15) WPAN – Wireless Personal Area Network – беспроводные персональные сети, а физический и канальный уровни регламентированы стандартом 802.15.4. Это связано с необходимостью унифицировать частоты для различных производителей оборудования и программного обеспечения, так как на сегодняшний день уже произведено 850 миллионов компьютеров, три миллиарда сотовых телефонов. По статистике только в США в IT – области уже занято 27 миллионов человек, не считая специалистов, которые работают в других сферах экономики, но используют IT – технологии в своей работе.

Как мы видим, количество многокомпонентных терминов увеличивается пропорционально усложнению той предметной области, к которой они относятся. Прежде всего это области знаний, которые сформировались за последние 100 лет и связанные с развитием техники и технологии. В составе терминологии классических наук, например, в математике существуют термины, введенные еще в глубокой древности и заимствованные из древнегреческого языка (31 термин), и латыни (49 терминов). Например, их авторами были: Пифагор (570 – 490 гг. до н.э.), Евдокс Книдский (408 – 355 гг. до н.э.), Евклид (325 – 260 гг. до н.э.) и так далее. Многие общепринятые

математические символы, которыми мы пользуемся сегодня введены также очень давно.

Например, десятичная система счисления стала известна в Европе в X веке, но происходит из ранее существующих Индийских, Египетских, Вавилонских. Первые известные записи на десятичной системе появились в VI вв н.э. Для своего времени это безусловно послужило унификации математической науки в известном тогда мире, и возможности изучения многих открытий, сделанных еще в древности (геометрия, астрономия, архитектура, навигация). Существующие сегодня математические знаки введены:

- + , - Я. Видман в XV вв.н.э.
- × - У. Оугред в 1631 г.
- : - Г. Лейбниц в 1684 г.
- $a^2 a^3$ (степени) – Р. Декарт в 1637 г.
- log (логарифм) – И. Кеплер в 1624 г.
- sin (синус) – Б. Кавальерн в 1632 г.
- cos, tg (косинус, тангенс) – А. Эйлер в 1753 г.
- ∫ (интеграл) – Г. Лейбниц в 1675 г.
- = (равенство) – Р. Рекорд в 1557 г.

Существенную роль в математике искусственного интеллекта играет нечеткая логика (fuzzy logic), основанная Лотфи Заде в 1965 г. на стыке логики и теории множеств. Нечеткая логика позволяет отойти от жесткой логической схемы «да», «нет». В ней могут существовать понятия: иногда, может быть, не помню, еще не решили и так далее. То есть формулировки, близкие к естественному языку, или точнее говоря к логике естественных высказываний людей. В настоящее время уже существует толковый словарь терминов по нечеткому управлению объемом 1500 терминов. Центральная область этого раздела математики образуется вокруг термина «нечеткость». Непосредственно ближайшими являются 57 терминов в основном двухкомпонентных по схеме N+N. Это говорит о том, в парадигме «нечеткости» могут быть исследованы и моделированы многие процессы и явления.

Например, нечеткие: алгебра, вероятность, информация, истинность, конфигурация, область, онтология, цель, шкала, числа, концепт, логический вывод и так далее. [8]

Л.Ю. Буянова полагает, что: «Эволюция языка в какой – то мере связана со стилистыми преобразованиями в науках, которые во многом определили облик XX века – физике, генетике, социологии и другое.

В XX веке происходила смена стилей научного мышления... Новые парадигмы выражаются с помощью комбинаций из идеального набора возможностей, содержащихся в сложившемся массиве слов и их смысловых периодов.

Однако массовое введение новых слов затрудняет понимание. Поэтому более продуктивным для языка науки, является поиск аналогов с уже имеющейся терминологией, тем более что этот путь реализует интернациональное свойство науки – её непрерывную преемственность». [9]

«Наука в своих языковых потребностях находится внутри этого сложного процесса, так как выстраивает сложную систему сущности по экспоненту возрастающей абстракции. [10]

Анализ состава недавно изданного толкового словаря нейронных сетей показывает именно такой эффект, когда достаточно сложные для понимания современные понятия выражаются в основном уже известными научными терминами. Эффект образования нового смысла достигается за счет двух или трёхкомпонентных словосочетаний. Словарь состоит из 109 терминов, входящих в том числе в некоторые сложные терминосистемы. Ключевым понятием в этой предметной области, которая наиболее востребована в современной IT области является слово «Сеть». Ближайшие к нему понятия образуют 15 словосочетаний. [11]

Некоторого разъяснения требует применение в терминосистеме искусственного интеллекта лингвистических терминов. Это связано прежде всего с тем, что языки программирования являются формализованными языками, то есть функционируют по установленным правилам.

В языках программирования под лексикой понимают все лексемы используемые в этом языке. Правила написания программ на этом языке называют синтаксисом. Грамматика поясняет для чего нужна языковая конструкция. Алфавит – это набор символов, который используют при составлении программ. Возможны и семантические ошибки или нарушение смысла на каких – либо этапах программы. Кроме того, в процессе процедуры трансляции осуществляется распознавание отдельных слов – лексем, создание из них так называемых «токенов», и построение с их участием синтаксического дерева. Этот процесс позволяет выявлять смысловые связи между объектами.

Собственно, термин «искусственный интеллект» возник в 1956 – ом году в работах Дж. Маккарти. Тогда же А. Ньюделом и Г. Саймоном была предложена первая модель искусственного интеллекта (Logic Theorist – логический теоретик).

Сравнение с возможностями работы мозга человека представляется вполне логичным с точки зрения того факта, что в мозге существует до 85 миллиардов нейронов, каждый из которых может коммуницировать через

синапсы с 20 тысячами других нейронов. Это чрезвычайно мощная мыслительная система даже в сравнении с современными компьютерами. Таким образом, в терминосистеме искусственного интеллекта закрепились термины с компонентами из области биологии (искусственный нейрон, память, нейронная сеть, вес синапсов, сьем с синапсов, синапс выходных нейронов, порог нейронов) в том числе и в качестве естественной модели для создания искусственного аналога.

Н.В. Пятаева пишет: «Язык одновременно оказывается синхронически стабильным и диахронически изменчивым, в каждый данный момент времени язык предстает как сложная структура, в которой наслаиваются друг на друга, сосуществуют языковые структуры самых разных исторических стадий развития языка, вплоть до праязыка и языка неологизмов». [12]

Очевидно, что создание систем искусственного интеллекта является деятельностью высокой степени абстрагирования. Терминология этой области знания включает и узкоспециальные термины, в основе которых лежат ассоциации.

«Различие парагматических и синтагматических отношений между словами находит подтверждение в психологии, в частности, в учении о ассоциациях. Ассоциации являются одним из основных механизмов памяти. В определённом смысле их можно назвать естественными классификаторами понятийного содержания лексики языка. Представления и понятия, которыми располагает память человека, связаны между собой. Эта связь основана на простом опыте человека, и в конечном счёте, и с большей или меньшей степенью точности воспроизводит объективно существующую зависимость между явлениями реального мира. При определённых условиях оживление одного представления или понятия сопровождается оживлением других, соотносящихся с ним». [13]

Поскольку ассоциации отражают важные связи между объектами и явлениями реального мира, то есть между понятиями, можно сделать вывод о важности их в построении лексической системы языка. С этой точки зрения можно говорить о наличии в том числе в языке такого явления как «переосмысление» смыслового значения уже имеющегося термина (процесс вторичной номинации). Это может происходить в соответствии со сходством (метафора), смежностью (метонимия), или в результате функционального переноса. Процессы пополнения языка протекают непрерывно, осуществляются в основном методом переосмысления значения существующих наименований, и образованием у них новых значений. По типу языковых средств во вторичной номинации различают: словообразование, синтаксическую транспозицию (при которой морфологические средства указывают на смену синтаксической функции

при сохранении лексического значения), семантическую транспозицию (которая не меняет материального облика переосмысляемой единицы и приводит к образованию многозначных слов, а также фразеологизмов различных типов). По характеру указания именем на действительность существует два типа вторичной номинации: автономная и неавтономная. В целом, результаты вторичной номинации воспринимаются в качестве производных по морфологическому составу и по смыслу. Не автономность знаковой функции номинации со связанным значением, сопряжена с синсематичностью этого значения. То есть это способность указывать на элементы обозначаемой словом действительности только совместно с указанием на неё другим определённым словом или группой слов. Косвенно – производящий способ семантической структуризации связанного значения подразумевает и закономерности в его употреблении, то есть выбор и комбинации с теми словами, которые выступают как центральные наименования и через посредство которых косвенно связанное значение будет соотносится с предметной областью.

Выводы

Бесспорным следует считать факт того, что терминосистема современных вычислительно – информационных технологий является не статичной. Она представляет собой центральную часть, состоящую главным образом из терминосистем фундаментальных (классических) наук, и современную часть, состоящую из новых направлений компьютерно – цифрового моделирования процессов и явлений, а также связующей составляющей в качестве антропоцентрической парадигмы современного подхода к науке. Дополнительно в состав этой крупной терминосистемы могут временно или постоянно быть включены терминологические образования из прикладных направлений цифровых технологий, например, таких как управление роботизированными процессами, контроль и управление сложными предприятиями, такими как АЭС, заводы СПГ, международные транспортные системы и так далее. Каждое из таких прикладных приложений как правило связано с применением специализированного оборудования, например, такого как устройство обработки видео, аудио изображений, терминалы контроля биометрических данных, датчики измерения различных физических, химических и других величин, систем контроля доступа, оборудования для эксплуатации кабельных сетей, систем радиосвязи для интернета, каналов электронных СМИ и социальных сетей.

В отличие от центральной части терминосистемы, терминологии этих приложений достаточно часто изменяются, вслед за изменениями в составе и качественных характеристиках своей группы оборудования. В качестве примера можно привести путь развития аппаратов мобильной связи. От простых кнопочных аппаратов за

15 – 20 лет они превратились в полноценные переносные компьютеры с функциями аудио, фото, видео съемки, выходом в интернет из любой точки, выполнением функции платёжного терминала и так далее.

С лингвистической точки зрения образование и распространение терминологии мобильной связи можно считать феноменом по скорости распространения и охвату аудитории. Кроме того, мобильная связь создает многомиллиардную аудиторию для торговли, влияния СМИ с возможностью обратной связи, наверное, впервые за историю публичной прессы и общественной деятельности. С этой точки зрения можно говорить о косвенном участии систем искусственного интеллекта и в социальных, культурологических, политических процессах со свойственной этим областям терминологией.

Структурный анализ центральной части терминологической системы искусственного интеллекта, как по её составу, так и в количественном соотношении терминов, также показывает необычную терминологическую ситуацию. Оказалось, что уникальных терминов в самой динамично развивающейся индустрии искусственного интеллекта, свойственных только этой области исследу-

ований терминов только около 1%. Общее число терминов в терминосистеме искусственного интеллекта, выявленных из различных источников около 3000, и их количество продолжает увеличиваться.

Основным способом образования этих терминов (особенно за последние 20 – 30 лет) является вторичная номинация. К наиболее сложной для смыслообразовательной функции относятся области дискретной математики, нечеткой логики, языков программирования. К наиболее сложным узкоспециальным терминам можно отнести терминологию, привлекаемую к центральной части, например, термины нанотехнологий, кристаллографии, некоторых разделов электронного машиностроения (производство микропроцессов), и специфических программ криптографии и кодирования информации. Очевидно, что изучение процессов терминологического образования в сфере искусственного интеллекта требует постоянного внимания лингвистов, так как оно реально востребовано как в совершенствовании методик образования, так и в систематизации многочисленных разработок в этой области, унификации терминологии в сфере научно – популярных изданий, уточнения и дополнения к справочникам и специальным словарям.

ЛИТЕРАТУРА

1. Соколов И.А. Выступление на Президиуме РАН 21.11.2021 г. Искусственный интеллект в контексте информационной безопасности. Изд. Научная Россия, www.Ros.ru;
2. Haykin S. Neutal Networks. A. Comprehensive Fondation N.Y. Macmillan 1994;
3. Малинецкий Г.Г., Смолин В.С. «О развитии прикладной математики, искусственного интеллекта и компьютерных вычислений». Институт прикладной математики РАН. Москва 2017 г., стр. 7;
4. Винкурова Т.Н. «Многопрофильность искусственного интеллекта как науки и особенности ее выражения в английском языке». Дисс.к.фил.наук ОГТУ Омск 2012 (стр.23) стр.21;
5. Винокурова Т.Н. «Терминологическое заимствование как основной способ обогащения подъязыка искусственного интеллекта. Международный научно–исследовательский журнал. Екатеринбург 2016 г. №2 (44) часть 4 (стр.63 – 66);
6. Кобринский Б.А. «Интегрированные и гибридные системы искусственного интеллекта: Методологические проблемы и вопросы терминологии». ФиЦ Информатика и управление. Институт искусственного интеллекта. Сборник научных трудов XI международной научно – практической конференции в 2 – х томах. Том 1 Коломна 2022 г., стр. 37 – 46;
7. Пшеничников А.П., Маликова Е.Е. «Будущие сети: роль информации, концептуальные основы. М. изд. Горячая линия – телеком 2021 г., (стр.100), стр.54;
8. Нерода В.Я., Проскуряков С.Ф. Толковый словарь англоязычных терминов по нечеткому управлению. М. изд. Либроком 2019 г., (стр.200), стр. 184 – 185;
9. Буянова Л.Ю. «Терминологическая деривация в языке науки. М. изд. Флинкс. Наука 2016 г., (стр.256), стр. 70 – 71;
10. Николаева В.Л., Гавеля В.Л. «Консолидированные аспекты в современном языке науки». Материалы научной конференции. Волгоград 2002 г. изд. ВГУ;
11. Тодесевич Р., Шаленец М. «Нейронные сети». Толковый словарь. М.изд. Брячая линия – телеком, (стр.134), стр. 5;
12. Пятаева Н.В. «Антропоцентрический и синергетический принципы лингвистики в диалектическом исследовании лексических гнезд». М.изд. Флинта 2018 г., (стр.212), стр.117;
13. Морковкин В.В. Идеографические словари. М.изд. МГУ 2014 г., (стр.71), стр.26.

© Левина Виктория Александровна (info@mmu.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ВОСПРИЯТИЕ ДОБЕРНОЛАКОВСКОГО ЯЗЫКА БЕРНОЛАКОВЦАМИ

Лифанов Константин Васильевич

доктор филологических наук, профессор, Московский
государственный университет им. М.В. Ломоносова
lifanov@hotmail.com

PERCEPTION OF THE PRE-BERNOLÁK LANGUAGE BY SUPPORTERS OF BERNOLÁK

K. Lifanov

Summary: This article compares the language of the Gavlovič's poetic work *The Shepherd's School*, written before codification of the Slovak literary language by A. Bernolák, with the edited and published text of this work by M. Rešetka. The analysis showed that, on the one hand, M. Rešetka seeks to eliminate genetic bohemisms from the text, and on the other hand, he does not follow the codification in everything. This confirms the thesis that the codification of A. Bernolák was only the basis for the formation of the norm of literary language, which was formed directly in the process of its functioning.

Keywords: Pre-Bernolák language, codification, editing, norm, West Slovak dialect, functioning.

Аннотация: В данной статье сопоставляется язык поэтического произведения «Пастушья школа» Г. Гавловича, написанного до кодификации словацкого литературного языка А. Бернолаком, с отредактированным и опубликованным текстом этого произведения бернолаковцем М. Решеткой. Анализ показал, что, с одной стороны, М. Решетка стремится устранить из текста генетические богемизмы, а с другой – не во всем следует за кодификацией. Это подтверждает тезис, что кодификация А. Бернолака была лишь основой нормы литературного языка, которая формировалась уже непосредственно в процессе его функционирования.

Ключевые слова: добернолаковский язык, кодификация, редактирование, норма, западнословацкий диалект, функционирование.

Введение

Словацкий литературный язык формировался в течение длительного времени. Предпосылки его возникновения появляются в XIV в., когда на территорию Словакии проникает чешский литературный язык, в который начинают проникать элементы словацких диалектов. Сначала они имели случайный характер и представляли собой ошибки писцов, однако в дальнейшем некоторые из них начинали повторяться. Как отмечал Н.И. Толстой, первоначально такие изменения представляют собой отклонение от нормы, однако в дальнейшем оно само превращается в норму [1, 19]. К середине XVIII в. этот процесс достиг высокой степени интенсивности, а его кульминацией стала кодификация А. Бернолака [2]. В этой связи возникает вопрос, как пользователи кодифицированного литературного языка относились к некодифицированной форме, так как это демонстрирует меру преемственности двух этих идиомов. Кроме того, оценка отдельных элементов в некодифицированной форме делает возможным установить, как пользователи литературным языком оценивали элементы самой кодификации. Выяснение этих аспектов обуславливает актуальность настоящей статьи, так как помогает более глубоко осознать механизм формирования словацкого литературного языка и его нормы.

Для решения этих задач наилучшим образом подхо-

дит сопоставление оригинала текста «Пастушьей школы – житницы нравов» (Walaska Sskola Mrawuw Stodola) наиболее видного представителя словацкой барочной литературы Г. Гавловича (1712-1787) с его отредактированным вариантом, осуществленным и изданным одним из наиболее активных деятелей бернолаковского движения М. Решеткой (1794-1854). Названное произведение было написано в 1755 г. в селе Пруске (Тренчинский комитат, Северо-Западная Словакия) на традиционном языке того времени и издано в 1830-31 гг. в Трнаве на литературном языке, кодифицированном А. Бернолаком [3].

Следует, однако, отметить, что М. Решетка вносил коррективы непосредственно в текст произведения, поэтому в настоящее время чрезвычайно сложно установить, что является оригиналом, а что исправлением. В связи с этим нам пришлось обращаться и к изданию «Пастушьей школы» 1988 г. [4], осуществленного в США, текст которого реконструировался путем сравнения с рукописью другого произведения Г. Гавловича – «Школы христианской», – сохранившегося в авторском варианте.

Анализ редактирования текста свидетельствует о том, что исправления в значительной степени носили системный характер. М. Решетка прежде всего корректирует правописание в соответствии с кодификацией А. Бернолака: вводит обозначение долготы гласных, заменяет диграф *ss* графемой *š*, диграф *ff* графемой *f*, устра-

няет графемы у с точкой над ней¹, *ú* и *ě*, имена существительные последовательно пишет с заглавной буквы.

М. Решетка, однако, не ограничивается правописанием. Он заменяет большое количество богемизмов на разных языковых уровнях элементами словацкого языка. На фонетическом уровне это прежде всего устранение чешских перегласовок, включая т. наз. регрессивную перегласовку *aj > ej* в формах превосходной степени прилагательных и наречий²:

Slowo *držet* w dobrych wecach wždycki bud hotowy, Wipln, gak sy nečo *slibil* y *nepritelowi* (G I : 34) – Slowo *držať* w dobrích wecách wždicki bud' hotowí, Wiplň, gak si nečo *slúbil* i *Neprátelowi* (R)³; Chladi z wenku priložene, wipite zehriwa, *Običegně* k neužitku mladym *lidem* biwa (G I : 35) – Chladí z wenku priložené, wipité zehriwá, *Običagně* k Neužitku mladím *Luďom* bíwá (R); Sedem hodin k odpočinku, *dewet* k leniwosti, Gak nekdy spiss osem hodin, dost ge až k sitosti (G I : 33) – Sedem Hodín k Odpočinku, *dewať* k Leňiwostí, Gak nekdi spíš osem Hodín, dost' ge až k Sitostí (R); Cnost prostredek *oblubuge*, w nem chce prebiwati, Kdo se prostredku ndrży, cnost y čest utratí (G III : 53) – Čnosť Prostredek *oblubuge*, w nem chce prebiwaťi, Kdo sa Prostredku ndrží, Čnosť, i Česť utratí (R); *Negtežsší* ge Staw manželski, ten wi, kdo probuge, Ale *tesskost* gakukoliw laska ulewuge (G I : 30) – *Nagťažší* ge Staw Manželskí, ten wí, kdo probuge, Ale *Ťažkosť* gakukolíwek Láska ulewuge (R).

В некоторых случаях замена чешской формы словацкой нарушает рифму, однако М. Решетка не принимает это во внимание: Gak ti Wrchnosti Stolice Sstesti *nepoprege*, Gak wiss prawa, nezustaness bez wsseckeg nadege (G XXXI) – Gak ti Wrchností Stolice Ščastí *nepoprage*, Gak wíš Práwa, nezostaneš bez wšeckég Náďege (R XXXI); Bud manželem trpezliwym, čo mužess *prohlídag*, A geg chiby, gako mudry, laskawě zakrywag (G III : 49) – Bud' Manželem trpezliwím, čo móžess *prehládag*, A gég Chibi, gako Múdrí, laskawe zakríwag (R III : 48).

М. Решетка также словакизирует некоторые окончания, содержащие перегласованные гласные. Отметим, однако, что в данном идиоме в середине XVIII в. подобные окончания были уже достаточно редки и фиксируются лишь в некоторых формах, причем они имеют и неперегласованные дублиеты. Исключение составляли

лишь формы личных местоимений, о которых речь пойдет ниже. Ср. примеры:

Jabel mel Lamecha *Otce*, a Adu mel Matku, Prwni kniha Moyžissowa ma o nem pamatku (G II : k⁴) – Gabel mal Lamecha *Otca*, a Adu mal Matku, Prwná Kňiha Mogžišowa má o nem Památku (R); Bezbožnému z bezbožnosti pokuta wirosta, Protož twa *wule* nech bude w msteni wždycki sprosta (G IV : 26) – Bezbožnému z Bezbožností Pokuta wirostá, Preto twá *Wóla* nech bude w Pomstweňi wždy sprostá (R).

В отредактированном тексте представлены и формы с перегласовкой. В некоторых случаях это обусловлено сохранением рифмы: *Dag* mu Srdce, Telo, Dussu, nebo on sam tak chce, Žig pobožně w gehu wire stale až do *konce* (G III : 1) – *Dag* mu Srdce, Ťelo, Dušu, nebo on sám tak chce, Ži pobožně w gehu Wíre stále až do *Konce* (R), v iných s analógiou s iným tvarom, v ktorom A. Bernolák pripúšťa prehlasovanú samohlásku: Nebo dobra Priležitosť pracu umenssuge, A pracu ku *koncy* swemu snadno priwodzuge (G III : 47) – Nebo dobrá Priležitosť Prácu umensšuge, A Prácu ku *Konci*⁵ swému snadno priwodzuge (R III : 46⁶), a napokon s ustálenosťou tvaru, ktorý aj v kodifikácii má prehlasovanú podobu ako jedine možnú: We dne *chodic* za owcami seda na obussku, W nocy liha pri kossari z pasti na podussku (G II : k) – We Dňe *chodíc* za Owcami sedá na Obušku, W Noci líhá pri Košári, s Pastí má Podušku (R); Pritahug gich ku dobremu; da gim Pan Buch chleba, Neb každemu *žigicimu* dawa čo potreba (G III : 52) – Priťahug gích ku Dobrému, dá gim Pán Boh Chleba, Neb každému *Žigicimu* dáwá čo Potreba (R III : 51).

М. Решетка также устраняет лексемы и грамматические формы с чешскими изменениями *é > í* а *ó > ú*:

Gestli ti dal Pan Buch *ditki*, mass met starost na ne, Tak chce Krystus, a y Mogžiss, y Stari Pohane (G III : 51) – Gestlí ťi dal Pán Boh *Ďetki*, máš mať Starosť na ne, Tak chce Kristus, téš i Mogžiš, ai starí Pohane (R); Nepotupug w Srdcy twogem ani *neghorssiho*, Meg obyčeg ssanowati od tebe *menssiho* (G I : 18) – Nepotupug w Srdci twogém aňi *naghoršého*, Mag Običag šanowati od teba *menšého* (R); Leniwy nebožgecowi / we wssem ge podobny, / Sam od seba k žadneg pracy neni ge *spusobny* (G XIII : 19) – Leňiwí Nebožicowi we wšem ge podobní, Sám od seba k žádnég Práci neňi ge *spósobní* (R); Mass s nim gednu prirozenost, ne gednake sstesti, Ale te

1 По техническим причинам в приводимых примерах графему у с точкой мы не используем, заменяя ее графемой без точки.

2 В формах повелительного наклонения неперегласованные формы последовательно представлены в оригинальном тексте Г. Гавловича: Nedawag sa do maleho gak gastrab do slepki, Abys se sam neoklamal, a newssel do kletki (G IV : 22).

3 Буква G в скобках указывает, что данная строфа принадлежит Г. Гавловичу, буква R – что это строфа, отредактированная М. Решеткой, римская цифра указывает номер «ноты», которая объединяет несколько стихов с одной тематикой, а число, обозначенное арабскими цифрами, обозначает номер стиха в «ноте».

4 Буква k в скобках указывает на то, что данная строка принадлежит «концепту», открывающему каждую «ноту».

5 А. Бернолак допускает соответствующую перегласованную форму в парадигмах существительных среднего рода с функционально мягким согласным в конце основы: srdcu (cí), čo sa však netýka podstatných mien mužského rodu.

6 В некоторых случаях нумерация «нот» и стихов в исходном и отредактированном текстах не совпадают. В этих случаях мы указываем их в конце обеих строф.

muže pripadek k chudobe priwesti (G III : 46) – Máš s ním Gednú Priroděnosť, ne gednaké Ščasti, Ale ťa môže Pripadek k Chudobe priwésti (R).

В некоторых случаях различие между формами обусловлено разной дистрибуцией долгих гласных в бернолаковщине и в чешском языке: Kdo k gineho zahanbeni tagnu wec odkrywa, malo *duwernych* priteluw k potessení miwa (G IV : 49) – Kdo k iného Zahaňbeňi tagnú Wec odkriwá, Málo *dowerních* Prátelow k Potešeňi máwá (R); Podogene owce ženu z kossara na passe, Na poedne prihanagu do *kossaruw* zase (R II : k) – Podogené Owce ženú s Košára na Paše, Na Poedne prihanagú, do *Košárow* zase (R); Prez cely den Walach chodi, a malo spi w nocy, By mohel bit proti *wlkum* owcam na pomocy (G II : k) – Pres celí Deň Walach chodí, a málo spi w Noci, Bi mohel bit proti *Wlkom* Owcam na Pomoci (R).⁷ Viaceré tvary však v Gavlovičom jazyku mali dublety, ktoré boli kodifikované A. Bernolákom: Uč se Synu dobrým *mrawom* a y Pobožnosti, Budess míti potessení nekdy w tweg Starosti (G III : 2) – Uč sa Synu dobrím *Mrawom*, téš i Pobožnosti, Buděš maťi Potešeňi nekdy w twég Starosti (R). Из этого вытекает, что одной из характерных черт бернолаковщины является снижение количества дублетных форм, одной из которых был генетических богемизм.

Приведем другие примеры устранения М. Решеткой фонетических богемизмов:

Lechkomislnost ti bude na welkeg zawade, Žes nestaly w twogich rečach, gak krawa na lade (G III : 27) – *Lachkomislnost* ťi bude na welkeg Záwade, Žes nestáli w twogich Rečách, gak Krawa na Ladě (R); Mass s nim gednu prirodzenost, ne gednake *sstesti*, Ale te muže pripadek k chudobe priwesti (G III : 46) – Máš s ním Gednú Priroděnosť, ne gednaké Ščasti, Ale ťa môže Pripadek k Chudobe priwésti (R); Do tud žbanek wodu nosy, dokud ucho cele, Gak ras ucho se utrhone, na *sstrep*y se zmele (G IV : 20) – Dotud Žbánek Wodu nosí, dokud Ucho celé, Gak Ráz Ucho sa utrhone, na *Črepi* sa zmele (R); *Wilel* swu krew, dal y žiwot, y Dussu položil, Abys ty w Smrti ležicy k lasce Boskeg ožil (G III : 1) – *Wilál* swú Krew, dal i žiwot, i Dušu položil, Abis ti w Smrti ležící k Lasce Bozskég ožil (R); *Lhárstwo* od djabla splodzene zlu običeg miwa, Neb, když Prawdu žada skazit ffašsem se odiwa (G V : 4) – *Luhárstwo* od Ďábla pošlé zlú Običag máwá, Neb, kďíž Prawdu žádá skazit ffašsem sa odiwá (R) atď.

В определенной степени М. Решетка словакизирует и морфологию языка этого произведения:

Čo se w Prawach ustanowi, dobre gest wedeti, Abys potem w twogich *čynech* wedel se držeti (G I : 31) – Čo sa w Práwách ustanowí, dobre gest wedeťi, Abis potom w twogich *Činoch* wedel sa držeťi (R); Wssak nic meneg skrze Rozum ma hnew ukrotiti, Gestli nechce w *skutcyh* swogich

welmi pobluditi (G I : 52) – Wšakňištmeneg skrze Rozum má Hnew ukrotiťi, Gestli nechce w *Skutkoch* swogich welmi pobludiťi (R); Hnet rano *musegu* wstawat k dobytku Walasy, By za wčasu podogili, čo magu w Salassy (G II : k) – Hněď Ráno *musá* wstáwať ku Dobitku Walasi, Bi za w Času podogilí, čo magú w Salaši (R); Dag mu Srdce, Telo, Dussu, nebo on sam tak chce, *Žig* pobožně w gehu wire stale až do konce (G III : 1) – Dag mu Srdce, Ťelo, Dušu, nebo on sám tak chce, *Ži* pobožně w gehu Wíre stále až do Konce (R); Ale musiss k tweg manželce wždycki lasku *miti*, W gakemkoliw protiwenstwi trpezliwym biti (G I : 30) – Ale musíš k twég Manželce wždycki Lásku *maťi*, W gakémkolwew Protiwenstwi trpezliwím biti (R); Nekteri se disputugu o tom čo neweda, Z geža *chtegu* proukazat welkeho medweda (G VI : 2) – Nekteri sa dohadugú o tom čo neweda, Z Geža *chcegú* preukázat welkého Medweda (R VI : 3) atď.

Особый интерес представляют формы личных и возвратного местоимений, подвергшихся наибольшему изменению. Прежде всего это замена корневого гласного в формах дательного и предложного падежей личного местоимения 2 лица единственного числа, а также возвратного местоимений: *Když sy mladý, radim tobe, zdržug se od wina, Neb y Starým z neho prissla ku zlemu přičyna* (G I : 35) – *Kďíž si mladí, radím tebe, zdržug sa od Wína, Neb i Starím s neho prišla ku zlému Příčina* (R); *Dobra wec gest od mladosti w Prawach zbehlym byti, Kdo wi nečo, muže sobe, y ginym služiti* (G I : 31) – *Dobrá Wec gest od Mladosti w Práwách zbehlí m biťi, Kdo wí nečo, môže sebe, i iním slúžiťi* (R). Примечательно исправление неверного употребление рассматриваемой формы местоимения после предлога *od*, требующего родительного падежа: *Gestli dobreho prikkladu neuzri od tobe, Tehdy potem bude w maleg te miti ssanobe* (G I : 18) – *Gestlí dobrého Příkladu neuzre od tebe, Tehdi potom bude w malég ťa maťi Šanobe* (R); *Nepotupug maličkého, diwag se z daleka, Snat od tebe bude lepssi, když bude met leta* (G XVIII) – *Nepotupug maličkého, d’iwag sa zdaleka, Snad’ od teba bude lepší, kďíž bude mať Leta* (R XVIII). Приведем и иной пример замены генитически чешской формы словацкой: *Od Pychi ma swug začatek každe potupeni, Nechteg z Pychi met u sebe žadneho znameni* (G I : 18) – *Od Píchi má swog Začátek každé Potupeňi, Nechceg s Píchi mať u seba žadného Znameňi* (M). Был обнаружен также пример отсутствия замены генитически чешской формы ради сохранения рифмы: *Kristus zanechal Angeluw, Trun Boski, y Nebe, Wzal na seba člowečenstwi gedine pro tebe* (G III : 1) – *Kristus zanechal Anĝelow, Trun Bozkí, i Nebe, Wzal na seba Člowečenstwi gedíne pre tebe* (R).

В соответствии с кодификацией А. Бернолака М. Решетка исправляет также краткие формы личных местоимений и формы притяжательных местоимений:

⁷ Вопреки необозначению долгих гласных в тексте Г. Гавловича гласный *u* обозначает *ú*, поскольку восходит к *ó*. В противном случае он бы не изменился.

Abys wstupil do manželstwa, žaden te nesili, A gak wstupiss, proto mužess, Bohu byti mily (G I : 30) – Abis wstúpil do Manželstwa, žaden ťa nesilí, A gak wstúpiš, preto môžeš, Bohu biti milí (R); Ach *mug* Synu nežadag si bohatnut z cudzeho, Než usilug se žiwiti z pracowani tweho (G I : 29) – Ah *mog* Sinu! nežadag si bohatnuť s cudzého, Než usilug sa žiwiti s Pracováňi twého (R).

Изредка М. Решетка заменяет лексемы и корректирует словообразовательные форманты: *Když skrz wunu, a neb barwu te ponuka k chuti, Merkug abys ged newipil k zlemu upadnuti* (G I : 35) – *Kďiž skrz Wóňu, aneb Farbu ťa ponúká k Chuťi, Merkug, abis Ged newipil k zlému Upadnuti* (R); *Zridka slibug, a čo slibiss, wiplnit usilug, W gakemkoliw slibowani twu Statečnost milug* (G I : 34) – *Zridka slubug, a čo slubiš, wiplniť usilug, W gakémkolíwek Slubowáňi twú Statečnost milug* (R).

Существенным отличием языка Г. Гавловича от кодификации А. Бернолака является то, что в кодификации допускаются некоторые формы, которые концентрируются главным образом в среднесловацком диалекте. М. Решетка, однако, употребленные западно-словацкие формы не исправляет на кодифицированные среднесловацкие. Иными словами, язык Г. Гавловича имеет в большей степени западнословацкий характер, нежели кодификация А. Бернолака. К таким формам относятся, например, формы творительного падежа единственного числа существительных женского рода с окончанием *-u*, имеющие в кодификации дублиеты с окончанием *-ow*: *Wzlasste gestli sy se k čemu z prisahu zawazal, Bis Statečnost, y Swedomi twoge nezamazal* (G I : 34) – *Zwlašte gestli si sa k čemu s Prísahú zawázal, Bis Statečnost, i Swedomi twogé nezamazal* (R); *W lete walach gako konik po pažitach skače, W zime pak pri praznem kotle za žinticu plače* (G II : k) – *W Lete Walach gako Koňik po Pažitách skáče, W Zime však pri prázném Kotle za Žinčicu⁸ plače* (R). Аналогично не исправляются также формы именительного и винительного падежей единственного числа существительных среднего рода с окончанием *-í*, которые в кодификации имеют параллели с окончанием *-a*: *stawaňi (ňa⁹)*: *Od Pychi ma swug začatek každe potupeni, Nechteg z Pychi met u sebe žadneho znameni* (G I : 18) – *Od Píchi má swog Začátek každé Potupeňi, Nechceg s Píchi mať u seba žádného Znameňi* (R); *Z penizuw nic newiroste, z ditek budu lide, A skrze swe pracowani nedagu se bide* (G III : 52) – *S Penázi nič newiroste, ž Dětek budú Lude, A skrze swé Pracováňi nedagú sa Bídě* (R III : 51).

Предпочтения А. Бернолака не имеют решающего значения для М. Решетки, о чем свидетельствует

сохранение им форм предложного падежа прилагательных с окончанием *-ém*, хотя в кодификации основными являются формы с окончанием *-om*: *Když ge guss w dospelem weku, skoreg zemrit žada, A tak na ramente Smrti swoge bydy wsklada* (G XVI : 16) – *Kďiž ge uš v dospelém Weku skóreg zemreť žadá, A tak na Ramena Smrti swogé Bídi wskladá* (R); *Ale kdo w zbytečnem spani oblíbeni miwa, Zemdli, gako kdo zbytečne lekarstwo užiwa* (G I : 33) – *Ale kdo w zbitečném Spáňi Oblubeňi máwá, Zemdlí, gako kdo zbitečne Lekárstwo užíwá* (R).

Аналогично М. Решетка действует и в отношении форм настоящего времени глагола *weděť* «знать». А. Бернолак считает основной форму с дифтонгом *wgem*, тогда как форму с долгим монофтонгом *wím* заключает в скобки [5, 221]. М. Решетка, однако, не заменяет использованную форму на основную: *Negtežši ge Staw manželski, ten wi, kdo probuge, Ale tesskost gakukoliw laska ulewuge* (G : 30) – *Nagťašši ge Staw Manželskí, ten wí, kdo probuge, Ale Ťažkosť gakukolíwek Láska ulewuge* (R).

Еще более примечательно отсутствие корректировки некодифицированных форм. Эти формы однозначно имеют западнословацкий характер, причем представлены они только в западных говорах этого диалекта. К их числу относятся, например, формы творительного падежа единственного числа существительных мужского и среднего рода. А. Бернолак кодифицирует эти формы с окончанием *-om*, тогда как для словацкой письменной традиции были более характерны формы с окончанием *-em*, представленные лишь в загорском говоре, самом западном говоре словацкого языка. М. Решетка в данном случае поступает непоследовательно, так как в одних случаях он исправляет форму в соответствии с кодификацией, а в других нет. Ср. примеры: *Wim že nechcess mily Synu zustati žebrakem, Tehdy nebud krem potreby daremny ležakem* (G I : 33) – *Wím že nechceš milí Sinu zostaťi Žebrákom, Tehdi nebud' krem Potrebi darebním Ležákom* (R); *Bit bez rečy y z negwetssim merawal poharem, Gak čo slibiss, a nesplniss, gen zustaness lharem* (G I : 34) – *Bár bis' Reči i z nagwatším meráwal Pohárom, Gak čo slubiš, a nespľniš, zostaneš Luhárom* (R); *Nechteg smelè s takowymy Towaristwo miti, Kterim mužess swogim časem Služebnikem biti* (G V : 31) – *Nechceg smele ti s takími Towarisstwo maťi, Kterím môžeš swogím Časem Služebňikom biťi* (R V : 30); *W lete smrdi walachowi demikatem kapsa, W zime hladem zamoreny nestogi y za psa* (G II : k) – *W Lete smrdí Walachowi Demikatom Kapsa, W Zime Hladem zamorení nestogí i za Psa* (R); *Kona zdržugess na uzde, aby ti nezhodil, Zdržug y hnew twym rozumem, aby ti neskodil* (G LII) – *Kona zdržugeš na Uzde, abi ťa nezhodil, Zdržug i Hnew twím Rozumem, abi ťi*

8 Отклонением от кодификации является употребление указанных форм то с долгим, то с кратким окончанием.

9 Анализируемая форма является генетически реднесловацкой несмотря на то, что в окончании представлен не ожидаемы дифтонг *ia*, а краткое *a*, поскольку по происхождению данная форма является формой родительного падежа. Это явления представлено только в среднесловацком диалекте.

neškodil (R); Studenu žičicu (!) rano, y w poledne pigu, Ale na večer horucu, z tym napogem žigu (G II : k) – Studenu žinčicu Ráno, i w Poledne pigú, Ale na Večer horúcu; s tím Nárogem žigú (R). Причастия же на -l со вставным -e- он не исправляет вовсе, хотя в А. Бернолак кодифицирует лишь формы со вставным -o-: Potrebna wec gest každemu w Stryzliwosti žiti, Gen tolko pi, abys mohel žižen zahasiti (G III : 26) – Potřebná Wec gest každému w Strizliwosti žiti, Len tolko pi, abis mohel žižen zahasiti (R); Marny ge ten, kdery (!) často priwikel hodowat, Na stul gehu y poddani nestača pracowat (I : 32) – Mární ge ten, kteří často priwikel hodowat, Na Stol gehu i Poddani nestača pracowat (R).

Слоговое *l*, возникшее на месте сочетания редуцированного с согласным *l* в позиции после язычного согласного, в добернолаковском языке отражалось крайне непоследовательно, и это состояние отразила кодификация А. Бернолака [6, 128]. В языке Г. Гавловича преобладают формы без слогового, а М. Решетка несущественно меняет это положение: Člowek ge schopny ku hnewu hnet od prirodzeni, Nebo ge ze žlču na Swet z Matki narodzeny (G I : 52) – Člowek ge schopní ku Hnewu hñed' od Prirodeňi, Nebo ge ze Žlčú z Matki narodeňi (R); Žluč ge žluta, dobrè wime, nema dobreg chuti, Když se pohne z místa sweho, silně k hnewu nuti (G I : 52) – Žluč ge žltá, dobre wíme, nemá dobrég Chuti, Kdž sa pohne z Místa swého, silně k Hnewu nútí (R); Dluha zima hladowitým, tessko čekat gary, Lepssi Patek na salassi, když owce w kossary (G II : k) – Dluhá Zima hladowitím, taško čekať Gari, Lepší Pátek na Salaši, kdž Owce w Košári (R); Wssak když na hluboke more bez wesla wichadza, Tehdy k swemu zatopeni gistotně prichadza (G IV : 18) – Však kdž na hluboké More bez Wesla wichádzá, Tehdy k swému zatopení istotně prichádzá (R).

Усилению западнословацкого характера текста способствует устранение среднесловацких дифтонгов. Во всем тексте Г. Гавловича мы обнаружили около 10 примеров с дифтонгами, что частично соответствует кодификации, поскольку ее автор допускал использование дифтонга *ie* в некоторых лексемах (*dřita / děta / dgeťa, dřwča / děwča / dgewča*) и грамматических формах (*rečt – rečem / rečgem, hrizt – hrizem / hrizgem, klast – kladem / kladgem, mést – meť / meťgem, wedeť – wgem / wím, powedeť – powgem / powím*). Тем не менее, М. Решетка сохраняет дифтонги лишь в одной строфе: Spiwala sy gedna baba: mam penazy dgessku, su do zeme zakopane, newim w kterem brgežku (G XVI : 51) – Spiwala si gedná Baba: mám Peňázi Dgešku, Sú do Zeme zakopané, newím w kterém Brgešku (R). Во всех других случаях он заменяет дифтонги монофтонгами. И если устранение дифтонга *iu* закономерно, так как в текстах А. Бернолака он не фиксируется [6, 103], да и в самом среднесловацком диалекте он регистрируется не во всех говорах, то замена дифтонга *ie* может свидетельствовать о формировании нормы литературного языка, отличной от кодификации.

Ср. примеры: A gak pangu penezitu, musiss geg služiti, Gak chudobnu budess w dome dwe chudoby miti (G XVI : 21) – A gak Paňú peňážitú, musís gég slúžití, Gak chudobnú, budeš w Dome dwe Chudobi maťi (R); Kde chce wrtat z nebozgecem, musy silu miti, Nechce nebozic bez sily diru učiniti (G XIII : 19) – Kdo chce wrtat z Nebožicom, musí Silu maťi, Nechce Nebožic bez Sili Ďiru učiniťi (R); Leniwy nebožgecowi we wssem ge podobny, Sam od seba k žadneg pracy neni ge spusobny (G XIII : 19) – Leňiwí Nebožicowí we wšem ge podobní, Sám od seba k žádnég Práci neňi ge spósobní (R); Čož za osoch čest wzbudzowat z bohactwi z umeni, Když nic w hlawe gruntowneho ani w mgessku neni (G VII : 44) – Čo za Osoch Čest wzbudzowat z Bohactwi, z Umeňi, Kdž ništ w Hlawe ģruntowného aňi w Mešku neňi (R VII : 42); Welmi smgessny ge obyčeg we swete u ludi, Když bezbožny bezbožneho sstrafat se newstydi (G II : 5) – Welmi smíšní ge Običag we Swete u Ludí, Kdž Bezbožní Bezbožného karhať sa nestidí (R).

В данном случае мы также зафиксировали пример, когда исправление первоначального гласного ведет к нарушению рифмы: Gak gazičnu sebe wezmess, nagedess se dost gedu, A gak wždycki mlčanliwu tess budess met bgedu (G XVI : 21) – Gak gazičnú sebe wezmeš, nagiš sa dost Gedu, A gak wždicki mlčanliwú, těš budeš mať Bídu (R).

Заключение

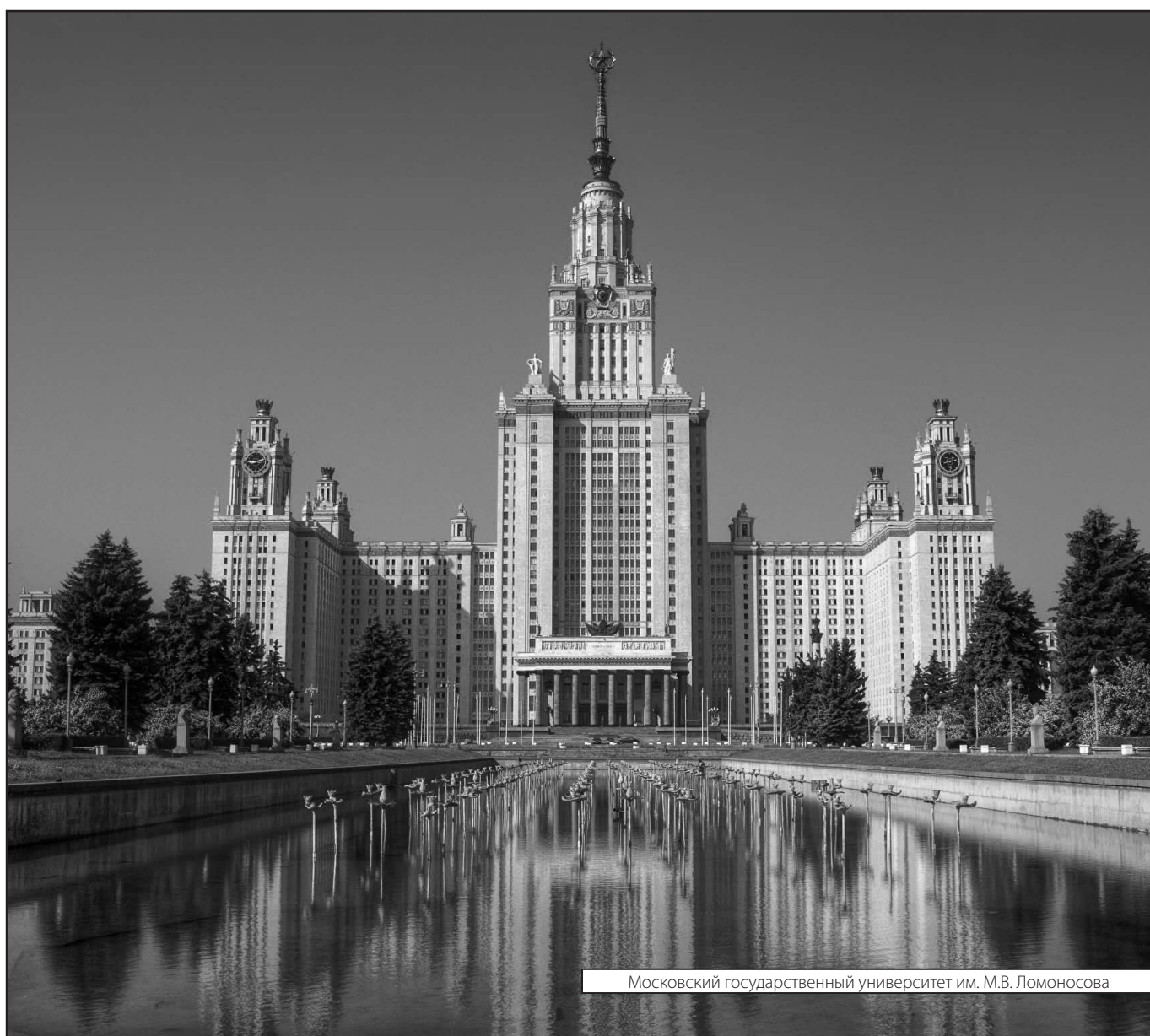
Анализ редакции текста «Пастушьей школы» Г. Гавловича соотносительно кодификации А. Бернолака показывает, что оба варианта текста представляют собой две фазы в развитии одного и того же идиома, который еще в Средневековье возник на базе старочешского языка и развивался путем вытеснения генетически чешских элементов общесловацкими и западнословацкими. При этом в данный идиом проникло некоторое количество элементов нижнетренчинского говора, на территории которого Г. Гавлович создавал свое произведение. Эти элементы, однако, характеризуют прежде всего среднесловацкий диалект. Проникновение диалектных элементов характеризовало региональные варианты этого идиома. Характер редактирования текста свидетельствует о том, что бернолаковцы стремились устранить из литературного языка богемизмы, хотя далеко не все, поскольку целый ряд элементов они не воспринимали как богемизмы, а также некоторые диалектные особенности, проникшие в тексты. Кроме того, М. Решетка не стремится во всем следовать кодификации. Данное явление оканчивается характерным для всей бернолаковской письменности, поскольку кодификация стала лишь основой формирования нормы. При этом в норму литературного языка не вошли некоторые радикальные элементы кодификации, уступив место соответствующим элементам словацкой письменности [7].

ЛИТЕРАТУРА

1. Толстой Н.И. Slavia Orthodoxa и Slavia Latina – общее и различное в литературно-языковой ситуации (опыт предварительной оценки). // Вопросы языкознания, 1997. - № 2 - с. 16–23.
2. Lifanov K. Rekatolizácia ako najdôležitejší medzník v dejinách spisovnej slovenčiny. // Jazykovedný časopis, 1999. - č. 1 - с. 17–26.
3. Rešetka M. (editor) Walaská Škola Mrawow Stodola. DěI I. W Trnawe: Nákladem a Literámi Jelínek Jána, 1830, 370 s. DěI II. W Trnawe: Nákladem a Literámi Jelínek Jána, 1831. - 364 s.
4. Sabo G. J. (editor) Hugolín Gavlovič's Valaská Škola. Columbus, Ohio: Slavica Publishers, Inc., 1988. - 730 s.
5. Gramatické dielo Antona Bernoláka. Na vydanie pripravil a preložil Juraj Pavelek. Bratislava: Vydavateľstvo Slovenskej akadémie vied, 1964. - 556 s.
6. Habovštiaková K. Bernolákovo jazykovedné dielo. Bratislava: Vydavateľstvo Slovenskej akadémie vied, 1968. - 445 s.
7. Лифанов К.В. Метаморфозы кодификации А. Бернолака. // Zeitschrift für Slavische Philologie, 2012-13. - Band 69 - Heft 2 - S. 247-280.

© Лифанов Константин Васильевич (lifanov@hotmail.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова

СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧЕСКОЕ СОДЕРЖАНИЕ АРГУМЕНТАТИВНОГО ТЕКСТА

STRUCTURAL AND SEMANTIC CONTENT ARGUMENTATIVE TEXT

*Yu. Nazarchuk
A. Kohanova*

Summary: In this article, we aim to establish the actual language implementation of the arguments of the text. Namely, which language tools are used to encode arguments in the text. The main methods are the hypothetical-deductive method, methods of structural analysis, argumentative-functional analysis, propositional analysis, restoration of lacunae, case-role representation of the meaning of the sentence; methods of semantic interpretation, paraphrasing. On the basis of the developed approach to the analysis of the structure and semantics of arguments, the text of the genre of public speaking was analyzed with the establishment of argumentative units in it, the methods of formation of argumentative structures of the strategic level based on the tactical components with the establishment of the type of connection between the latter, revealed the deep semantics of the elements of the basic argumentative level of the text. The analysis of the argumentative text performed in order to identify its structural and semantic content showed the following. The text, being an imprint of the discourse of public speaking, has a certain compositional structure, which has an Introduction, the Main part and Conclusion. The compositional structure of the text of a public speech does not coincide with the argumentative one.

Keywords: structural and semantic analysis, quantitative analysis, argumentative analysis, predicate semantics, argumentative course.

Назарчук Юлия Ивановна
канд. фил. наук, доцент СПГУПТД, Россия,
г. Санкт-Петербург
Коханова Анна Владиславовна
канд. фил. наук, доцент СПГУПТД, Россия,
г. Санкт-Петербург
kasyanova-2005@mail.ru

Аннотация: В данной статье мы преследуем цель – установить собственно языковую реализацию аргументов текста. А именно какие языковые средства используются для кодирования аргументов в тексте. Основными методами являются гипотетико-дедуктивный метод, методы структурного анализа, аргументативно-функционального анализа, пропозиционального анализа, восстановления лакун, падежно-ролевого представления значения предложения; методы семантической интерпретации, перефразирования. На основе выработанного подхода к анализу структуры и семантики аргументов проанализировали текст жанра публичного выступления с установлением в нем аргументативных единиц, определили способы образования аргументативных структур стратегического уровня на основе компонентов тактического с установлением типа связи между последними, выявили глубинную семантику элементов базового аргументативного уровня текста. Анализ аргументативного текста, выполненный с целью выявления его структурно-семантического содержания показал следующее. Текст, являясь отпечатком дискурса публичного выступления, имеет определенную композиционную структуру, обладающую Введением, Основной частью и Заключение. Композиционная структура, текста публичного выступления не совпадает с аргументационной.

Ключевые слова: структурно-семантический анализ, количественный анализ, аргументативный анализ, семантика предикатов, аргументативный ход.

Выявление и описание глубинной семантики аргументов текста лежит в общем русле методики, предложенной в докторской монографии В.В. Богданова [1]. Сам процесс выявления в нашей статье не представлен, а дается лишь его результат. При этом принимается, что компоненты сирконстантного порядка, не предусматриваемые валентностью (в том числе, контекстуальной) в описание не входят, семантическому анализу подвергаются только пропозиции (предикатные выражения, в терминологии В.В. Богданова), содержащие как предметные, так и признаковые компоненты (позиции аргументов-актантов).

Беря за основу систему В.В. Богданова, мы подвергаем ее некоторой модификации. Она касается прежде всего введения рекуррентного принципа описания предикатных выражений. Если у В.В. Богданова включенным предикатам запрещено приписывать семантические

функции, что обусловлено стремлением к максимально полному моделированию-описанию элементарных предикатных выражений (ПВ), мы ориентируемся не на собственно глубинный уровень пропозиции, в которой релятемные (в терминологии И.П. Сусова) позиции заполнены предметными знаками, а пытаемся использовать уже полученную В.В. Богдановым модель для анализа реально используемых предложений в тексте. Такие предложения чаще всего полипропозициональны, т.е. изобилуют структурами, содержащими включенные предикаты, т.е. предикатные знаки. Полагая, что сам принцип глубинной организации ПВ является единым, а представление актантов связано в основном со степенью глубины их гнездования в предикате-матрице, мы используем апробированный в порождающей семантике принцип единства семантического подхода. Согласно этому принципу, подход к семантическому представлению компонентов, лежащих на разных по

глубине уровня, может подчиняться единому принципу. В нашем случае этот принцип рекуррентности касается функциональной семантизации актанта ПВ. Поэтому если в предложении встречается предикатный знак, которому может быть приписана глубинно-падежная роль, он может семантизироваться как предикат, имеющий соответствующую валентность, которая заполняется семантиками, имеющимися в предложении или непосредственно выводимыми из них, либо – в случае необходимости – восстанавливаемыми (при этом используется значок. Ср. в этой связи характерное замечание самого В.В. Богданова в автореферате его докторской диссертации: «смысловые компоненты практически всех грамматических категорий, кроме асемантичных, представляют собой явления предикатной, аргументной или предикатно-аргументной природы, т. е. имеют такую же структуру, как и обычные ПВ»).

Принцип рекуррентности не означает одинаковости семантики компонентов в матрице (как раз наоборот, семантика верхнего и нижестоящих компонентов чаще различна, чем одинакова, уже потому что складывается из неодинаковых компонентов, и это, как представляется, не противоречит принципу системности). Он означает лишь принятие единства процедуры (не результатов!) анализа при наличии матричности. Такой принцип применяется, например, в компонентном анализе в интерпретирующе-семантическом подходе [2] или в предикатном синтезе в порождающе-семантических теориях [2]. Он также используется нами (вслед за Л.Г. Васильевым [3]) и при собственно аргументативном анализе – Аргументативные Шаги исследуются в опоре на ту же основу, что и Аргументативные Ходы.

Кванторные слова также не рассматриваются нами в качестве включающих предикатов (возможность такого подхода мы заимствуем у У. Чейфа [4]).

Ввиду весьма сложной семантической структуры предложений в разбираемом тексте полное иерархическое вербальное их представление выглядело бы весьма громоздким, содержащим матричные и развернутые структуры (из скрытых предикатов), что не обязательно способствует облегчению задачи восприятия. Ср., например, ставшее уже классическим иерархическое представление предложения *JohnkilledMary* в генеративной семантике [5] (аббревиатуры: Prop – пропозиция; Pred – предикат (изображается прописными символами); Arg – аргумент (предиката)):

По этой причине репрезентации выполнены в линейном виде с использованием скобок и ряда, как нам представляется, понятных сокращений, к которым относятся следующие.

Данный аргументативный анализ текста произво-

дится на двух уровнях – тактическом и стратегическом. Начинается анализ с тактического уровня – с разбора низших единиц, т.е. Аргументативных Шагов, которые исследуются с точки зрения их функционального наполнения по принципам, изложенным в предыдущих разделах. После установления функциональной семантики аргументов низшего уровня проводится исследование структурного наполнения стратегического уровня – Аргументативных Ходов.

Аргументативный Шаг выделяется на основе семантических параметров: он содержит Тезис и Доводы.

Аргументативный Ход выделяется уже на основе и семантических, и структурных характеристик: он должен (а) иметь аргументативную семантику и (б) по объему совпадать с абзацем. При этом Ход не обязательно составляет сложную аргументацию – он может совпадать по семантике с Шагом, но имеет четкие структурные границы. Однако в большинстве случаев Ход содержит более одного Шага (либо Супер-Шага).

Разграничение между Ходом и Супер-Шагом – формальное: эти сложные аргументы, первый из которых имеет стратегическую оформленность (абзац), второй – нет.

Приведем теперь текст, взятый нами для анализа:

Everyone Should Learn to Play an Instrument

Introduction

So let's say you want to become rich, famous, and adored by a vast majority of the world. You've got some options. You could write a great book. You could play the lead for an expensive movie. Or you could become a rock star. While it's unlikely that you'll ever do any of those things and become rich and famous, but each of those things on their own add an incredible amount of value to your own life personally. Today, I want to tell you why everyone should learn to play an instrument if they want to better themselves.

BODY

I. Playing an instrument improves your physical body

Playing an instrument improves your physical control and well-being. Instruments require varying levels of both stamina and physical prowess to play. If you've ever been to a concert and watched the drummer, you've seen this in action -- by the end of the first two songs, most drummers are drenched in sweat. Researchers from the University of Chichester found that touring drummers burn an average of 300 calories per hour, and lose a quart of body fluids in that same timeframe. Drumming might be an extreme example, but playing any instrument while standing strains your whole body.

Playing an instrument also improves your coordination. Drumming comes to mind as an extreme example of coordinating four limbs to operate independently at once, but even the piano takes a high level of hand-eye coordination to play well. Instruments train you to move smoothly, quickly, and precisely as you learn to keep rhythm while playing the correct notes.

II. Playing an instrument improves your mind

As physical as instrumental hand-eye coordination is, it's also a mental exercise. Learning chords, rhythm patterns, and reading music enhances your mind. Playing an instrument can increase your memory, improve your organizational skills, and refine your math and reading abilities. As an example, let's say you're playing the guitar and learning how to play Crazy Train. First, you have to decide how you want to learn the song -- do you go from beginning to end, or do you break it up into parts and learn them in order of difficulty? Then you have to memorize the individual parts and how to play them in order. You learn the chords by *reading* a chord chart, and as you learn how long to hold the chords, you practice your math.

III. Playing an instrument improves your emotional state

Emotionally, playing an instrument also helps create a better version of you. You start by learning how to play songs that mean something to you, which relieves tension, and eventually you can write your own songs that give you emotional release. This can also create a healthy sense of achievement. Learning an instrument in and of itself creates this achievement, for it takes talent and hard work to play well, but creating your own music is another high bar to jump over. Leaping over it successfully creates a sincere and lasting sense of joy and catharsis.

If you want to increase your social skills, you should pick up an instrument. Music is made alone, but is most beautiful and enjoyable when done in conjunction with others. Creating music well boosts your confidence, and doing so in a group setting creates bonds of friendship and self-worth.

CONCLUSION

Playing an instrument is highly beneficial to your body, mind, and soul. Every healthy person seeking to better themselves should play an instrument to help them be the best person they can be. All that being said, there's really no way to know whether picking up an instrument will lead you to becoming rich and famous. It might not; after all, there are millions of musicians in the world. Then again, it might – Taylor Swift, Ylvis, and One Direction have demonstrated that for us. The only way to find out, of course, is to choose an instrument to learn and then see where it goes from there.

Thank you for your attention.

Рассматриваемый текст – это аргументативный текст – убеждение, построенный по канонам аргументации. Этот текст больше ориентирован на рациональное, чем на эмоциональное восприятие. Помимо этого, данный текст создан с точки зрения технологии, по которой обучают студентов американских университетов.

Композиционно речь состоит из трех основных структурных компонентов – Введения, Основной части и Заключения. Каждый из этих компонентов обладает своей специфической структурой и может как иметь, так и не иметь аргументативного характера.

Аргументативный Шаг -1

Его декларативный тезис: You want to become rich, famous, and adored by a vast majority of the world. Фактуальные Данные: You could write a great book. You could play the lead for an expensive movie. Or you could become a rock star. Основание каузации: each of those things on their own add an incredible amount of value to your own life personally. В этом аргументе также с одержится Оговорка: While it's unlikely that you'll ever do any of those things and become rich and famous.

Композиционно Основная часть содержит Корпус речи, включающий три основных пункта с переходными элементами-мостиками. Она состоит из 5 абзацев, которые могут нести или нет аргументативную часть.

Аргументативный Ход-1

Аргументативный ход в данных абзацах состоит из двух Аргументативных шагов: Аргументативный Шаг -2 и Аргументативный Шаг -3.

Аргументативный Шаг -2

Его декларативный тезис: Playing an instrument improves your physical body. Данные (фактуальные): Instruments require varying levels of both stamina and physical prowess <to play>. Основание Авторитета: Researchers from the University of Chichester found that...

Аргументативный Шаг -3

Его декларативный тезис: Playing an instrument also improves your coordination. Фактуальные данные: Drumming comes to mind as an extreme example of coordinating four limbs to operate independently at once, but even the piano takes a high level of hand-eye coordination to play well. Основание: Instruments train you to move smoothly, quickly

Аргументативный Шаг -4

Его декларативный тезис: Playing an instrument

improves your mind. Фактуальные данные: Learning chords, rhythm patterns, and reading music enhances your mind. Основание: Then you have to memorize the individual parts and how to play them in order

Аргументативный Шаг - 5

Его декларативный тезис: Playing an instrument improves your emotional state. Фактуальные данные: You start by learning how to play songs that mean something to you, which relieves tension, and eventually you can write your own songs that give you emotional release. Основание: Creating music well boosts your confidence, and doing so in a group setting creates bonds of friendship and self-worth.

Заключение представляет собой заключающий компонент текста, составленный из Закрывающего импульса.

Аргументативный Шаг - 6

Декларативный тезис: Playing an instrument is highly beneficial to your body, mind, and soul. Фактуальные данные: Every healthy person seeking to better themselves should play an instrument to help them be the best person they can be. Основание Авторитета: it might -- Taylor Swift, Ylvis, and One Direction have demonstrated that for us.

Далее, мы переходим к семантической структуре текста

Аргументативный Шаг -1 (Введение): рисунок 1.

Декларативный Тезис 1-го абзаца (**Аргументативного Шага-1**) — You want to become rich, famous, and adored by a vast majority of the world. Эксплицитный Довод с функцией фактуальных Данных –You could write a grea tbook. You could play the lead for an expensive movie. Or you could become a rock star. Основание каузации – each of those things on their own add an incredible amount of value to your own life personally. Также в этом шаге представлена оговорка While it's unlikely that you'll ever do any of those things and become rich and famous.

Аргументативный Ход-1 (Основная часть)

Схематическое представление аргументов Хода 1

Как мы можем видеть аргументативный ход представлен в виде двух аргументативных шагов, которые ответственны второму и третьему абзацу.

Аргументативный Шаг -2 представлен во втором абзаце в виде следующей структуры: рисунок 2.

Аргументативный Шаг -3: рисунок 3.

Аргументативный Шаг – 4: рисунок 4.

Аргументативный Шаг – 5: рисунок 5.

Аргументативный Шаг – 6 (Заклучение): рисунок 6.

Семантическая структура Аргументативного Хода и Аргументативных шагов

Аргументативный Шаг -1

Его декларативный тезис: You want to become rich, famous, and adored by a vast majority of the world.

СемСП: П д-е (хотеть) + А₁ аг.(вы) + П сост.(быть) + П св. (богатый) + П св. (знаменитый) + П св. (обожаемый всеми) [П д-е (обожать, поклоняться) + А₂ эксп. (большинство) (А₂ эксп. (большинство) + А₃ аг. люди)

Фактуальные Данные:

You could write a grea tbook.

СемСП: П_м (мочь) + А₁ аг.(вы) + П д-е (писать) + П св. (отличный, великолепный) + А₂ пац. (книга)

You could play the lead for an expensive movie.

СемСП: П_м (мочь) + А₁ аг. (вы) + П д-е (играть) + А₂ об. (главная роль) + А₂ лок. (фильм)

Or you could become a rock star.

СемСП: П_м (мочь) + А₁ аг. (вы) + П сост. (быть, становиться) + А₂ об. (рок-звезда)

Основание каузации:

each of those things on their own add an incredible amount of value to your own life personally.

СемСП: П д-е (добавлять) + А₁ об. (любое из этих действий) + Потн. (невероятный) + А₂ об. (ценность) + А₃ дескр. (вы) + А₄ бен. (жизнь) + П св.(личный)

В этом аргументе также содержится **Оговорка:**

While it's unlikely that you'll ever do any of those things and become rich and famous.

СемСП: Потн. (быть) + А₁ дескр.(непохожий) + П д-е (делать) + А₂ аг. (вы) + А₃ об. (любое из этих действий) + П сост. (становиться) + П св. (богатый) + П св. (знаменитый)

Аргументативный Ход-1

Аргументативный ход в данных абзацах состоит из двух Аргументативных шагов: Аргументативный Шаг -2 и Аргументативный Шаг -3.

Аргументативный Шаг -2

Его декларативный тезис:

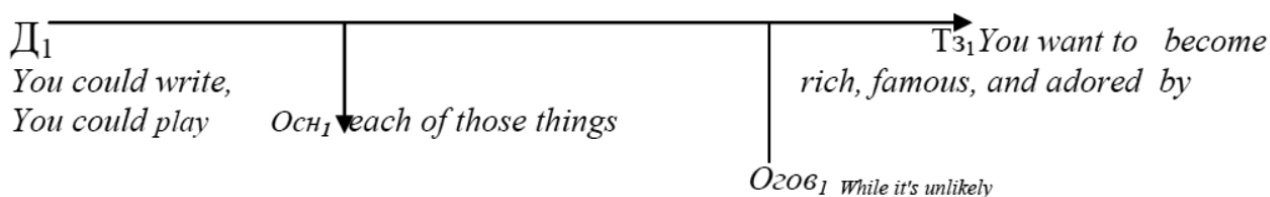


Рис. 1. Аргументативный Шаг -1

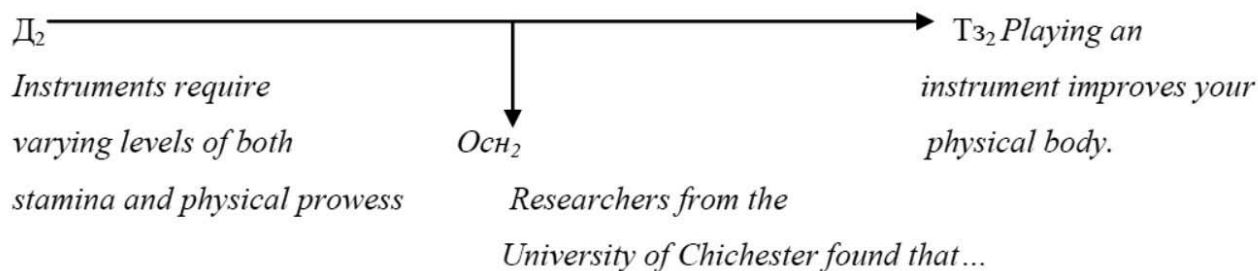


Рис. 2. Аргументативный Шаг -2

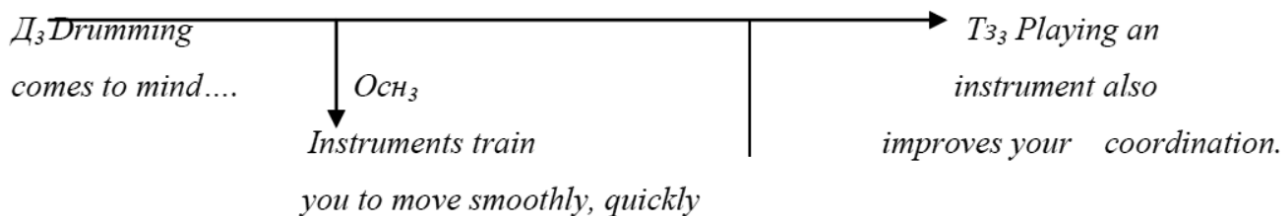


Рис. 3. Аргументативный Шаг -3\

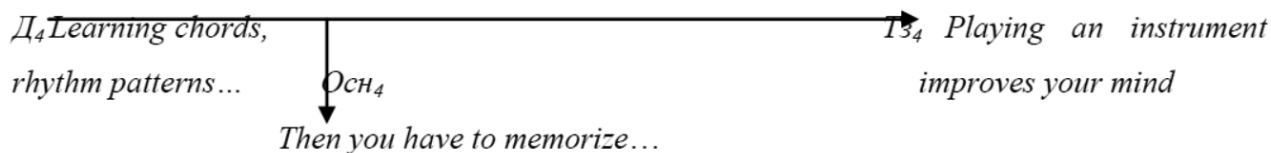


Рис. 4. Аргументативный Шаг -4

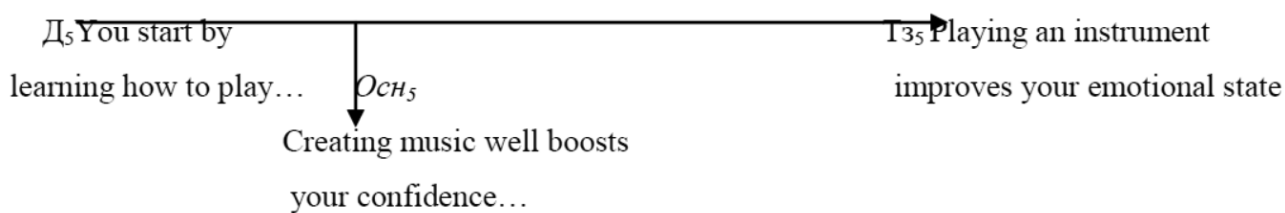


Рис. 5. Аргументативный Шаг -5

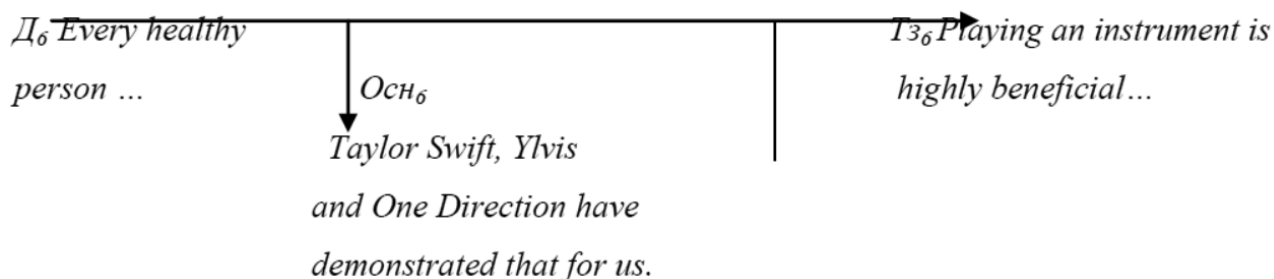


Рис. 6. Аргументативный Шаг -6

Playing an instrument improves your physical body.

Данные (фактуальные): Playing an instrument improves your physical control and well-being.

СемСП: П д-е (улучшать) + А₁ об. (игра на музыкальных инструментах) [(П д-е (играть)+ А₂ аг. (люди) + А₃ об. (инструмент)] + А₄ об. (физическое состояние и благополучие) [(П отн. (обладать) + А₅ дескр. (вы) + П св. (физический) + А₆ (тело)

Данные (фактуальные):

Instruments require varying levels of both stamina and physical prowess <to play>.

СемСП: П д-е (требовать) + А₁ об. (инструменты) + А₂ дескр. (различный) + А₃ об. (уровень) + А₄ об. (выносливость и физическая сила) [П отн. (обладать) + А₅ бен. (люди) + А₄ об. (выносливость) + П св. (физический) + А₄ об. (сила)

Основание Авторитета: Researchers from the University of Chichester found that...

СемСП: П д-е (полагать)+ А₁ аг. (исследователи) + А₂ лок. (университет Чичестера)

Аргументативный Шаг -3

Его декларативный тезис:

Playing an instrument also improves your coordination.

СемСП: П д-е (улучшать)+ А₁ об. (игра на музыкальных инструментах) [(П д-е (играть) + А₂ аг. (люди) + А₂ об. (инструмент)] + А₃ дескр. (вы) + А₄ об. (координация)

Фактуальные данные:

Drumming comes to mind as an extreme example of coordinating four limbs to operate independently at once, but even the piano takes a high level of hand-eye coordination to play well.

СемСП: П д-е (приходить в голову) + А₁ об. (игра на барабанах) + П св. (экстремальный) + А₂ об. (пример одновременной координации четырех конечностей) [(П д-е (координировать) + А₃ об. (конечности) + П д-е (действовать) + А₄ дескр. (независимый) + А₅ перц. (одновременный) + П д-е (требовать) + А₆ об. (фортепиано?) + А₇ дескр. (высокий) + А₈ об. (уровень) + А₉ об. (координация движений тела и глаз) [(П д-е (координировать) + А₁₀ об. (рука) + А₁₁ об. (глаз)] + П д-е (играть)

Основание: Instruments train you to move smoothly, quickly

СемСП: П д-е (приучать) + А₁ об. + А₂ аг. (вы) + П д-е (двигаться) + П св. (плавный, быстрый, точный)

Аргументативный Шаг - 4

Его декларативный тезис:

Playing an instrument improves your mind.

СемСП: П д-е (улучшать) + А₁ об. (игра на музыкальных инструментах) [(П д-е (играть)+ А₂ аг. (люди) + А₃ об. (инструмент)] + А₄ дескр. (вы) + А₅ об. (разум)

Фактуальные данные:

Learning chords, rhythm patterns, and reading music enhances your mind.

СемСП: П д-е (улучшать, усиливать) + А₁ об. (заучивание аккордов, ритмического рисунка и чтение нот с листа) [(П д-е (изучать)+ А₂ аг. (люди) + А₁ об. (аккорды) + П св. (ритмический) + А₁ об. (рисунки) + П д-е (читать)+ А₁ об. (музыка)] + А₃ дескр. (вы) + А₄ об. (ум, разум)

Основание:

Then you have to memorize the individual parts and how to play them in order

СемСП: П м (быть вынужденным) + А₁ аг. (вы= люди) + П д-е (запоминать) + А₂ дескр. (отдельный, индивидуальный) + А₃ об. (часть) + П д-е (играть, исполнять) + А₃ об./ дескр. (часть/они) + А₄ дескр. (правильно, в нужном порядке)

Аргументативный Шаг - 5

Его декларативный тезис:

Playing an instrument improves your emotional state.

СемСП: П д-е (улучшать) + А₁ об. (игра на музыкальных инструментах) [(П д-е (играть)+ А₂ аг. (люди) + А₃ об. (инструмент)] + А₄ дескр. (вы) + П сост. (эмоциональное состояние)

Фактуальные данные: You start by learning how to play songs that mean something to you, which relieves tension, and eventually you can write your own songs that give you emotional release.

СемСП: П д-е (начинать) + А₁ аг. (вы= люди) + П д-е (учиться) + П д-е (исполнять, играть) А₂ об. (песни) + П сост. (значимый) [(П д-е (значить) + А₁ аг. (вы= люди)] + П д-е (уменьшать, расслаблять) + А₂ об. (это) + А₃ об. (напряжение) + П_м (мочь) + А₁ аг. (вы= люди) + П д-е (писать) + А₄ дескр. (вы) + А₅ об. (песни) + П д-е (давать) + А₆ об. (это) + А₇ бен. (вы) + А₈ рез. (эмоциональное расслабле-

ние, разрядка) [(П д-е (расслабляться) + А₄ дескр. (вы) + Псост. (эмоциональное состояние)]

Основание: Creating music well boosts your confidence, and doing so in a group setting creates bonds of friendship and self-worth.

СемСП: П д-е (увеличивать) + А₁ об. (музыка) [П д-е (создавать)+А₁ об. (музыка)] + А₂ дескр. (вы) + А₃ рез. (уверенность)

П д-е (создавать) + А₁ об. (П д-е (делать) + А₂ лок. (окружение группы) (П сост. (располагаться) + А₃ аг. (люди)) + А₄ об. (узы дружбы) (А₄ об. (узы) + А₅ пац. (дружба)) + А₆ об. (чувство значимости)[А₇ дескр. (себя)+Псост. (стоящий)]

Заключение представляет собой заключающий компонент текста, составленный из Закрывающего импульса.

Аргументативный Шаг - 6

Playing an instrument is highly beneficial to your body, mind, and soul.

СемСП: Потн. (быть) + А₁ об. (игра на музыкальных инструментах) [(П д-е (играть)+ А₂ аг. (люди) + А₃ об. (инструмент)] + П отн. (очень) + П св. (полезный) + А₄ дескр. (вы) + А₅ бен. (тело)+ А₆ бен. (разум)+ А₅ бен. (душа)

Фактуальные данные: Every healthy person seeking to better themselves should play an instrument to help them be the best person they can be.

СемСП: П_м (следует) + А₁ аг. (любой здоровый человек, желающий самосовершенствования)[(П сост. (здоровье) + А₁ аг. (человек, личность) + П сост. (желать) + П дейст. (улучшать) + А₂ дескр.] + П дейст. (играть) + А₃ пац. (инструмент) + П дейст. (помогать) + А₄ дескр. (они) + Потн. (быть) + А₅ рез. (лучший) + А₁ аг. (человек, личность) + П_м

(мочь) А₄ дескр. (они) + Потн. (быть)

Основание Авторитета: it might -- Taylor Swift, Ylvis, and One Direction have demonstrated that for us.

П_м (возможный) + А₁ аг. (Taylor Swift, Ylvis, and One Direction) + П дейст. (демонстрировать, показывать) + А₂ об. (это) + А₃ дескр. (мы).

Аргументативный Ход в настоящей статье определяется как основная тексто-аргументативная единица, обладающая формой (размер абзаца) и содержанием (аргументативное наполнение).

Аргументативный Ход разбивается на Аргументативные Шаги – единицы собственно аргументативного, но не тексто-аргументативного уровня. Они обладают аргументативным содержанием и внутренней формой (композиционно-элементным составом), но не имеют внешних структурных признаков (например, абзацных границ, как Ходы). Такие единицы по структуре являются экстра-сентенциональными, т.е. состоят из нескольких пропозиций, представленных в форме предложений.

Аргументативные Шаги состоят из аргументативных элементов – Тезисов и Доводов. С точки зрения аргументативного наполнения эти элементы обладают содержанием (функцией), но не обладают аргументативной формой и не членятся на дальнейшие формальные аргументативные компоненты.

В данной статье специально рассмотрены базовые функциональные элементы, задающие номинальный состав аргумента – Тезисы, Данные и Основания. Подробно описана функциональная семантика этих элементов с выделением четырех разновидностей Тезисов, двух видов Данных и пяти типов Оснований. Прочие элементы фиксировались с указанием того, как они влияют на обоснование Тезиса.

ЛИТЕРАТУРА

1. Богданов В.В. Семантико-синтаксическая организация предложения. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1977 (а). – 204 с.
2. Eemeren, F.H. van, Grootendorst, R. Argumentation, Communication and Fallacies. A Pragmatic-Dialectical Perspective. – Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, 1992. – 236 p.
3. Васильев Л.Г. Аргументативные аспекты понимания. М.: Ин-т психологии РАН, 1994. – 222 с.
4. Чейф У. Значение и структура языка. – М.: Прогресс, 1975. – 432 с.
5. Palmer F.R. Semantics: A New Outline. – Moscow: Vysšaya Škola 1981. – 111 p.
6. Васильев Л.Г. Аспекты аргументации: Материалы по общему языкознанию. – Тверь: Тверск. гос. ун-т, 1992. – 42 с.

© Назарчук Юлия Ивановна, Коханова Анна Владиславовна (kasyanova-2005@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ТАМОЖЕННЫЙ ДОКУМЕНТ КАК ФОРМА ПИСЬМЕННОЙ КОММУНИКАЦИИ В ТАМОЖЕННОМ ДИСКУРСЕ

CUSTOMS DOCUMENT AS A FORM OF WRITTEN COMMUNICATION IN CUSTOMS DISCOURSE

*I. Nesvetailova
D. Pankova*

Summary: The study is conducted in the field of the English-language customs discourse. Customs texts are considered to be a common form of written communication. The activities of customs organizations are related to the execution of various documents, therefore, the genre of the document is one of the most common in customs discourse.

Customs documents differ in syntactic, grammatical, stylistic and lexical specifics, with terminology often used in them. The particular interest for this study lies in the identification of the features of the functioning of English terminological abbreviations in the customs documents in English, in the description of the mechanisms of functioning of the abbreviations as substitutive semantic elements of customs terms. As a result of the study, it was revealed that English terminological abbreviations have strict and precise definitions, represent a concise description of customs terms and are used as their specific replacement elements.

Keywords: customs discourse, term, normative act, abbreviation.

Несветайлова Ирина Валентиновна

кандидат филологических наук, доцент,
Армавирский государственный педагогический
университет
irzhik_nes@mail.ru

Панкова Диана Владимировна

Аспирант, Армавирский государственный педагогический
университет
irina_distanteducation@mail.ru

Аннотация: Данное исследование проводится в области англоязычного таможенного дискурса. Таможенные тексты являются распространенной формой письменной коммуникации и представлены как репрезентация коммуникативных и дискурсивных навыков профессиональной сферы деятельности.

Деятельность таможенных организаций связана с оформлением различных документов, именно поэтому жанр документа является ключевым и наиболее распространенным в данном дискурсе. Таможенные документы отличаются синтаксической, грамматической, стилистической и лексической спецификой, с часто используемой в них терминологией. Особый интерес для настоящего исследования представляет выявление особенностей функционирования англоязычных терминологических аббревиатур в текстах таможенных документов на английском языке, в описании механизмов функционирования таможенных аббревиатур как замещающих семантических элементов таможенных терминов. В результате исследования было выявлено, что англоязычные терминологические аббревиатуры в таможенных документах имеют точные определения, представляют собой лаконичное описание таможенных терминов, являются их специфическими замещающими элементами и используются с целью достижения экономии коммуникативно-смысловых усилий в таможенном дискурсе.

Ключевые слова: таможенный дискурс, термин, нормативный акт, аббревиатура.

Таможенная служба играет ключевую роль в разработке нормативных актов и в применении соответствующих мер для обеспечения реализации стратегии и политики государственного контроля в области внешнеэкономических связей государства. Это ведомство, ведущей ролью которого, является согласованность взаимодействий с различными государственными органами. Таможня – государственное учреждение, осуществляющее контроль над провозом грузов, багажа и почтовых отправлений через границу и взимание установленных пошлин и иных налогов и сборов с этих товаров. Глобализация, развитие международной торговли и увеличение международных перемещений ставят взаимоотношения между торговым сообществом, ответственностью и органами таможенного контроля в части документооборота на новый, более высокий уровень, который предполагает соблюдение четких процессуальных требований и стандартов.

Лингвистический аспект изучения текстов таможенных документов представляет огромный интерес. Документы, в целом, и таможенные в частности, составляются в соответствии с определенными нормами и с соблюдением устойчивых речевых формул. Для них существуют определенные критерии и требования.

Целью работы является выявление дискурсивных особенностей текстов таможенных документов. Достижение цели предполагает выполнение следующих задач: выделить дискурсивные признаки текста таможенного документа, функционирующего в сфере профессионального таможенного дискурса и на их основе определить дискурсивные лингвистические свойства таможенных текстов на английском языке.

Материалом исследования явились англоязычные тексты правовых таможенных актов, конвенций, догово-

ров и протоколов Всемирной таможенной организации, а также тексты таможенных документов, отражающих контрольную деятельность – контрактов, коносаментов, рекламаций, инвойсов на английском языке.

Источником языкового материала послужили тексты англоязычных специализированных изданий “United Nations Convention on Contracts for the International Sale of Goods” [17]; “The Structure and Function of the World Customs Organization” [18]; англоязычные толковые словари “Longman Dictionary of Contemporary English” [14]; специализированные таможенные справочники, словари и глоссарии на английском и русском языках “Trade Facilitation Terms: An English-Russian Glossary” [16]; “Russian-English dictionary of the Customs Terms” [15]; «Таможенный юридический словарь-справочник» [11].

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что в данной работе описываются вербальные способы проявления таможенного текста в жанре таможенного документа.

Научная новизна работы заключается в рассмотрении лингвистических характеристик терминологических аббревиатур в таможенных документах, функционирующих в англоязычном письменном таможенном дискурсе.

Особое внимание ученых к функционированию языка в области таможенной практики обусловлено тем, что, как и в любой предметной области, в данной сфере существует проблема познания языка, который адаптируется для соответствующего последовательного отражения и представления приведенных в систему определенных знаний. Лингвистические средства, которые используются для специальных целей, в том числе и в таможенной практике, также отличаются определенными характеристиками, что предопределяет их особую роль для понимания таможенной документации.

Актуальность исследования: в связи с процессами глобализации и сближением экономик различных стран, интенсивным развитием цифровых международных таможенных взаимодействий, все более актуальной становится необходимость поиска новых, более эффективных способов обработки и осмысления профессионально-значимой информации, что способствует упрощению процессов профессиональной таможенной коммуникации в современном мире.

Теоретическую и методологическую базу представленного в работе исследования составили научные концепции, представленные в работах по: изучению дискурса в работах Н.Д. Арутюновой [2], В.И. Карасика [4, 5], терминологии и терминологии К.Я. Авербух [1], Г.О. Винокура [3]; в работах по определению сокращений и аббревиатурных номинаций А.И. Смирницкого [9], А.П.

Шаповаловой [13]; в работах по исследованию терминов и терминологических единиц профессиональной таможенной направленности Е.А. Федорченко [12].

В современной лингвистике все чаще проводится изучение и анализ различных типов дискурсов. В нашей работе исследуется таможенный дискурс, а именно тексты таможенных документов как репрезентация коммуникативных и дискурсивных навыков профессиональной сферы деятельности. Современный профессиональный таможенный дискурс является одним из наиболее интересных и, вместе с тем, проблемных видов дискурса. Интерес к данному типу дискурса обусловлен тем, что процесс коммуникации происходит в определенной коммуникативной сфере и осуществляется носителями профессиональных знаний.

Дискурс определяется как «общение людей, рассматриваемое с позиции их принадлежности к той или иной социальной группе или применительно к той или иной типичной речеповеденческой ситуации» и, обладает системообразующими признаками, а именно: цели, ценности, стратегии, участники, хронотоп, материал и тематика, разновидности и жанры, прецедентные и культурогенные тексты и дискурсивные формулы [4, 98-114].

Анализ текстов, относящихся к области таможенного дискурса, представляет интерес для лингвистического изучения структуры дискурса и выявления его особенностей различного типа, поскольку специализированная направленность таких текстов позволяет определить наиболее яркие и специфичные характеристики данного дискурса.

Интересен тот факт, что таможенный дискурс сочетает в себе не только признаки институционального дискурса, но одновременно делового и таможенно-правового дискурсов. Так, профессиональный таможенный дискурс относится к институциональному дискурсу, так как ситуативно-ролевые взаимоотношения коммуникантов заданы изначально, и, практически не могут изменяться в процессе профессиональной деятельности. Так, системообразующими признаками таможенно-институционального дискурса являются участники общения и цели. Одной из целей таможенно-институционального дискурса является реализация стремления группы людей к действию, которое устанавливает профессиональные отношения между участниками общения.

Как разновидность делового дискурса, в котором нормы делового поведения определяются правилами коллектива и членов коллектива между собой, таможенный дискурс регулирует взаимоотношения в коллективе, очерчивает границы их деятельности и формирует нормы деловых взаимоотношений. Рациональная плоскость освоения мира в таможенном дискурсе, равно

как и в деловом общении, доминирует над эмоциональной, что также находит выражение в коммуникации. Когнитивная и эмоциональная деятельность отступают перед аксиологической и отражается на деловом общении в пределах статусно-ролевых отношений, которые являются определенными и четкими, с соблюдением подчинительно-статусных и партнёрских отношений.

Являясь разновидностью правового дискурса, профессиональная таможенная коммуникация осуществляется посредством создания разного рода документов правовой направленности – нормативно-правовых актов, постановлений и т.д.

Кроме того, таможенный дискурс можно отнести к правовому дискурсу, который по типу целеустановки относится к регулятивным, так как он создается для определения возможных форм и правил деятельности в конкретно-определенной сфере. В данном смысле таможенный дискурс представляет собой систему иерархических отношений между текстами определенных типов, центральное положение среди которых занимают регламентирующие тексты – регулятивы, устанавливающие нормы и правила деятельности [10, 46].

Таможенный дискурс представляет собой особый, статусно-ориентированный дискурс, особенность которого состоит в области его использования – таможенного общения. Субъекты коммуникации обладают дискурсивными характеристиками, влияющими на продуцирование данного дискурса. Адресант и адресат в лице поставщика, получателя или перевозчика являются, как правило, единично-коллективными, т.е. между собой общаются представители дискурсивного сообщества от имени таможенной организации, торгующей организации или покупающей стороны, в лице частного предпринимателя, представителя фирмы и т.д.

Повторяемость и стереотипность коммуникативных ситуаций влекут за собой использование различных стереотипных средств выражения. Такие коммуникативные маркеры придают коммуникации необходимую ясность и, в некоторой степени, облегчают понимание в таможенном общении, поскольку стиль их взаимодействия «стремится к детерминированности языка, к стандартизации средств выражения» [5, 57].

В работах последних десятилетий наряду с теоретическим осмыслением понятия «дискурс» все чаще поднимаются вопросы, связанные с необходимостью изучения функционирования языковых и речевых единиц в рамках дискурса.

Таможенные тексты являются одной из самых распространенных форм письменной коммуникации, поскольку деятельность таможенных организаций связана

с оформлением различного рода документов, которые являются итогом документирования профессиональной и служебной информации. Жанр документа в таможенном взаимодействии является одним из ключевых и наиболее распространенных в достижении специфических целей, при этом, сам документ представляет собой одну из форм таможенного взаимодействия.

Прагматическая установка таможенного документа учитывает главные цели таможенного взаимодействия, а именно сотрудничество, учет коммерческих интересов сторон и обеспечение безопасности торговых сделок.

Среди таможенных документов выделяют следующие жанры: контракт / contract; транспортная накладная / CMR; коммерческий инвойс / commercial invoice; коносамент / bill of lading и др.

В нашей работе, в качестве фактического материала исследования рассмотрим таможенные документы на английском языке, принятые в странах, входящих во Всемирную таможенную организацию, и, в которых английский язык используется в качестве языка международного общения.

Дискурсивные, а именно обусловленные контекстом и ситуацией признаки текста документа проявляются в его структуре – соотношении и расположении отдельных содержательных и формулярных элементов.

Форма документа представляет собой набор реквизитов, которые расположены в соответствии с графическим членением, обеспечивающим связность текста и логическую последовательность его фрагментов.

Языковое наполнение документа также обусловлено сферой функционирования и содержит ряд стилевых и языковых характеристик, проявляющихся на лексическом и синтаксическом уровнях.

Отметим, что данному жанру свойственна ригидность формы и использование различных клише. Так в поле зрения нашего исследования попадает профессиональная таможенная терминология, которая в таможенном дискурсе занимает особое место. Термин в таможенном дискурсе не просто называет какое-либо понятие, но в отличие от других слов имеет строгую дефиницию. Основными признаками таможенного термина, позволяющими выделить в отдельную терминологическую систему являются определенные критерии. Во всех таможенных документах термин имеет однозначное толкование, признается на международном уровне, именуется конкретное понятие и отражает существенные признаки предмета, указывает на принадлежность к определенной тематической области терминологической системы. Необходимо отметить, что терминологи-

ческие определения представляют собой мини-тексты. В них, как правило, закрепляется и отражается развитие специальных знаний в зависимости от условий и потребностей профессионального сообщества [12, 90-96]. Рассмотрим коммерческий коносамент:

bill of lading – document which evidences a contract of carriage by sea and the taking over or loading of goods by the carrier, and by which the carrier undertakes to deliver the goods against surrender of the document. A provision in the document that the goods are to be delivered to the order of a named person, or to order, or to bearer, constitutes such an undertaking / коносамент – документ, который подтверждает наличие договора перевозки груза морским путем и принятие или погрузку груза перевозчиком и по которому перевозчик обязуется доставить груз против представления документа. Подобным обязательством является наличие в документе положения о том, что груз должен быть доставлен по приказу указанного лица, или по приказу, или предъявителю [16].

Анализ показал, что для таможенных документов использование различного рода аббревиатур являются оптимальным средством создания краткого варианта термина. Слова со сложной внутренней структурой приобретают сжатую внешнюю форму, преобразуются в сокращенные единицы, и получают широкое распространение в таможенном документе. Например, в тексте коносамента в разделе 1. Определения/1. Definitions наводим следующие аббревиатуры:

1. Definitions

The following definitions shall apply in this Bill of Lading:

Carrier: means MSC Mediterranean Shipping Company S.A.

COGSA: means the U.S. Carriage of Goods by Sea Act, 1936.

COGSA – *Carriage of Goods by Sea Act of 1936/ закон «О перевозке груза морем», 1936 г. Наряду с Единым торговым кодексом США, законом Хартера и положением ст. 20 закона «О торговле между штатами» с учетом изменений Кармака регулирует институт коносамента при перевозке груза через океан из иностранного государства в тот или иной штат [14].*

В сфере таможенного документооборота имеются особые документы, устанавливающие правила использования терминов и их аббревиатур. Одним из таких документов является International Commercial Terms (Incoterms) / Международные коммерческие условия, которые составляют ряд терминов, определяющих условия поставки товара [17].

Список терминов «Международных коммерческих условий» разрабатывается, публикуется «Международной торговой палатой» и является основным стандартом в международном документообороте. В терминосистеме «Международных коммерческих условий» используются сокращения, состоящие из трех букв, которые содержат

необходимые инструкции для всех таможенных партнеров. Термины, представленные в данных правилах, делятся по начальным буквам на термины условий: C, D, E, F.

Группа терминов “С” представлена терминами: CFR, CIF, CPT и CIP, в соответствии с которыми продавец организует и оплачивает перевозку, но не несет ответственность за повреждения товара после отгрузки и отправки:

The Seller sold and the Buyer bought the following goods on terms CIF [17] / Продавец продал, а Покупатель купил следующие товары на условиях «стоимость, страховка и фрахт» [15].

Группа “D” представлена терминами: DAP, DPU и DDP. Данные аббревиатуры поясняют, что продавец доставит товар в определенное место назначения и пошлина за него оплачена:

Under DDP terms: Sellers shall customs clear the goods for export and import. All export and import duties, taxes, levies, etc. present or future, shall be for Sellers’ account [17] / В соответствии с условиями DDP: Продавцы должны произвести таможенную очистку товаров для экспорта и импорта [11].

В группу “F” входят термины: FCA, FAS и FOB, в соответствии с которыми, ответственность продавца заканчивается в момент погрузки подготовленного к экспорту товара на борт. Проиллюстрируем аббревиатуру данной группы на примере 2 параграфа Контракта на условиях FOB/Contract on FOB terms:

2.1. Unless otherwise provided in the Specification under this Contract the Goods are supplied under FOB terms [17] / Если иное не предусмотрено соответствующей спецификацией, поставка Товара по настоящему Контракту осуществляется на условиях FOB [11].

В тексте контракта используется аббревиатура FOB термина Free on Board / франкоборт. Данный термин поясняет, что товар доставляется по морю. Ответственность продавца за товар заканчивается, как только продавец выполнил поставку, и товар перешел поручни судна в указанном порту. Рассмотрим следующий термин на примере коммерческого инвойса:

Contract 543/CN/JBD-1 dated 12.01.2022

Invoice No G145268, date 25 October 2022

Terms of delivery: EXW Shenzhen

В части приведенного коммерческого инвойса в строке Условия поставки/Terms of delivery, находим аббревиатуру EXW, входящую в список терминов “E”:

EXW/Ex Works (insert named place of delivery) – Incoterm under which the seller delivers when it places the goods at the disposal of the buyer at the seller’s premises or at another named place (i.e., works, factory, warehouse, etc.). The seller does not need to load the goods on any collecting vehicle, nor

does it need to clear the goods for export, where such clearance is applicable. The buyer bears all costs and risks involved in taking the goods from the agreed point, if any, at the named place of delivery/ Франко завод (с указанием поименованного места поставки) – данный термин означает, что продавец осуществляет поставку, когда он предоставляет товар в распоряжение покупателя в своих помещениях или в ином согласованном месте (т.е. на предприятии, складе и т.д.). Продавцу необязательно осуществлять погрузку товара на любое транспортное средство, он также не обязан выполнять формальности, необходимые для вывоза, если таковые применяются. Покупатель несет все расходы и риски, связанные с принятием товара в согласованном пункте (если таковой указан) в поименованном месте поставки [16].

В ходе исследования были выявлены терминологические единицы, которые покрывают обширную область таможенных и таможенно-правовых понятий, среди которых в отдельные тематические группы выделяются: а) соглашения и постановления; б) организации таможенных служб и организации-партнеры; в) международные организации, осуществляющие правоохранительную деятельность в области таможенного права; г) различного рода таможенные советы и комитеты; д) таможенные службы разных стран; е) организации, выполняющие таможенно-экономические функции [13, 21].

Следует отметить, что для дискурса таможенных документов характерен процесс активизации сокращений терминов. Примечательно, что графические сокращения – результат сокращения слов и словосочетаний только в письменном дискурсе, в то время как в устном используются соответствующие полные формы.

Основная задача аббревиатур – экономия письменного текста и коммуникативных усилий. Аббревиатуры способствуют сокращению языковых средств, упрощают длинные формулировки, которые остаются при этом понятными и доходчивыми. Функции аббревиатур и их статус в тексте таможенного документа представляет особый интерес для лингвистов. По сути аббревиатуры представляют собой новые слова и начинают существовать не просто как вариант исходного термина, а как лексическая единица, единица номинации [13, 21] и соответственно выполняет номинативную функцию.

Аббревиатуры представляют собой полноценные единицы, способные вступать в лексико-семантические отношения с другими лексическими единицами текста.

К числу наиболее важных функций терминологических аббревиатур в таможенном дискурсе можно отнести:

- Функцию языковой экономии – создание сжатого заместителя многокомпонентного термина, когда аббревиатуры заменяют не только слова и словосочетания, но и целые фразы.
- Текстосвязующую функцию, которая реализуется в текстах больших по объему документов, когда аббревиатуры используются вместо полного наименования в целях устранения повторов.
- Функция носителя имплицитной информации. Без дополнительной расшифровки аббревиатуры понятны лишь узкому кругу специалистов, которые воспринимают профессиональную информацию через ассоциации, вызываемые данной аббревиатурой.

В заключении следует отметить, что на примере фиксированного результата, представленного в виде письменного текста, который оформлен в рамках дискурсивного жанра таможенного документа – коносамента, коммерческого инвойса и контракта были выявлены такие особенности таможенного документа как: официальность, т.е. принадлежность к сфере официальной коммуникации; форма и композиция; языковое воплощение текста.

Письменный таможенный дискурс представлен особым типом текстов – таможенных документов, которые составляют в соответствии с официально-принятой нормой и с соблюдением определенных устойчивых стереотипов. К особым качествам таможенного документа можно отнести точность, логическую последовательность изложения информации, лаконизм формулировок доказательность и корректность.

В таможенной документации используются стандартные фразы, стилистически нейтральные лексические единицы, термины и соответствующие им аббревиатуры – все те ключевые знаки, которые позволяют отличить таможенный дискурс от институционального, делового и правового дискурсов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Авербух, К.Я. Общая теория термина. – М.: Издательство МГОУ, 2006. – 252 с.
2. Арутюнова, Н.Д. Дискурс // Лингвистический энциклопедический словарь. – М.: Советская энциклопедия, 1990. – С. 136-137.
3. Винокур, Г.О. О некоторых явлениях словообразования в русской технической терминологии: очерк и хрестоматия. – М.: Московский лицей, 1994. – 303 с.
4. Карасик, В.И. О категориях дискурса // Языковая личность: социолингвистические и эмотивные аспекты. – Волгоград: Перемена, 1998. – С. 185-197.
5. Карасик, В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. Монография. – М.: Гнозис, 2004. – 477с.
6. Лейчик, В.М. Терминоведение. Предмет, методы, структура. – М.: Азбуковник, 2009. – 287 с.

7. Лотте, Д.С. Основы построения научно-технической терминологии. – М.: Наука, 1961. – 158 с.
8. Реформатский, А.А. Термин как член лексической системы // Проблемы структурной лингвистики 1967. – М.: Наука, 1968. – С. 103-125.
9. Смирницкий, А.И. Лексикология английского языка. – М.: Изд-во лит. на иностр. яз., 1956. – 340 с.
10. Стернин, И.А. Контрастивная лингвистика. – Воронеж: Истоки, 2004. – 190 с.
11. Таможенный юридический словарь-справочник / под ред. А.В. Малько, О.Ю. Бакаевой. – М.: Проспект, 2017. – 304 с.
12. Федорченко, Е.А. О дефинициях терминов таможенного дела // Вестник Российской таможенной академии. 2009. № 2. – С. 90-96.
13. Шаповалова, А.П. Опыт построения общей теории аббревиации (на материале французских сокращенных лексических единиц): дис. ... д. филол.н. – Ростов н/Д, 2004. – 421 с.
14. Longman Dictionary of Contemporary English. 4th. new ed. – Burnt Mill, Harlow: Longman Group Ltd, 2006. – 1668 p.
15. Russian-English dictionary of the Customs Terms // Customs on line URL: https://customsonline.ru/customs_terms.html (дата обращения: 24.11.2022)
16. Trade Facilitation Terms: An English-Russian Glossary (revised second edition) United Nations Economic Commission for Europe, Commission of the Customs Union in cooperation with the Chamber of Commerce and Industry of the Russian Federation. – New York, Geneva, Moscow. 2011. URL: <http://www.tsouz.ru/Docs/kodeks/Documents/Glossary%202011.pdf> (дата обращения: 24.11.2022)
17. United Nations Convention on Contracts for the International Sale of Goods// United Nations Publications. New York, 2010 URL: https://docs.yandex.ru/docs/view?tm=1670835946&tld=ru&lang=en&name=19-09951_e_ebook.pdf&text=United%20Nations%20Convention%20on%20 (дата обращения: 24.11.2022)
18. Weerth C. The Structure and Function of the World Customs Organization// Global Trade and Customs Journal. 2009. URL: <http://hdl.handle.net/10419/144583> (дата обращения: 24.11.2022)

© Несветайлова Ирина Валентиновна (irzhik_nes@mail.ru), Панкова Диана Владимировна (irina_distanteducation@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Армавирский государственный педагогический университет

КОНФЛИКТ В РОМАНЕ А.Н. ВАРЛАМОВА «ЗАТОНУВШИЙ КОВЧЕГ»

Ню Юэцю

Аспирант, Дальневосточный федеральный университет

nyu.yu@dvfu.ru

Осипова Ольга Ивановна

доцент, Дальневосточный федеральный университет

THE CONFLICT IN THE NOVEL BY A.N. VARLAMOV "THE SUNKEN ARK"

Niu Yueqiu
O. Osipova

Summary: The article is devoted to analyze the semiotics of conflict in A.N. Varlamov's novels. The results of the analysis of binary oppositions at the level of the chronotope and the system of characters are presented. It has been found that the chronology in the novel is described as the binary opposition between Bukhara and St. Petersburg, in the images of which the correlation of old and new, true and false faith is demonstrated. The characters in the novel have established complex connections, attraction, exclusion and paired interaction, which supports the complex ideological concept in the novel, in which a person seeks the true destiny and the essence of the spiritual world.

Keywords: conflict, double, religious motivation, antonym, binary opposition, characteristic conflict.

Аннотация: Статья посвящена рассмотрению семиотики конфликта в романе А.Н. Варламова. Представлены результаты анализа бинарных оппозиций на уровне хронотопа и системы персонажей. Установлено, что хронотоп в романе представлен как бинарная оппозиция Бухары и Санкт-Петербурга, в образах которых продемонстрировано соотношение старой и новой, истинной и ложной веры. Между героями романа устанавливаются сложные связи притяжения отталкивания и парного взаимодействия, что в сумме поддерживает сложную идейную концепцию романа, в котором происходит поиск истинного предназначения человека и сущности его духовного мира.

Ключевые слова: конфликт, двойник, религиозные мотивы, антиномия, бинарные оппозиции, характерологический конфликт.

Алексей Варламов - известный современный российский писатель, критик и лингвист. Один из первых романов А.Н. Варламова «Затонувший ковчег» поднимает проблемы беспомощности людей перед глобальными общественно-политическими изменениями, разочарования в вере, поиска новых способов проявления религиозности в случае столкновения традиций с новыми веяниями. В этой статье рассмотрен конфликт двух религий, проявляющийся в антиномии «Ветхий Завет» (Бухара) и «Церковь Последнего Завета» (Петербург).

Конфликт - одно из самых употребляемых в литературоведении понятий. Оно настолько привычно для людей, говорящих и пишущих о литературе, анализирующих тексты, что, кажется, не требует или почти не требует более глубокого истолкования. Категория конфликта связывается с понятием антиномии (как противоречия в утверждении или противоречие утверждения самому себе), которая становится основным инструментом анализа конфликта, поскольку антиномия может быть выражена семантически [1].

Определение конфликта, которое мы применяем в нашем анализе, выглядит следующим образом: художественный конфликт - это «сумма всех антиномических векторов, сумма всех бинарных оппозиций на всех уровнях, взятых в наиболее интегрированном виде» [2]. В литературоведении довольно устойчива традиция по-

нимания конфликта как столкновения, борьбы, спора, противостояния враждующих сил, как во внешнем пространстве, так и в пространстве внутреннего мира героев. Как правило, дуализм персонажей художественного текста является лучшим свидетельством того, что отражаемая в этом тексте реальность находит отражение в характерологическом конфликте [1].

Как уже было сказано, в романе конфликт строится на противопоставлении представлений о религии «Ветхого завета» и одной из новообразованных сект «Церкви Последнего Завета», которые пространственно тесно связаны с Бухарой и Петербургом. Несмотря на географическую отдаленность, параллели между ними настолько сильны, что история одного топоса оказывается невольным продолжением другого.

В начале петровских реформ некоторые противники никонианской веры бегут из строящегося Петербурга на восток, желая найти место, где можно будет следовать своим обрядам и тем самым спасти свою душу от лукавого. Так в устье таежной реки Пустой появляется деревня Бухара. Бухара появляется как антипод антихристового Петербурга и средоточие истинной святости: «...с самого начала история Бухары пошла по своему пути. Оторванные от мира, чуть больше сотни человек жили в тайге, ни с кем не знали, никому не подчинялись и всех избегали, вступая в сношение с соседями только по

крайней нужде, чтобы купить соли, пороха или воска. Вместе с этими товарами, как отдаленное эхо суетного мира, приходили в починок известия о смене царствующих блудниц в антихристовом Петербурге, о новых войнах империи, эпидемиях чумы и междоусобных смутах, но это была совершенно другая история. Деревня жила так, как будто осталась одна на свете, а весь мир за ее чертой сделался добычей Зверя» [3]. Бухара сохраняет свои древние обычаи, старинные обряды, свою веру и не уступает современности. Она представляется как последняя священная земля, которая в период религиозного кризиса XX века, осталась верна старым заветам.

Противопоставлен Бухаре Петербург, который появляется в романе как место бездуховное, существующее вне законов природы и истинного бытия. Именно сопоставление этих двух мест производят в душе главного героя романа, Ильи Петровича, переворот: воспоминания о девственном мире Бухары заставляют по-новому взглянуть на мир Петербурга: «Через Неву ходили пешком, сонное солнце, пробивая студеное марево, лениво скользило по краю небосвода, и Илье Петровичу вспоминались заснеженный лес, звериные следы и охотничьи тропы. <...> Столько месяцев он был свободен от этих воспоминаний, но теперь они обступили его, как призраки, и первый раз директор задумался об отъезде. Его обморочная любовь к Петербургу схлынула столь же стремительно, как и пришла» [3].

В романе представлен характерологический конфликт: все герои, сбившиеся с пути, лишённые какой-либо опоры в жизни, чувствуют какую-то смутную потребность в обретении жизни, отличной от той, что ведут. Их одолевает некий духовный голод по иному бытию. Таковы Илья Петрович, скульптор и глава тайного общества эротоманов Колдаев, старец Вассиан.

Илья Петрович - школьный директор, атеист который после института сразу приехал в Бухару учить детей. Путь атеиста Ильи Петровича к религии имеет определенную типичность. Полжизни он боролся с антинаучными, суеверными взглядами бухарян, пока однажды не понял всю тщетность и бессмысленность своих попыток. «Он не пил водку, не курил и не ругался матом, но зато выписывал массу журналов и газет, о которых в «Сорок втором» не слышали, а когда ездил в район, то привозил оттуда всякий раз несметное количество книг. <...> Он возил детей на экскурсии в большие и малые города, показывал им музеи и выставки и старался сделать все, чтобы его воспитанники по причине отдаленности их малой родины не чувствовали себя брошенными или в чем-то ущемленными. <...> Однако все его попытки с наскоку взять сектантскую цитадель и доказать упрямам, что Бога нет, а их Бога нет вдвойне, оказались безрезультатными» [3]. Он не мог объяснить всё своими знаниями, не мог своими атеистическими убеждениями перевер-

нуть сознание верующих. После этого он опустил, начал пить и стал похожим на всех остальных жителей поселка Сорок второго. Он стремился парализовать себя алкоголем, чтобы получить душевное утешение. Илья Петрович проявлял интерес к религиозным верованиям Бухары, его самосознание возросло, и в конце концов он захотел стать одним из Бухарян. Но дали своеобразное послушание: вернуть Машу на родину. Из-за любви к Маше, Илья Петрович отправился в Ленинград на ее поиски. Из-за проблем с пропиской Илья Петрович не мог найти работу, без постоянного места жительства превратился в нищего бродягу. После напряжённых усилий Илья Петрович наконец-то нашёл Машу и вернул ее в Бухару. Поезда в «Сорок второй» не ходили, Илья Петрович с Машей отправятся в Бухару пешком по железнодорожной ветке, как паломники к святым местам. Илья Петрович начинает понимать, что вера способна поддержать его в нелегком жизненном пути и дать смысл жизни. Он сказал Маше: «Мы будем учительствовать...Мы должны соединить чистоту и строгость Бухары с лучшими достижениями человеческой мысли, мы должны примирить прогресс с верой, знание с моралью и исправить совершенную человечеством в эпоху Просвещения ошибку. С этой точки начнется отсчет новой цивилизации. Сделать это можем только мы, русские. Человеческая история зашла в тупик. Пока что этот кризис проявился со всей отчетливостью лишь у нас в России, но скоро он охватит весь мир. И тогда только мы, первыми принявшие на себя этот удар, как некогда приняли мы на себя удар монгольской орды, сможем весь мир спасти» [3]. Похоже, он закончил путь от атеизма к религиозности.

Когда Илья Петрович с Машей вернулись в Бухару, Машу приняли, а Илью Петровича остановили бухаряне. Илья Петрович продолжал скитаться. После того, как Бухара затонула, Илья Петрович не покинул тот край, несмотря на враждебность по отношению к новоприбывшим сектантам в начале, Илья Петрович помогал им выжить, родив 12 детей от женщин секты. Он учил детей не только научным знаниям, но и тому, что нужно любить друг друга и держаться вместе, чтобы победить этот мир и спасти его. Очевидны параллели с Новым заветом, в котором история спасения мира и человека начинается с учения Христа, которое тот проповедует двенадцати апостолам.

В антиномических отношениях с Ильей Петровичем находится Колдаев – петербургский скульптор, тайный фотограф-эротоман, который официально занимается изготовлением кладбищенских памятников, тайно является известнейшим в городе создателем и распространителем порнографических снимков. Сам о себе он говорит очень символично: «Фамилия моя Колдаев. Она вряд ли тебе что-либо скажет, хотя я по-своему человек известный. Особенно среди покойников» [3]. Упомянув покойников, Колдаев имеет в виду, конечно, памятни-

ки умершим, но здесь заложен и другой смысл: это знак бездуховного, пошлого увлечения художника, произведения которого известны среди таких же духовно мертвых почитателей его таланта [4]. Колдаев проходит сложный путь. Его цинизм в начале повествования сменяется глубоким раскаянием. После встречи с Машей на Московском вокзале, Колдаев начал задумываться о смысле жизни. «Он подумал о том, что когда-то в молодости мечтал о великой славе и ни за что на свете не согласился бы променять ее на достаток и покой. Он бы предпочел стать безымянным творцом шедевров, принять за это любое страдание, терпеть нужду, гонения и болезни. Его жизнь сложилась иначе, и не ему было о ней жалеть, он сам ее выбрал, но хотя бы одну работу, одну настоящую вещь ему сделать хотелось» [3]. Он хотел изменить свою жизнь, и попадает в секту. Кроме нового разочарования и усталости, в его опустошенной душе не было ничего, это не то к тому он стремился. Колдаев стал ходить в Церковь каждый день, его дом стал первым монастырем «Последнего Завета». В позднюю ночь перед посвящением Колдаев узнал тайну «Церкви Последнего Завета». «Вдруг ему почудилось, что из сауны, которую Божественный Искупитель приспособил под крещальню, доносятся необычные звуки. <...> Эти лица Колдаева испугали: обычно ко всему равнодушные и отрешенные, они выглядели восторженно и как будто сияли, но в их восторге и молитвенном экстазе ему почудилось что-то неприятное. <...> Апостолы принялись его мыть и долго дочиста терли бесчувственное тело. Во всем, что они делали, в их лицах и движениях, в слаженности и отрешенности их действий было что-то зловещее» [3]. Колдаев бежал из своего дома, чтобы спастись. Он понял, что Люппо его обманул, и попытался исправить последствия своих поступков. В последние дни жизни он молился, исповедовался. «С болезнью он сильно переменялся. Накупил дешевеньких картонных иконок, повесил лампадку, читал Библию, плакал и много молился. <...> Несколько раз он просил, чтобы Илья Петрович отвел его в церковь. Там он исповедовался молодому священнику. Попик торопился и что-то строго и спешно ему выговаривал, а скульптор целовал холеную руку и плакал» [3]. У Ильи Петровича он находит своего рода убежище, дает ему последние наставления перед смертью: «От всех своих работ я отрекся. Господь не дал мне большого таланта, а те малые крохи, что у меня были, я бездарно промотал. Что делать, я слишком поздно это понял. Когда я умру, ты найдешь у меня под изголовьем конверт. Это единственное, что я взял из дома. Уничтожь его. Не заглядывая туда, уничтожь - и все» [3].

Жизнь обоих героев совершенно меняется после того, как они встречают Машу и влюбляются в неё. Встреча с Машей заставляет обоих героев начать поиски смысла жизни, оба видят его в приобщении к вере и Церкви. Илья Петрович обращается к старцу Вассиану, возглавляющего скит в Бухаре. Колдаев ищет спасения у

Бориса Филипповича Люппо, который является основателем «Церковь Последнего Завета» в Петербурге.

Старец Вассиан, в прошлой своей жизни Кудинов Василий Васильевич, историк бывший сотрудник университета, который выдавал себя за священника, занимался сбором редких икон и книг по самым отдаленным уголкам страны, скупая их у доверчивого населения за бесценок. И в скит он проник, желая вывезти оттуда на продажу огромное количество хранившихся там ценных старинных книг. Но попав туда, Кудинов решил остаться и глубже изучить историю этой общины. Приобретая все большую власть в скиту, он уже не спешил покинуть это место. Вера Вассиана коснулась души Вассиана, который хотел защитить Бухару от внешнего мира и сохранить ее чистоту и простоту, и после смерти старого наставника он исполнил свой долг, став более уважаемым наставником Вассианом. «На исходе знойного, сухого лета, когда по всей Руси горели леса и торфяные болота, в скит пришел никому не ведомый человек. По старой памяти его приняли и дали кров. Но напрасно любопытные насельники расспрашивали своего гостя: он был немногословен и, кроме того, что родился в верховьях Енисея и звали его Василием, ничего больше о себе не рассказал. <...> В Бухаре загадочный гость прижился, вместе с мужиками плотничал и рыбачил, к нему привыкли и приняли как своего. С годами постепенно обнаружилось его редкостное и давно позабытое усердие в вере и в верности обычаям старины. Вскоре он принял постриг с именем Вассиана, и авторитет его сделался таким большим, что по смерти старого наставника, человека доброго, но безвольного, Вассиан возглавил общину» [3].

Вассиан, прошедший путь от атеизма к вере, устанавливает в общине единоличную власть. Со временем он проникается искренней верой бухарцев, хотя червь сомнения по-прежнему его тожит: «Он ощутил в душе какой-то мистический холодок, подобный тому, что испытывал иногда во время самых торжественных служб, когда читал Евангелие. В тот же вечер он отправился на островок. Но против обыкновения не развел костер, а зажег свечи и стал молиться. Это был первый раз, когда он молился не на людях, выполняя как бы необходимую работу, а в одиночестве молился робко и горячо. <...> Он был искренен и растерян и все время глядел на небо и просил знака. Он ждал этого знака без малого двадцать лет, ждал осуждения или одобрения своего обмана. Ему казалось в эту минуту, что может произойти все, что угодно, - разверзнуться небо, упасть ракета и поглотить грешника. Смутно мерцали звезды, ночь была лунная - Вассиан ждал. Он был готов уверовать, если бы только чудо произошло и кто-то подал ему знак» [3]. В сердце Вассиана также есть светлая тяга в вере, которая усилилась с появлением Святой Девы Маши, Религиозная вера и убеждения помогли ему устоять перед лицом искушения Люппо, не поколебавшись его решимость защитить

деревню Бухара. В конце концов, Вассиан был похоронен в море огня вместе с жителями Бухары, завершил спасение души и защитил Бухару, выполнив свою миссию как святой.

«Церковь Последнего Завета» представляла собой нетрадиционную форму нарождающихся в конце XX века российских сект. Люппо - религиозный фанатик, назвавший себя Иисусом Христом, набравший двенадцать апостолов и привлекший большое число невежественных верующих, которых вводит в заблуждение, основал «Церковь Последнего Завета» с единственной целью: завлекать в эту секту богатых последователей и обманом лишать их имущества (одним из пострадавших от этого мошенника становится и Колдаев, которого Люппо полностью разоряет, и тот становится бездомным). В процессе религиозной и социальной интеграции некоторые культовые организации, действующие под личиной новой религии, смешивают светские общества и ищут все возможности для нанесения вреда обществу и отдельным лицам. Люппо был сектантом в религиозном одеянии, который использовал религию, чтобы совершать разрушительные и унижительные поступки. Вдохновленные его прекрасной ложью, заблуждаются не только невинные и невежественные простые люди, но и представители социальной элиты, такие как художники и студенты. Именно этим слепым послушанием Люппо и воспользовался, чтобы создать свою собственную «религиозную империю» в конце XX века. По мнению Люппо, граница между правдой и ложью мало кого сейчас интересует. «В прошлые эпохи люди искали истину и за нее клали голову на плаху — нынче же истина растворилась как соль, и умирать за нее никто не хочет. Современный человек живет в мире устоявшихся представлений, как слепой с собакой поводырем, и в этом находит счастье. Любой шарлатан или сумасшедший, объявляющий себя целителем, святым, пророком, гуру, способен нынче собрать целые стадионы. Бывший милиционер провозглашает себя Христом, и по его мановению люди бросают все и идут на край света в верховье Енисея» [3]. Параллельно с банальной жаждой наживы Люппо одержим ницшеанскими идеями о сверхчеловеке, о власти над толпой и сотворении нового мира: «Они придут ко мне на поклон, и я куплю их, и они будут мне служить и вместе со мной управлять миром, пока не прозвучит финальный гонг. Я сотворю новое человечество, оставив несколько сотен скотов для размножения, которых будут держать в клетках и водить на случки, а остальные миллионы будут совершенными и свободными. Это из них я создам империю, которая будет разрастаться, пока не охватит столько земли и столько людей, сколько я смогу вместить, и ее я положу к подножию Творца, Который не сможет отринуть мой дар» [3]. На совести Люппо много зла, он искал Машу для мести судьбе. «Ей будет уготована особая роль. Я принесу ее в жертву Хозяину, ибо она слишком напоминает мне ту, из-за которой я претерпел

когда-то боль» [3]. Он пытается искушить Вассиана, чтобы все Бухаряне приняли огненное крещение Господа Иисуса Христа «Церкви Последнего Завета».

В конце XX века на Бухару обрушились и стихийные бедствия, которые поставили ее на грань голода, Бухара была захвачена людьми из «Церкви Последнего Завета». Суровые обстоятельства приблизили верующих к небу, они предпочли чистую смерть, не желая идти на компромисс со злом, сохранили свою святость. Под руководством старца Вассиана, бухаряне выбрали саможжение, крещение огнем, чтобы завершить свое обращение к Богу; сорок душ поднялись в поднебесный рай, и только один злой дух - Люппо, попал в ад [5]. В этой борьбе добра и зла дьявол Люппо явно потерпел неудачу, потому что Бухара отвергла его искушение, сохранив чистоту своей веры, а поражение дьявола подтвердило истинную веру Бухары, именно старый ритуал «показал особенные атрибуты русской нации: стойкость к страданиям, стремление к берегам мира, к конечной цели» [6]. Ещё раз взглянув на Бухару в конце XX века через призму истории, можно, несомненно, сделать вывод о том, что она является источником истинной веры русского народа, к описанию которого стремятся писатели.

Ещё хотим сказать, что образ Ильи Петровича дополняет образ Бухары, вера Бухары ближе к «Ветхому Завету», строгая, закрытая, а Илья Петрович по-своему ведет себя, как Иисус, демонстрируя в конце жизненного пути дружелюбие, миролюбие, скромность. И павший скульптор Колдаев, и сестра Маши, и даже настоятель «Церкви Последнего Завета» Люппо, питали к нему необъяснимое любопытство. Если жители Бухары являются представителями твердого и набожного ортодоксального верования в романе, то Илья Петрович является величайшим воплощением любви Христа, о которой в романе говорится, именно из-за его 12 детей, которые стали надеждой русской земли после затопления Бухары. Таким образом, вера Ильи Петровича обогатила источник веры Бухары и расширила ее содержание.

Маша, известная как «девственница» и «Святая», воплощает в себе таинственное чувство мудрости россиян, а именно Софии, это поэтому старейшина Бухары делает все возможное, чтобы найти ее и передать ей всю правду о всех ценностях и верованиях Бухары, с целью оставить её на свете. Несколько лет спустя Маша, которая стала историком и этнографом, начала искать затонувшую Бухару. Это, несомненно, является еще одним шагом в направлении поиска источников жизни и веры для современных людей [7].

В романе Бухара считается последней священной землей. По преданиям, под сосной, которые росли вокруг селения, действительно лежал обломок ковчега. Бухара была тем духовным домом, который Илья Петрович

искал: «... вдруг почувствовал, как колотит его озноб. Он подумал о том, что сейчас откроются ворота этого обетованного места, к которому шел он всю жизнь через уверенность в его ненужности, через сомнения к убеждению, что оно единственное есть тот ковчег, где можно спастись» [3]. Он уверился в том, что ковчег будет помогать Бухаре избавиться от бедствия как Ноев ковчег, являющийся спасителем и надеждой для человечества.

Название романа «Затонувший ковчег» имеет определенное символическое значение: «ковчег» возник из ковчега Ноя в Библии и символизирует любовь Божию к людям и их спасение. А в романе под ковчегом понимается Бухара, последняя святыня старой религии, после убийства Ильи Петровича Бухара затонула. Но затопление Бухары не было концом веры, потому что двенадцать его детей с их обновленной верой разошлись по

миру, чтобы нести новое слово русскому народу.

Таким образом, антиномии, в которых выражается конфликт в романе, разворачиваются в плоскости хронотопа, к которому время разбивает мир на старое (истинно религиозное) и новое (сатанистское). Эта же антиномия прослеживается на уровне топосов Бухара и Санкт-Петербург. Характерологический конфликт в романе сложнее, так как существует на взаимном притяжении-отталкивании героев. Автор использует идеи каждого из героев, чтобы показать не только крах религиозных верований на рубеже веков, но и крах духовности человека. Каждый из героев ищет свой путь к религии, так как каждый понимает, что без неё невозможна жизнь души. Именно на столкновении взглядов на духовность различных героев строится конфликт произведения А. Варламова.

ЛИТЕРАТУРА

1. Осипова О.И. Жанровые модификации в прозе Серебряного века: Ф. Сологуб, В. Брюсов, М. Кузмин. – М.: ИМПЭ им. А.С. Грибоедова, 2014. – 360 с.
2. Коваленко А.Г. Антиномизм и бинарный архетип в структуре художественного конфликта // Вестник РУДН. Сер. Литературоведение. Журналистика. 2003-2004. №7-8. С. 8.
3. Варламов А.Н. Затонувший ковчег. - М.: Молодая гвардия, 2002. – 448 с. URL: Затонувший ковчег - Художественная литература (azbyka.ru) (дата обращения: 15.04.2022).
4. Мельникова Н.П. Мотив двойничества в романе А. Варламова «Затонувший ковчег» / Н.П. Мельникова // Омские социально-гуманитарные чтения – 2016. - Омск, 19-21 апреля 2016. - С. 171-176.
5. 任光宣. 俄罗斯文学史 [M]. 北京大学出版社, 2003: 401. - Жэнь Гуансюань. История русской литературы. // Издательство пекинского университета. -2003- 401с.
6. 尼·别尔嘉耶夫: 《俄罗斯思想》 [M]. 生活·读书·新知三联书店, 1995, 第24页. - Н. Бердяев, Русская идея, Издательство жизни, чтения, знания, 1995, С.24.
7. 任光宣. 俄罗斯文学的神性传统[M]. 北京大学出版社, 2010: 250. - Жэнь Гуансюань. Религиозная традиция русской литературы. // Издательство пекинского университета. -2010- 250с.

© Ню Юэцю (nyu.yu@dvfu.ru), Осипова Ольга Ивановна.

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

СПЕЦИФИКА РЕЧЕВОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ В МЕДИАКОММУНИКАЦИИ

Писаревская Наталья Сергеевна

Кандидат филологических наук, Московский
международный университет
n-pisarevsk@mail.ru

THE SPECIFICS OF SPEECH IMPACT IN MEDIA COMMUNICATION

N. Pisarevskaia

Summary: In the modern world, through media communication, content is provided that is designed for a mass audience, with the help of which consumers are influenced and their picture of the world is corrected. In accordance with the specifics of the means of presenting information, the ways of involving people in the media space and further influencing them are being transformed. This article is devoted to the study of the specifics of speech impact in media communication. Since advertising is an integral part of the media world, and its main task is to persuade the consumer to make the necessary decisions, it is in advertising materials that the ways of influencing the audience are most clearly seen.

Keywords: media communication, communication, speech, speech impact, advertising.

Аннотация: В современном мире посредством медиакоммуникации предоставляется контент, рассчитанный на массовую аудиторию, с помощью которого осуществляется влияние на потребителей и корректируется их картина мира. В соответствии со спецификой средств представления информации трансформируются способы вовлечения людей в медиaprостранство и дальнейшего влияния на них. Настоящая статья посвящена исследованию специфике речевого воздействия в медиакоммуникации. Поскольку реклама является неотъемлемой частью медиамира, а основная ее задача – склонить потребителя к принятию необходимых решений, именно в рекламных материалах наиболее ярко прослеживаются способы влияния на аудиторию.

Ключевые слова: медиакоммуникация, коммуникация, речь, речевое воздействие, реклама.

Коммуникация всегда являлась неотъемлемой составляющей жизнедеятельности человека, поскольку именно «информации отводится главенствующая роль в формировании и поддержании всех аспектов социокультурной жизни, в том числе и за счет формирования и развития индустрии информационных и коммуникационных услуг» [3, с. 19]. В современном мире вследствие трансформации средств, с помощью которых происходит взаимодействие между людьми, коммуникация становится еще и способом влияния, как на каждого отдельного человека, так и на общество в целом. Воздействие на аудиторию осуществляется уже в процессе создания и передачи определенного контента, при этом посредством речевых особенностей текстов, которые транслируют массмедиа, их создатели зачастую манипулируют сознанием людей с помощью задействования лингвистических особенностей построения материала, либо речевого поведения людей, участвующих в теле- и радиопередачах. В случае же представления контента в Интернете расширяется спектр способов воздействия на аудиторию за счёт технических возможностей представления информации.

Сегодня стремительно трансформируется техническая составляющая представления контента, изменяются способы воздействия на потребителей. В силу цифровизации, конвергенции и мультимедийности создания, предоставления и получения данных все чаще аудиторию называют не зрителями/слушателями/читателями, а потребителями информации. Как следствие увеличи-

вается и количество средств воздействия на человека. Вследствие этого мы говорим уже не просто о массовой коммуникации, предполагающей, создание и трансляцию сообщений посредством СМИ, рассчитанных на массовую аудиторию, но о медиакоммуникации.

Отечественный исследователь М.Г. Шилина понимает под медиакоммуникацией «процесс создания, трансляции, обмена информацией медиа в индивидуальном, групповом, массовом формате по различным каналам при помощи различных коммуникативных средств (вербальных, невербальных, аудиальных, визуальных, проч.)» [7]. Профессор В.П. Коломиец в своей работе «Концептуализация медиакоммуникации» приходит к выводу, что медиакоммуникация – это «выстраивание отношений путем передачи смыслов с помощью специальным образом организованных посредников» [1]. При этом он говорит о том, что в результате информирования и развлечения потребителей конструируются общественные отношения. Так, «движение от институциональной массовой коммуникации к медиакоммуникации есть следствие возрастания значимости потребителя медиапродуктов в коммуникационном процессе в результате создания современных технологических посредников, лишивших СМИ монополии на распространение смыслов» [1].

Медиакоммуникация включает в себя традиционные и электронные СМИ, социальные сети, интерактивный контент, распространяемый с помощью различных тех-

нических средств, интегрированные коммуникации, включающие в себя рекламу, связи с общественностью, поэтому именно медиакоммуникации отводится главенствующая роль в информировании и воздействии на аудиторию, как следствие, создании новой цифровой картины мира потребителей. В результате увеличивается количество приёмов влияния на массовое сознание. Например, вовлечение потребителей в создание контента, который подготавливается по предлагаемому алгоритму и транслируется посредством различных гаджетов неограниченному кругу лиц, подключенных к сети Интернет. Как следствие пользователь реализует свою потребность в самоактуализации и самореализации, являясь одновременно и объектом и субъектом воздействия. Таким образом, он с одной стороны безоговорочно принимает то, что сам и транслирует, а с другой – осуществляет воздействие на аудиторию, предлагая свое видение мира. К способам воздействия, реализуемым в цифровой среде, относятся убеждение, внушение, повторение, фрагментарность подачи информации, отвлечение внимания от важной информации, стереотипизация, эмоциональное воздействие, языковые средства и использование различных речевых приемов для достижения целей субъекта воздействия.

О значимости речевого воздействия говорили еще в Античности, когда одним из наиболее значимых умений была риторика, которая рассматривалась как мастерство устного публичного выступления и включала в себя изучение закономерностей создания, передачи и восприятия качественной речи, а в дальнейшем и качественного текста. Основная задача, которую преследовали античные риторы – воздействие на людей и убеждение аудитории в необходимости принятия тех или иных идей, либо в совершении некоего действия. Для реализации этих целей они и использовали речевое воздействие.

С течением времени и появления новых технологий спектр способов влияния на аудиторию расширяется. Сегодня мы говорим о большом количестве частных риторик, в том числе и о риторике рекламы, которая основана на принципе соревнования, а ее цель – управление человеческим поведением посредством устного или письменного слова. Для более эффективного воздействия на аудиторию рекламное сообщение строится в соответствии с классическим риторическим каноном. Однако в риторике рекламы придаются новые смыслы классической структуре создания текста: снижается пафос, прямое убеждение (логос) заменяется передачей убежденности аудитории, имидж объекта речи (этнос) заменяется имиджем самого зрителя. Как следствие речевое воздействие на аудиторию становится более эффективным.

Сегодня мы видим синтез различных форм и спо-

собов донесения информации, объединяющих в себе текст печатный, креолизованный, звучащий и включенный в аудиовизуальные произведения. Так, например, в печатной рекламе приоритетной является установка на зрительное восприятие, поэтому основное внимание уделяется рекламному тексту и сопровождающим его иллюстрациям. Радиореклама, ориентированная на слуховые анализаторы, широко использует музыкальное сопровождение озвучиваемого текста, а также голосовые возможности воздействия на слушателей. В телерекламе и Интернет-рекламе соединяются зрительные и слуховые особенности восприятия, расширяя спектр возможностей эффективного воздействия на адресата. Поэтому «видеореклама, вне зависимости от каналов ее распространения, эффективна, благодаря использованию различных суггестивных способов, однако ключевым ее элементом является именно речевое воздействие» [2]. Несмотря на столь бурное развитие технологий и, как следствие, способов донесения информации до аудитории, при подготовке рекламных материалов большое внимание уделяется именно речевому воздействию на потребителей.

Современный исследователь И.А. Стернин указывает на то, что речевое воздействие – это «воздействие человека на другого человека или группу лиц при помощи речи и сопровождающих речь невербальных средств для достижения поставленной говорящим цели» [5, с. 51]. Он называет факторами речевого воздействия «типы коммуникативных сигналов или приемов, используемых в речевом воздействии» [5, с. 51] и выделяет следующие его «мегафакторы»: «фактор говорящего (все, что относится к физической стороне деятельности говорящего, включая внешность и невербальное поведение), фактор адресата (все то, что относится к учету того, на кого ориентировано сообщение) и фактор сообщения (то, что относится к наполнению содержанием, построению и формам языкового выражения сообщения, условиям его передачи)» [5, с. 53]. Эти мегафакторы эффективно задействуются как в межличностном непосредственном общении, так и во взаимодействии опосредованном, реализующемся при помощи СМИ, СМК и всевозможных технических средств, рассчитанных на неограниченное число получателей информации. Учитывая, что речевое воздействие присутствует в любом высказывании именно посредством него и осуществляется влияние на человека или на массовую аудиторию и, как следствие, трансформируется их картина мира в соответствии с задачами, которые преследует говорящий. Например, целями рекламной коммуникации являются: побуждение к поступку, создание индивидуального имиджа товара, формирование общественного мнения по отношению к рекламируемому товару, включая трансформацию образа мыслей и образа жизни у целевой аудитории. Для достижения этих задач используются различные способы подготовки и трансляции ин-

формации, включающие в себя рекламные сообщения, представляемые как в виде публичных выступлений, так и в виде текстовых материалов.

Рекламный текст является «разновидностью медиа-текста, то есть типа текстов, функционирующих в системе массовой коммуникации и распространения по ее каналам с целью налаживания взаимодействия между коммуникаторами и массовой аудиторией» [6, с. 363]. Основная задача рекламного текста - управление поведенческими целями и мотивами потребителей, соответственно в ходе подготовки рекламного текста его создатели ориентируются на целевую аудиторию, ее интересы и потребности, а сам текст адаптируется под речевые особенности зрителя. Так, например, в видеорекламе одного из продуктов компании «Nivea» содержится следующий текст: «Какой-бы ни был вокруг треш, внутри ты всегда фреш. Всё супер изи, на чиле полном с NIVEA Love и ароматом клёвым. С утра до ночи к любому движу я готова. NIVEA Love - Вокруг треш, внутри фреш!» [4]. Подобный текст уже является маркером, определяющим целевую аудиторию и эффективно воздействующим на нее посредством вербальной составляющей понятной и близкой определенному кругу потребителей конкретного товара.

Также можно говорить о лексемах, включаемых в рекламное обращение, посредством которых делается акцент на нуждах и потребностях целевой аудитории. К ним можно отнести «здоровье», «любовь», «дружба», «безопасность», «уверенность», «успешность» и т.д. Так, уже на уровне лингвистических особенностей построения

текста осуществляется речевое воздействие на аудиторию. Например, в рекламе лекарственных препаратов говорится о том, что именно их использование улучшит самочувствие или вообще вернет здоровье. Более того каждое рекламное обращение завершается «призывом к действию», в котором даются четкие указания, что далее нужно делать потребителю, например, «купи», «подпишись», «прими участие» и т.д.

Рассматривая обращения, содержащиеся в рекламных сообщениях нельзя не сказать об их манипулятивном воздействии на потребителей, которое заключается в выявлении потребностей целевой аудитории и создании предложений, которые могут их реализовать. При этом, чем лучше будет это предложение «упаковано» в речь, тем эффективнее будут решаться маркетинговые задачи. Также воздействие усиливается невербальными компонентами, которые не только дополняют смысл вербального сообщения, но и дают важную информацию об источнике сообщения, уточняя существенные в коммуникативном плане сведения, такие как социальные черты, возрастные, индивидуальные характеристики и т.д., значимые для целевой аудитории.

Таким образом, посредством медиакommunikации происходит вовлечение аудитории в создание и трансляцию контента, а также ее информирование о том или ином продукте, в ходе чего осуществляется речевое воздействие на потребителя, посредством которого изменяются его жизненные приоритеты, что в результате приводит к трансформации его картины мира.

ЛИТЕРАТУРА

1. Коломиец В.П. Концептуализация медиакommunikации // Медиаскоп. 2019. Вып. 4. Режим доступа: <http://www.mediascope.ru/2575> (Дата обращения: 08.01.2023)
2. Писаревская, Н.С. Речевое воздействие в видеорекламе: психологический аспект // Медиалингвистика: Материалы VI международной научной конференции, Санкт-Петербург, 30 июня – 02.2022 года / Науч. редактор Л.Р. Дускаева, отв. редактор А.А. Малышев. – Санкт-Петербург: ООО «Медиапапир», 2022. С. 506-508.
3. Писаревская, Н.С., Мулина Н.А. Реклама как фактор формирования системы ценностей современного человека // Тенденции развития науки и образования. 2022. № 86-6. С. 157-159.
4. Рекламный видеоролик «Дезодорант NIVEA Love - вокруг треш, внутри фреш!» Режим доступа: https://www.youtube.com/watch?v=rjHSVS-GxOM&embeds_euri=https%3A%2F%2Ftimerek.ru%2F&feature=emb_imp_woyt (Дата обращения: 10.01.2023)
5. Стернин И.А. Введение в речевое воздействие. Воронеж: Полиграф, 2001. 227 с.
6. Теория и практика рекламы / под ред. Тулупова В.В. – СПб.: Издательство Михайлова В.А., 2006. 528с.
7. Шилина М.Г. Медиакommunikация: тенденции трансформации. Новые парадигмы исследований массовых коммуникаций / Медиаскоп. 2009. № 3. С. 17.

© Писаревская Наталья Сергеевна (n-pisarevsk@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ВЕРБОВОЧНЫЙ СЛОГАН В ПРИЗЫВНЫХ КАМПАНИЯХ НА СЛУЖБУ В ВС КОРОЛЕВСТВА ШВЕЦИИ КАК СРЕДСТВО ВЕРБАЛЬНОЙ И НЕВЕРБАЛЬНОЙ ЭКСПЛИКАЦИИ АРМЕЙСКОЙ СУБКУЛЬТУРЫ

Подыряко Андрей Олегович

Преподаватель, Военный университет
им. Князя Александра Невского Министерства Обороны
duha204982@mail.ru

**RECRUITMENT SLOGAN IN RECRUITMENT
CAMPAIGNS FOR SERVICE IN
THE ARMED FORCES OF THE KINGDOM
OF SWEDEN AS A MEANS OF VERBAL
AND NON-VERBAL EXPLICATION
OF THE ARMY SUBCULTURE**

A. Podyryako

Summary: The research is devoted to identifying the explicit means of reflecting the army subculture in the recruitment campaigns for the Swedish Armed Forces. The object of scientific research is the general stereotypical phenomena inherent in the institution of the Swedish Armed Forces. The object of the research is the army recruitment slogan of recruitment campaigns as a productive linguistic means of explicating ethnic stereotypes of the army subculture.

Keywords: recruitment slogan, advertising campaign, advertising text, army subculture, Swedish Armed Forces.

Аннотация: Исследование посвящено выявлению эксплицитных средств отражения армейской субкультуры в призывных кампаниях на службу в Вооруженных силах королевства Швеции. Объектом научных изысканий служат общие стереотипные явления, присущие институту вооруженных сил Швеции. В качестве предмета исследования выступает армейский вербовочный слоган кампаний по набору новобранцев как продуктивное языковое средство экспликации этнических стереотипов армейской субкультуры.

Ключевые слова: вербовочный слоган, рекламная кампания, рекламный текст, армейская субкультура, вооруженные силы Швеции.

За точку отсчета наших рассуждений примем этимологию лексемы "slogan". Исторические варианты написания данного слова – *sloggorne, slughorne, slughorne* – уходят корнями в шотландский (кельтский) языка и обозначают «боевой клич» ("battle cry"). В древнеирландском языке можно встретить варианты *slúag, slóg*, имеющие значение «армия, собрание, толпа» (*army, assembly, crowd*), и "gairm" – «клич, зов» (*a call, cry*). В свою очередь лексемы *slóg* и *gairm* происходят от пракеельтского "slougos" и *garman/garrman* или праиндоевропейского *slowgʰos, "slowgos" и ghé₂r* [1].

В скандинавских языках имеется свой вариант слова «слоган»: "slagord" от немецкого "schlagwort", однако, в современном языке зачастую употребляется английский вариант [2].

Воинственный (боевой) клич прочно входит в армейскую субкультуру на протяжении многих столетий. Согласно библейской энциклопедии Брокгауза, боевой клич подбадривал воинов в бою и устрашал противников, был опознавательным знаком, помогающим отличать своих от врагов [3]. Он призван мотивировать бойцов на атаку или на оборонительные действия, ос-

вобождавать их от страха. Молча идти в атаку не принято. Еще одной важной функцией боевого клича считается создание ощущения единения с боевыми товарищами. У многих народов и племен существовали собственные варианты боевого клича [4]. Например, наиболее известный клич «Ура!» по различным версиям происходил от татарского «ур» (бей) или от южнославянского «уррра» (возьмем верх) [5]. В свою очередь в шведской армии во время войны с Финляндией в 1781 году появился клич: «För Fäderneslandet, gå på, hurra!» («За Отечество, вперед, ура!», на что солдаты кричали «Hurra!» (Ура!) [6].

В современном экономическом словаре под редакцией Б.А. Райзберга можно найти следующее толкование: Слоган – рекламный лозунг, девиз, содержащий сжатую, легко воспринимаемую, эффектную формулировку рекламной идеи [7].

Толковый словарь иноязычных слов Л.П. Крысина понимает под данным словом следующее: «Рекламная формула в виде афористичной, легко запоминающейся короткой фразы» [8].

Поскольку значение слова «слоган» неразрывно свя-

зано с рекламой и используется для привлечения всеобщего внимания, в контексте заявленной темы целесообразно рассмотреть частный случай использования этого слова в качестве вербовочного слогана.

По А.С. Романову, «вербовочный слоган» – это емкая рекламная формулировка, направленная на привлечение внимания, сообщение какой-либо информации, формирование и закрепление в сознании целевой аудитории определенных положительных установок о военной службе (вне зависимости от принадлежности к какому-либо конкретному роду или виду войск) и популяризации социального института вооруженных сил. Рекламный и вербовочный слоганы обладают общими свойствами, в частности, они в лаконичной форме выражают суть рекламной концепции, имеют доведенную до лингвистического совершенства вербальную оболочку, легко воспринимаются и запоминаются [9, 96].

В методичке рекламного агентства DDB Needham для сотрудников, работающих с рекламой, указывается, что слоган должны быть свежим и необычным, привлекать внимание и оказывать воздействие. Он должен проходить через геном целевой аудитории и задерживаться в сознании людей [10].

Под армейским вербовочным слоганом А.С. Романов и Т.К. Корниевская понимают эмоционально окрашенный девиз, цель которого заключается в создании благоприятного имиджа вооруженных сил и его закреплении в сознании целевой аудитории. Он является характерным феноменом армейской субкультуры, которой присущи собирательные и стереотипные черты армейского социума. [11, 230]

Для армейского слогана характерны *экспрессивность, многозначность (полисемантическая), компрессионность, ясность содержания, простота синтаксиса, прагматичность, информативность, ритмичность* [12, 130].

Как и любой текст рекламы, вербовочный слоган является креолизированным текстом, то есть его смысл образуется не только с помощью вербальной составляющей, но и с использованием других знаковых систем (фото, видео, музыка), и этим он отличается от гомогенного текста, который использует одну знаковую систему. Практически любой текст военной рекламы является креолизированным в традиционном его понимании. Целостность креолизованного текста достигается сочетанием двух его частей – вербальной и визуальной; тексты военной рекламы образуют отдельную группу, где значительное место отводится лексическим и стилистическим компонентам, а экспрессия достигается путем лаконичного использования текста и приемов языковой игры [13, 44].

Для вербовочного слогана характерны юмор и ирония. Так, в 2011 году вышла рекламная кампания под названием *“Välkommen till vår verklighet”*. (Добро пожаловать в нашу действительность). Видеоролик, приуроченный к кампании, сопровождается кадрами, типичными для любого армейского клипа: боевые действия, работа морской пехоты, различные виды современного вооружения и т.д. Однако закадровый текст разрушает стереотипный образ военнослужащего: *“We can't offer you an epic opening scene in which models pose like marines. We can't offer you the opportunity to suddenly rise out of water holding some weird futuristic weapon. We can't offer you top-secret hit-and-run missions in an unknown territory. We can't offer you ridiculously dramatic music playing in the background or even my cool American voice”*. Звучащий текст явно пронизан иронией, его автор высмеивает агитационную деятельность различных оборонных ведомств, которые тратят огромные деньги на создание таких роликов. В конце сюжета появляется шведский солдат, с усердием пробегающий полосу препятствий и выкрикивая: *“Vi kan erbjuda er vår verklighet. En utbildning som leder till jobb. Du kan göra skillnad”* (Мы можем предложить вам нашу реальность. Учеба предшествует настоящей работе. Ты можешь изменить все.). Естественно, здесь разрушается некий стереотипный потенциал вербовочных кампаний, когда реципиент вместо типичного собирательного образа военнослужащего видит иную картину, которая меняет его представления. Вместо диктора к целевой аудитории обращается обычный солдат, что усиливает привлекательную функцию звучащего текста, создает некую близость между адресатом и институтом вооруженных сил. Обращает на себя внимание употребление местоимения первого лица множественного числа (we, vi), раскрывающее собирательный образ армии как единого коллектива. *Армия – это Мы. Не индивид, а группа* [14].

Любая рекламная кампания, помимо вербовки в ряды вооруженных сил, нацелена на формирование определенного образа у реципиента, неких положительных ассоциаций, связанных на контрасте и сравнении. Здесь мы можем наблюдать когнитивную функцию слогана. Ярким примером служит кампания 2012 года: *“Vem bryr sig?”* (А кому не все равно?). В видеоролике рекламной кампании главный герой, некий гражданский человек, сидит на стуле в небольшом закрытом помещении. Появляется надпись: *“Den här personen kommer vara instängd här tills någon löser av honom”* (Этот человек будет заперт здесь до тех пор, пока кто-то не решит его проблемы). Институт вооруженных сил пытается показать различие между гражданской жизнью и военной службой в невыгодном для гражданских лиц свете. Использование такого стилистического приема, как риторический вопрос, способствует формированию гражданского долга или патриотического отклика у будущих кандидатов [15].

Продолжением риторики возвышения социального

статуса представителей военного социума над гражданским обществом прослеживается в кампании 2013 года по призыву на общевоинскую армейскую подготовку в Вооруженных силах Швеции, которая подверглась критике за свой слоган и рекламное видео к нему. На нем был изображен юноша, пытающийся залезть в большой воздушный шар. На фоне этого изображения появляется надпись *"Vad håller du på med?"* (Чем ты занимаешься?). Данный рекламный фрагмент отчетливо высмеивает досуг гражданского населения, и одновременно демонстрирует «элитарность» института вооруженных сил. В конце ролика появляется ответ: *"Vi håller på med att säkra mattransporter vid humanitära katastrofer"* (А мы обеспечиваем транспортировку продовольствия в условиях гуманитарных катастроф) или *"Vi håller på med att undsätta drabbade efter stormen"* (А мы спасаем пострадавших после шторма). Здесь отчетливо прослеживается переносное ироническое значение разговорной фразы *"Vad håller du på med?"* (Чем ты там занимаешься?) во «Что ты там бездельничаешь?» [16].

Следующий этап рекламной кампании по привлечению новобранцев на военную службу нацелен на демонстрацию активного участия Швеции в составе миротворческих миссий в различных странах (Мали, Афганистан, Косово, Йемен, Сомали) [17]. Вооруженные силы отказываются от предыдущих уничижительных сравнений с гражданской сферой и выпускают ряд роликов с заголовком *"Det är mycket nu"* (Сейчас много дел). Данный слоган несет в себе информативную функцию, то есть его эффект достигается за счет лаконичности фразы за счет использования простой синтаксической конструкции. Посредством видеоряда, где представлены новостные сюжеты, снятые в различных «горячих точках», достигается прагматический эффект – осуществляется непосредственное воздействие на реципиента [18].

Информационная компрессия, характерная для рекламных текстов, может достигаться с помощью различных средств: лексических и синтаксических. Например, в 2014 году ВС Швеции используют юмористический подход к вербовке новобранцев. В ролике показаны различные рода войск, выполняющие свои боевые задачи, а в концовке всплывает слоган данной кампании: *"Som vilket annat jobb som helst. Nästan."* (Как и любая другая профессия. Почти). Грамматическая сравнительная конструкция *som ... som ...* позволяет достичь понимание схожести любой профессии: гражданской или военной. Как было сказано ранее, вооруженные силы королевства Швеции решили отойти от негативных аналогий с гражданским обществом: с помощью лексемы *nästan* подчеркивается некая уникальность военной профессии [19,20,21].

С целью усиления эмоционального воздействия на реципиента вербовочный слоган может использовать эмфатические конструкции и метафорические сравне-

ния. Наглядным примером служит рекламный слоган 2016 года *"Du nya, du fria"* (Ты новая, ты свободная). Всем представителям шведской культуры или тех, кто с ней сталкивался приходит на ум аналогия с гимном Швеции, который называется *"Du gamla, Du fria"* (Ты старая, Ты свободная). Метафорический перенос значения направлен на возвышения чувства патриотизма и гордости за свою родину среди аудитории. Еще одной интерпретацией этого слогана может быть антонимическая замена слова *"gamla (старый)"* на *"nya (новый)"*, что показывает стремительный процесс модернизации вооруженных сил Швеции и ее соответствие новым вызовам и реалиям [22].

Смена гендерных парадигм, произошедшая в армии Швеции в течение последних лет, существенно повлияла на риторику вербовочных кампаний. Этому способствовало активное феминистское движение и решения вышестоящего командования о привлечении большего количества девушек в ряды вооруженных сил. С этого момента в рекламных роликах по привлечению новобранцев на военную службу все чаще в главной роли выступает девушка.

Рекламный слоган 2018 года *"Många har många frågor"* (У многих много вопросов) стал отправной точкой для создания имиджа вооруженных сил Швеции, как института с гендерным разнообразием и равноправием. Некогда исключительно маскулинная профессия открыла свои двери перед тенденциями современности. Лексико-грамматическая особенность слогана заключается в повторе слова *många* с изменением его грамматической категории. В первом случае это существительное, обозначающее большое количество людей, во втором – наречие меры степени. Стилистический прием раскрывает прагматическую лаконичность слогана, как бы поднимая вопрос гендерной несправедливости и мужской монополии, которые на протяжении многих лет служили социальной основой института вооруженных сил королевства. [23].

Одна из важнейших задач настоящего времени состоит в привлечении большего количества новобранцев, поэтому рекламные компании, сотрудничающие с вооруженными силами, направляют свои усилия на привлечение на военную службу людей из различных социальных групп. Примером тому служит рекламная кампания *"Kom som du är"* (Приходи таким, какой ты есть) с пояснением *"Låt oss utmana din bild av vem som passar i Försvarmakten"* (Позволь нам бросить вызов твоему представлению о том, кто может быть частью вооруженных сил) [24]. В самом заголовке была использована простейшая синтаксическая конструкция, сохранившая свою прагматическую направленность. Рекламная кампания была нацелена на изменение у реципиента представления об институте вооруженных как о маскулинном обществе,

что подтверждает фраза на рекламном плакате: *"Samhället består inte av 80 % män. Därav ska inte myndigheten som skyddar Sverige göra det heller."* (Общество не состоит на 80% из мужчин. Поэтому институт, который защищает Швецию не должен идти по аналогичному пути) [Приложение 1]. Некогда закрытая маскулинная армейская субкультура решилась открыться для других социальных групп, что представлено еще на одном из баннеров данной кампании. Здесь привлекают внимание потенциального реципиента такие значимые в социальном плане понятия как: *bokmal* (книжный червь), *nörd* (ботаник), *knegare* (работяга), *feminist* (феминист), *fashionista* (модник), *hipster* (хипстер) и так далее [Приложение 2].

Американский исследователь Tom L. Beauchamp в своей работе «Manipulative Advertising» отмечает персуазивность рекламного слогана и заложенную в его содержание манипуляцию по отношению к реципиенту [25, 1]. Кампания 2022 года *"Dina styrkor gör oss starkare"* (Ты делаешь нас сильнее) имеет прямую коммуникативную функцию. Притяжательное местоимение второго лица единственного числа *dina* выражает личностное отношение к адресату, а объектное местоимение *oss* олицетворяет институт вооруженных сил, как одну большую и целостную группу. Реципиенту рассказывают, что его уникальные особенности могут служить на благо родины [26].

Подводя итоги анализа вербовочных слоганов различных кампаний по призыву пополнять ряды вооруженных сил можно сделать следующие выводы:

Армейский вербовочный слоган – это яркий, эмоционально окрашенный рекламный компонент, направленный на решение определенных прагматических задач, использующий вербальные и невербальные инструмен-

ты и создающий позитивный образ вооруженных сил. В его тексте используются различные лексические, синтаксические и стилистические средства. Ему характерны такие функции, как *прагматическая* (вызывает у аудитории некоторые реакции и побуждает к каким-либо действиям), *аттрактивная* (основная цель всех вербовочных кампаний – это привлечение большего количества новобранцев в ряды вооруженных сил королевства), *информативная* (в достаточно емкой форме нужно передать основное содержание кампании) и *когнитивную* (формирование у адресата определенных ценностных установок).

Армейскому вербовочному слогану присущи следующие свойства: *сжатость* (размер слогана составляет от 3 до 6 слов), *информативность* (лаконичность структуры текста способствует лучшему пониманию его содержания реципиентом), *экспрессивность* (используются риторический вопрос, юмор, метафоричность), *специфичность* (раскрывает детали и представление о достаточно закрытом социальном институте, как вооруженные силы).

В заключение отметим изменения риторики призывных кампаний в хронологическом аспекте. Например, в 2011-2015 году вектор был направлен, на то, что служба в вооруженных силах – это отличная карьерная лестница, армейская служба предоставляет тебе огромные возможности для самореализации и позволяет быть полезным для своей страны. С 2015 года вектор рекламы был смещен в том, что сам реципиент важен для армии, несмотря на его гражданскую позицию, его особенности, его гендерный статус. Каждый отдельный человек делает армию сильнее. То есть мы наблюдаем переход от маскулинности и закрытости института, к его разнообразию и открытости для каждого.

Приложение 1



Рекламный баннер кампании "Kom som du är"



Рекламная кампания "Kom som du är"

ЛИТЕРАТУРА

1. Электронный словарь Wiktionary URL: <https://en.wiktionary.org/wiki/slogan> (дата обращения: 05.01.2023).
2. Электронный словарь Wiktionary URL: <https://sv.wiktionary.org/wiki/slagord> (дата обращения: 05.01.2023).
3. Библейская энциклопедия Брокгауза / Ринекер Ф., Майер Г. - М.: Российское Библейское Общество, 1999. - 1120 с.
4. Картаслов. Ру – Карта слов и выражений русского языка. URL: <https://kartaslov.ru/карта-знаний/Боевой+клич> (дата обращения: 07.01.2023).
5. Информационный сайт «Русская семерка» URL: <https://russian7.ru/post/boevoy-klich-kak-raznye-narody-zapugiv/> (дата обращения: 06.01.2023).
6. Reglemente URL : <https://gustavianer.com/historiskt-aterskapande/historisk-grund-for-verksamheten/reglemente/> (дата обращения: 10.01.2023)
7. Современный экономический словарь. URL : <http://economics.niv.ru/doc/dictionary/economical/fc/slovar-209-1.htm#zag-4805> (дата обращения: 08.01.2023).
8. Толковый словарь иноязычных слов Л.П. Крысина URL: <https://www.slovorod.ru/dic-krysin/krys-s.htm> (дата обращения: 11.01.2023)
9. Романов А.С. Этнические стереотипы армейской субкультурной среды США в знаках языка и культуры.: монография. М.: ВУ, 2017, – 230 с.
10. DDB Needham byrå, Konst och vetenskap av kreativ reklam. URL: <https://www.studocu.com/sv/document/umea-universitet/consumer-behavior-and-marketing-strategy-d/konst-och-vetenskap-av-kreativ-reklam/11762241> (дата посещения: 10.01.2023)
11. Романов А.С., Корниевская Т.К. Вербовочный слоган как самобытный феномен армейской субкультуры США. – Политическая лингвистика №2, 2015. Необходимо указать страницы, на которых в журнале расположена статья.
12. Романов А.С. Стереотипизация субкультурных констант в аксиологии социально-группового диалекта (на материале ценностей и реалий военной службы в языковой культуре США). Дисс. на соискание научной степени доктора филологических наук. М.: 2020. – 447 с.
13. Князева Е.Г., Курбакова С.Н., Мурог И.А. Особенности языкового моделирования действительности в рекламном тексте. Вопросы психолингвистики. № 37, 2018. Необходимо указать страницы, на которых в журнале расположена статья.
14. Försvarsmakten Reklafilm 1 URL: <https://www.youtube.com/watch?v=upZMwKfucEQ> (дата обращения: 13.01.2023).
15. Reklafilm Vem bryr sig? URL: https://www.youtube.com/watch?v=Mc_7bAYdcqk (дата обращения: 14.01.2023).
16. Försvarsmakten reklafilm "Ballong" 45 sek GMU 4 och 5 (14 jan) URL: https://www.youtube.com/watch?v=SD4sLtl_tOM&list=PLGXVHglmhBQIF2zQqp5MeXq7qcpvrIEAQ&index=67 (дата обращения: 12.01.2023).
17. Försvarsmakten utomlands. URL: <https://www.forsvarsmakten.se/sv/var-verksamhet/forsvarsmakten-utomlands/> (дата обращения 18.01.2023)
18. Försvarsmakten reklafilm "Taket" 20 sek GMU 1 och 2 (5 aug) URL: <https://www.youtube.com/watch?v=2HmRaXV8mzU&list=PLGXVHglmhBQIF2zQqp5MeXq7qcpvrIEAQ&index=51> (дата обращения: 18.01.2023).
19. Försvarsmakten reklafilm "Fallskärm" mars 2014 20 sek URL: <https://www.youtube.com/watch?v=VDQqQe4eSp8&list=PLGXVHglmhBQIF2zQqp5MeXq7qcpvrIEAQ&index=48> (дата обращения: 11.01.2023).
20. Försvarsmakten reklafilm "Pilot" mars 2014 20 sek URL: <https://www.youtube.com/watch?v=9qgWqVlPddA&list=PLGXVHglmhBQIF2zQqp5MeXq7qcpvrIEAQ&index=49> (дата обращения: 11.01.2023).
21. Försvarsmakten reklafilm "Dykare" mars 2014 20 sek URL: <https://www.youtube.com/watch?v=6JHdzjXRnbs&list=PLGXVHglmhBQIF2zQqp5MeXq7qcpvrIEAQ&index=47> (дата обращения: 11.01.2023).

22. Försvarsmakten reklamfilm Du nya du fria, oktober 2016 45 sek URL: https://www.youtube.com/watch?v=NXk3v_fnhC8&list=PLGXVHglmhBQIF2zQqp5MeXq7qcpvrIEAQ&index=31 (дата обращения: 15.01.2023).
23. Försvarsmakten reklamfilm: Många har många frågor – Pojkvännen 30 sek URL: <https://www.youtube.com/watch?v=yK07hKIN5Aw&list=PLGXVHglmhBQIF2zQqp5MeXq7qcpvrIEAQ&index=20> (дата обращения: 16.01.2023).
24. Försvarsmakten reklamfilm: Kom som du är – 40 sek. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=3PysG30UeJQ&list=PLGXVHglmhBQIF2zQqp5MeXq7qcpvrIEAQ&index=16> (дата обращения: 14.01.2023).
25. Beauchamp Tom L. Manipulative Advertising // Business & Professional Ethics Journal. 1984. Vol. 3. No 3-4, Spring/Summer. 92 p.
26. Försvarsmakten reklamfilm: Din styrkor gör oss starkare, 45 sek. <https://www.youtube.com/watch?v=1i7VDXr6imY&list=PLGXVHglmhBQIF2zQqp5MeXq7qcpvrIEAQ&index=1> (дата обращения: 21.01.2023).

© Подыряко Андрей Олегович (duha204982@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Военный университет им. Князя Александра Невского
Министерства Обороны

ОСОБЕННОСТИ ГРАММАТИЧЕСКОГО НАПОЛНЕНИЯ ВОЕННО-ПОЛИТИЧЕСКОГО ДИСКУРСА МЕЖДУНАРОДНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ

Федотов Илья Игоревич

Преподаватель, Военный университет имени князя
Александра Невского Министерства обороны РФ
г. Москва
ilyafed55@gmail.com

FEATURES OF GRAMMATICAL CONTENT OF THE MILITARY-POLITICAL DISCOURSE OF INTERNATIONAL ORGANIZATIONS

I. Fedotov

Summary: The article considers the linguistic phenomenon of "military-political discourse" as the object of study. The subject of the study is the study of the grammatical content of the military-political discourse of international organizations based on the documents of the Collective Security Treaty Organization (CSTO) and the North Atlantic Treaty Organization (NATO). Research papers devoted to discourse, typology of discourse, as well as military-political discourse have been studied and summarized. The main grammatical features of the texts of the CSTO and NATO documents are revealed. The mechanism of the influence of discursive factors and structural elements on the essential grammatical features of the CSTO and NATO documents is considered.

Keywords: discourse, military-political discourse, international organizations, CSTO and NATO documents, grammatical features.

Аннотация: В статье в качестве объекта исследования рассматривается такое лингвистическое явление, как «военно-политический дискурс». Предметом исследования является исследование грамматического наполнения военно-политического дискурса международных организаций на материале документов Организации Договора Коллективной Безопасности (ОДКБ) и Организации Североатлантического договора (НАТО). Изучены и обобщены исследовательские работы, посвященные дискурсу, типологии дискурса, а также военно-политическому дискурсу. Выявлены основные грамматические особенности текстов документов ОДКБ и НАТО. Рассмотрен механизм влияния дискурсивных факторов и структурных элементов на существенные грамматические особенности документов ОДКБ и НАТО.

Ключевые слова: дискурс, военно-политический дискурс, международные организации, документы ОДКБ и НАТО, грамматические особенности.

В настоящее время исследования многих ученых-лингвистов посвящены проблеме дискурса, а также его типологии. При этом особое внимание стало уделяться вопросам политического и военного дискурсов. Данный факт непосредственно связан с текущей экстралингвистической ситуацией, характеризующейся наличием в современном мире большого числа военных и политических конфликтов. Исследователи считают, что в таких разногласиях важную роль играет именно дискурс (прямо или косвенно), а сами принципы военного дела неразрывно связаны с языком войны [23, с. 51]. В военно-политическом дискурсе особый интерес представляет собой область системы документации международных организаций военно-политической направленности. К таковым относятся Организация Договора Коллективной Безопасности (ОДКБ) и Организация Североатлантического договора (НАТО), дискурс которых является одним из малоисследованных типов институциональных дискурсов, что говорит об актуальности его исследования.

Вследствие вышеизложенного цель исследования состоит в выявлении тех лингвистических особенностей, которые присущи военно-политическому дискурсу документов ОДКБ и НАТО, в частности, изучение их грамматического наполнения.

Данное исследование выполнялось с опорой на следующие методы анализа: грамматический, дискурсивный, контекстуальный, семантический и когнитивный.

Впервые термин «дискурс» был предложен в 1952 году американским ученым З. Харрисом и обозначал сложное высказывание или сверхфразу, состоящую из некоторого числа простых фраз. Однако ближе к концу XX века «дискурс» получил терминологическую многозначность и широкую интерпретацию в научном направлении [1, с. 116]. Данная тенденция сохраняется на сегодняшний день, термин применяется довольно широко в научных работах, само его контекстуальное наполнение тоже является широким [8, с. 28].

Т.А. ван Дейк отмечает, что дискурс — это одно из тех понятий, которые расплывчаты, с трудом поддаются определению, но тем не менее наиболее популярны, как например, термины «язык», «общество», «идеология» [21, с. 193].

Э. Бенвенист определяет дискурс «в самом широком смысле» значения, как всякое высказывание, которое предполагает наличие говорящего, слушающего, а также намерение первого воздействовать на второго определенным образом [3, с. 279].

Кубрякова Е.С. понимает под дискурсом когнитивный процесс, который связан с речепроизводством в реальной жизни, созданием какого-либо речевого произведения [12, с. 19–20].

Чернявская В.Е. подходит к описанию дискурса как к коммуникативному и ментальному процессу, который приводит к образованию такой формальной конструкции, как текст [18, с. 144].

Согласно В.И. Карасику дискурс — это с одной стороны явление, с характерным промежуточным порядком, между языковым поведением, общением и речью, и с другой стороны текст, который является «остатком» после общения [10, с. 192]. Описывая типологию дискурсов, исследователь осуществляет разграничение социальных ролей коммуникантов, а также сферы, виды коммуникации и выделяет два типа дискурса: персональный и институциональный [9, с. 5].

В свою очередь институциональный дискурс подразделяется на следующие его виды: дипломатический, военный, политический, юридический, научный, массово-информационный и иные. Для такого типа дискурса характерна ситуация, когда в процессе общения люди не знают друг друга, однако, тем не менее, они должны вести общение с учетом соответствующих коммуникационных норм [10, с. 195].

Большинство исследователей (Хомутова Т.Н., Наумова К.А. [17], Мошкина Ю.В. [15], Мавлеев Р.Р. [14]) отмечают, что военно-политический дискурс имеет интегративный характер, но в то же время обладает особыми чертами, поэтому в типологии дискурса у него должно быть особое положение, которое является самостоятельным в ряду военного и политического дискурсов.

Киселева С.А. склоняется к тому, что военно-политический дискурс стоит рассматривать как разновидность мультимедийного дискурса [11, с. 6]. Курбаков И.А. придерживается позиции, что данный вид дискурса является отдельным видом политического дискурса [13, с. 211]. Военно-политический дискурс и политический дискурс находятся в одном регистре, поскольку в отличие от военного дискурса, язык военного дискурса строго регламентирован и не склонен к использованию каких-либо литературных приемов. В то же время сходная природа военно-политического дискурса и политического дискурса в этом отношении объясняется особенностями эмоциональной составляющей этих двух типов дискурса.

В данном исследовании рассматривались тексты военно-политического дискурса ОДКБ и НАТО. Такие международные организации, функционирующие в сфере многостороннего военно-политического сотрудниче-

ства, играют важную роль в сфере региональной и глобальной безопасности [2].

На наш взгляд, применительно к тематике нашего исследования среди лингвистических характеристик военно-политического дискурса определенным интересом представляет специфика, связанная с грамматическим наполнением текстового материала. Наличие конкретных грамматических форм в структуре текстов соответствующих функциональных стилей и жанров определяется содержательной стороной этих текстов и необходимостью передать требуемую информацию в соответствии с нормами применения официально-делового стиля.

На основе анализа 49 документов ОДКБ (заявления, декларации, коммюнике, резолюции) и 37 документов НАТО (заявления, декларации, отчеты, стратегические концепции, коммюнике), разработанных в период с 2020–2022 гг. и выложенных в открытый доступ на официальных сайтах организаций, выявлены следующие грамматические особенности, присущие текстам данных документов.

Прежде всего в достаточно высокой степени в текстах документов ОДКБ и НАТО используются безличные конструкции. Данная особенность связана с тем, что данные тексты, относящиеся к официально-деловому стилю, отражают именно опыт социального характера, а не какой-либо личный опыт. Например:

«Настала пора проявить дальновидность и ... мудрость и вернуться на путь ... уважения и гармоничного развития, возродить дух единения...» [7].

Использование глаголов страдательного залога позволяет выразить предписывающий характер документов. Страдательные конструкции дают возможность сделать упор непосредственно на действие, которое является в данном случае необходимым и неизбежным. Например:

«... regular progress reports on implementation were submitted to the respective Councils...» [22].

«С принятием решения Советом ... ОДКБ на применение группировки Войск ... ОДКБ на территории одной из Сторон запасы ... средств, предназначенные для Войск ... ОДКБ, могут перемещаться и размещаться на объектах военной и ... инфраструктуры материально-технического и медицинского обеспечения ... Стороны» [16].

Исследуя преамбулы документов ОДКБ и НАТО, отмечаем наличие частотного применения местоимений первого лица множественного числа:

«... We, the Ministers of Foreign Affairs of NATO, meet today in the midst of an unprecedented pandemic... We pay tribute to the health care workers ...» [20].

Можно выделить использование деепричастных обо-

ротов, отражающих те цели и мотивы, которые стороны стремятся достичь при составлении документов подобного рода. Например:

«Мы, министры иностранных дел ..., подтверждая наше видение ОБСЕ..., отмечая, что в условиях кризисной ..., напоминая о закреплённой в Хельсинкском, ... проявляя солидарность, выражаем несогласие ...» [6].

Далее, для текстов документов ОДКБ и НАТО характерно использование достаточного числа однородных членов в предложениях:

«Обеспечение группировок Войск ... вооружением, ... техникой, материальными средствами осуществляется Сторонами ...» [16].

«The Afghan people deserve to live in safety, security and dignity, and to build on the ... political, economic and social achievements they have made ...» [25].

Данная особенность продиктована необходимостью придания сведениям о предмете сообщения максимальной детализации и актуализации, что в последующем приведет к возможности осуществления предельно эффективного акта коммуникации, при котором послание адресанта будет в наиболее полной мере адекватно понято адресатом.

Текстам документов ОДКБ и НАТО присущи отглагольные существительные («проявление», «формирование», «сохранение», «поддержание»; «commitment»; «coordination»; «participation»; «cooperation»). Также можно отметить наличие в текстах ряда отыменных предлогов («в целях», «в отношении», «в условиях»; «in addition to»; «in light of»; «in response to»).

Связность текстов военно-политического дискурса обеспечивается лингвистическим приемом, основу которого составляет присутствие в тексте документов единства видовременных форм глаголов. Например, частотное употребление настоящего времени в рамках одного абзаца:

«Подобные действия повышают риски возникновения ... военных инцидентов, способствуют ... военно-политической напряженности, формированию ... линий и усугубляют текущий кризис в сфере международной и региональной безопасности» [6].

Частотное использование будущего времени в рамках одного абзаца:

«NATO Allies and partners will continue to stand with Afghanistan ... in promoting security and upholding the gains of the last 20 years. ... this will be the start of a new chapter. A sustainable peace in Afghanistan will have at its foundation an enduring, comprehensive, and inclusive peace agreement» [24].

Связность текста также обеспечивают местоимения (определяющие, притяжательные, возвратные): «лю-

бой», «их», «тех», «ними», «any», «those», «their» и т.д. Например:

«... содействовать улучшению отношений между ними...» [6].

«We call on those in positions of authority in Afghanistan to respect and facilitate their safe and orderly departure, ...» [25].

Однако данные части речи встречаются в исследуемых текстах документов не часто, поскольку они находят применение в тексте только в том случае, когда могут быть истолкованы адресатом исключительно однозначно и никак иначе. Такая особенность позволяет не только предупредить двойное толкование смысла документа, но и позволяет получателю сообщения приблизиться к наиболее максимальной точности самого изложения.

Вместе с тем в качестве основных формальных лексико-грамматических средств, позволяющих обеспечить связность в рамках сверхфразового единства, выявляется такая стилистическая фигура, как лексические повторы.

«In light of this ..., Allies have determined that we will start the withdrawal of Resolute Support Mission forces by May 1. ... We plan to have the withdrawal of all US and Resolute Support Mission forces completed within a few months» [24].

«Рассматривая в качестве ... нарушения международного права посягательство в отношении ... территории государств – членов ОДКБ и предупреждая о недопустимости ..., подтверждаем приверженность ... заявляем и решениям, в том числе по части построения системы ... безопасности на ... границах государств – членов ОДКБ, в интересах ... их безопасности, ...» [4].

Следует подчеркнуть, что частотность повторов наблюдается как на уровне предложений, так и в тексте целом. В качестве яркого примера можно привести текст Декларации Совета коллективной безопасности ОДКБ [4], при исследовании которого было выявлено, что лексическая единица «государства-члены» встречается в тексте в повторе 20 раз, а аббревиатура «ОДКБ» в количестве 37 раз. Данная грамматическая особенность помимо достижения связности текста позволяет создать ясность текстовой речи в высокой степени. Такое коммуникативное качество способствует максимальному повышению юридической значимости документов.

Стоит отметить, что такая лингвистическая категория, как модальность в большей части исследуемых текстов военно-политического дискурса встречается редко, но тем не менее присутствует, что продиктовано необходимостью обозначить утверждение, указание либо пожелание адресанта: «может», «должен», «can», «must». Например:

«... в ядерной войне не может быть победителей и она никогда не должна быть развязана.... меры укреп-

пления доверия и безопасности могут также играть ... роль в предотвращении конфликтов...» [5].

«In particular, transparency and dialogue can help avoid misunderstanding and miscalculation. ... the significant progress on reforms which Georgia has made and must continue to make» [19].

Таким образом, можно сформулировать следующие выводы:

- грамматическое оформление текстов международных договоров, к которым относятся документы ОДКБ и НАТО, в целом имеет стереотипный характер. Для достижения поставленных адресантом коммуникативных задач в исследуемых текстах документов исключается инверсия, используется только прямой порядок слов. При этом перенос новой информации приходится в основном на конечную часть предложения;
- для текстов документов ОДКБ и НАТО характерно использование в высокой степени безличных конструкций и глаголов страдательного залога, поскольку данные тексты относятся к официаль-

но-деловому стилю и отражают опыт социального характера, что определяет в них наличие предписывающей модальности отношения адресанта к их содержанию;

- в текстах документации ОДКБ и НАТО выявлено частотное применение деепричастных оборотов, задача которых заключается в отражении целей и мотивов документов;
- значительное число однородных членов в предложениях необходимо для максимально полного донесения сообщения до адресата. В исследованных текстах документов отмечается наличие отглагольных существительных и отыменных предлогов. При этом такие грамматические особенности, как лексические повторы, видовременные формы глаголов, местоимения, модальность создают возможность достижения адресантом связности текста. Данные грамматические особенности в целом позволяют сформировать точное, недвусмысленное содержание излагаемых текстов документов военно-политического дискурса международных организаций.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аветян А.А. К вопросу о типологии дискурса: особенности спортивного дискурса // Вестник Псковского государственного университета. Серия: Социально-гуманитарные науки. 2018. №8. С. 116–119.
2. Алиев Н.Т., Романова В.В. ОДКБ: проблемы и перспективы // Материалы XII Международной студенческой научной конференции «Студенческий научный форум». 2020. URL: <https://scienceforum.ru/2020/article/2018021355> (дата обращения: 19.12.2022).
3. Бенвенист Э. Общая лингвистика. Москва: Едиториал УРСС, 2002. 436 с.
4. Декларация Совета коллективной безопасности Организации Договора о коллективной безопасности от 16 сентября 2021 г. // Организация Договора о коллективной безопасности: официальный сайт. 2021. URL: <https://odkb-csto.org/documents/accepted-docs/deklaratsiya-soveta-kollektivnoy-bezopasnosti%2016%20sentiabrya%202021%20godu/#loaded> (дата обращения: 19.12.2022).
5. Заявление министров иностранных дел государств – членов Организации Договора о коллективной безопасности по вопросам укрепления архитектуры международной и региональной безопасности и контроля над вооружениями, разоружения и нераспространения от 23 ноября 2022 г. // Организация Договора о коллективной безопасности: официальный сайт. 2022. URL: <https://odkb-csto.org/documents/statements/zayavlenie-ministrov-inostrannykh-del-gosudarstv-chlen-organizatsii-dogovora-o-kollektivnoy-bezopa/#loaded> (дата обращения: 19.12.2022).
6. Заявление министров иностранных дел Республики Армения, Республики Беларусь, Республики Казахстан, Кыргызской Республики, Российской Федерации, Республики Таджикистан от 23 ноября 2022 г. // Организация Договора о коллективной безопасности: официальный сайт. 2022. URL: <https://odkb-csto.org/documents/statements/zayavlenie-ministrov%20inostrannykh-del-respubliki-armeniya-respubliki-belarus-respubliki-kazakhstan-k/#loaded> (дата обращения: 19.12.2022).
7. Заявление Совета коллективной безопасности Организации Договора о коллективной безопасности о формировании справедливого и устойчивого мироустройства от 23 декабря 2020 г. // Организация Договора о коллективной безопасности: официальный сайт. 2020. URL: <https://odkb-csto.org/documents/statements/zayavlenie-soveta-kollektivnoy-bezopasnosti-organizatsii-dogovora-o-kollektivnoy-bezopasnosti-o-form/#loaded> (дата обращения: 19.12.2022).
8. Зубкова Я.В. Конститутивные признаки академического дискурса // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2009. № 5(39). С. 28–32.
9. Карасик В.И. О типах дискурса // Языковая личность: институциональный и персональный дискурс: Сборник научных трудов Волгоград: Перемена. 2000. С. 5–20.
10. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. Волгоград: Перемена, 2002. 477 с.
11. Киселева С.А. Функционирование эвфемизмов в современном английском военно-политическом дискурсе (структурно-семантический и прагматический аспекты): специальность 10.02.04 «Германские языки»: диссертация на соискание ученой степени кандидата филологических наук; Московский педагогический государственный университет. Москва, 2015. 240 с.
12. Кубрякова Е.С., Александрова О.В. Виды пространства, текста и дискурса // Категоризация мира: пространство и время: материалы научной конференции. Москва: Диалог-МГУ, 1997. С. 19–20.

13. Курбаков И.А. Военно-политический дискурс как гибридный тип дискурса // Достижения науки в контексте повышения качества жизни и устойчивого развития общества. Казахстан. Национальный исследовательский институт мировой экономики и международных отношений имени Е.М. Примакова Российской академии наук (Москва). 2019. С. 210–217.
14. Мавлеев Р.Р. Военно-политический дискурс: социально-коммуникативные, лингвокогнитивные и переводческие аспекты (на материале китайского и русского языков): специальность 10.02.20 «Сравнительно-историческое, типологическое и сопоставительное языкознание»: диссертация на соискание ученой степени кандидата филологических наук; Военный университет. Москва, 2019. 246 с.
15. Мошкина Ю.В. Структурно-содержательные особенности военно-политического дискурса: теоретические аспекты // Антропоцентрическая направленность лингвистических исследований поликультурного военного и политического дискурса / Под научной редакцией В.Н. Бабаяна; Ярославское высшее военное училище противовоздушной обороны. Ярославль: ООО «Цифровая типография», 2020. С. 123–131.
16. Соглашение о совместном материально-техническом и медицинском обеспечении Войск (Коллективных сил) Организации Договора о коллективной безопасности (Душанбе, 16 сентября 2021 г.) // Гарант: Информационно-правовой портал. 2021. URL: <https://base.garant.ru/403048048/5ac206a89ea76855804609cd950fcaf7/> (дата обращения: 19.12.2022).
17. Хомутова Т.Н., Наумова К.А. Военно-политический дискурс как особый тип дискурса // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Лингвистика. 2017. Т. 14. № 3. С. 49–53.
18. Чернявская В.Е. Открытый текст и открытый дискурс: интертекстуальность – дискурсивность – интердискурсивность // Стил-6. Белград, 2007. С. 11–26.
19. Brussels Summit Communiqué Issued by the Heads of State and Government participating in the meeting of the North Atlantic Council in Brussels 14 June 2021 // НАТО: официальный сайт. 2021. URL: https://www.nato.int/cps/en/natohq/news_185000.htm (дата обращения: 19.12.2022).
20. Declaration by NATO Foreign Ministers issued following their meeting of 2nd April 2020 // НАТО: официальный сайт. 2020. URL: https://www.nato.int/cps/en/natohq/official_texts_174855.htm (дата обращения: 19.12.2022).
21. Dijk T.A. van. Ideology. A Multidisciplinary Approach. London: Sage Publications, 1998. 384 p.
22. Fifth progress report on the implementation of the common set of proposals endorsed by EU and NATO Councils on 6 December 2016 and 5 December 2017 // НАТО: официальный сайт. 2020. URL: https://www.nato.int/nato_static_fl2014/assets/pdf/2020/6/pdf/200615-progress-report-nr5-EU-NATO-eng.pdf (дата обращения: 19.12.2022).
23. Michaels J. The Discourse Trap and the US Military. New York: Palgrave macmillan, 2013. – 267 p.
24. North Atlantic Council Ministerial Statement on Afghanistan 14 Apr. 2021 // НАТО: официальный сайт. 2021. URL: https://www.nato.int/cps/en/natohq/official_texts_183146.htm (дата обращения: 19.12.2022).
25. Statement by NATO Foreign Ministers on Afghanistan Issued in Brussels, 20 August 2021 // НАТО: официальный сайт. 2021. URL: https://www.nato.int/cps/en/natohq/official_texts_186086.htm (дата обращения: 19.12.2022).

© Федотов Илья Игоревич (ilyafed55@gmail.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ПРОБЛЕМЫ ПЕРЕВОДА НА РУССКИЙ ЯЗЫК КИТАЙСКОГО ДИПЛОМАТИЧЕСКОГО ДИСКУРСА

Чжан И

Магистрант, Московский Государственный Университет
435359751@qq.com

PROBLEMS OF TRANSLATING CHINESE DIPLOMATIC DISCOURSE INTO RUSSIAN

Zhang Yi

Summary: At present, relations between Russia and China are expanding in many areas of activity. They involve economic, political and scientific cooperation between the two countries. The development of diplomatic relations, their strengthening provides for the need to improve translation practice in this segment, solve the problems of diplomatic discourse in the transfer of essence, eliminate errors and inaccuracies in translation from Chinese into Russian and vice versa.

The article focuses on the fact that translation as a whole is a complex process of interlingual and intercultural communication based on the creation of a secondary text through a qualitative translation analysis of the primary text, and the translation of diplomatic discourse is a highly responsible work that involves knowledge of the historical characteristics of the country, national the specifics of the people, their culture, mentality for the accurate transmission of the content of the primary text by the translator. Otherwise, significant details may be omitted and this will negatively affect the subsequent communication and cooperation of countries.

The relevance of the work lies in the need for a better translation of Chinese diplomatic texts into Russian, which also provides for deep cultural and historical knowledge of the translator about China and the mentality of its people.

The subject of the study is the problems associated with the translation of Chinese linguistic and cultural specifics into Russian.

The object of the study is the linguo-ethnic, grammatical features of the translation of Chinese diplomatic texts into Russian, as well as equivalent correspondences in the specified diplomatic discourse.

The novelty of the study lies in a more complete disclosure of the problems of translating Chinese diplomatic discourse into Russian and some recommendations that are in demand in modern realities.

The practical significance of the work lies in the fact that the recommendations indicated in it can be recommended to translators, graduate students, methodologists and teachers involved in the translation of Chinese diplomatic discourse into Russian.

Research methods – comparison, comparison, analysis, synthesis, empirical methods.

Keywords: translation errors, translation difficulties, communication, diplomatic text, language knowledge, terminology.

Аннотация: В настоящее время расширяются связи России и Китая во многих сферах деятельности. Они предполагают и экономическое, и политическое, и научное сотрудничество двух стран. Развитие дипломатических отношений, их укрепление предусматривает необходимость совершенствования переводческой практики в указанном сегменте, решение проблем дипломатического дискурса при передаче сути, устранение погрешностей и неточностей при переводе с китайского языка на русский и наоборот.

В статье делается упор на то, что перевод в целом является сложным процессом межязыковой и межкультурной коммуникации, основанным на создании вторичного текста путем качественного переводческого анализа первичного текста, а перевод дипломатического дискурса – это в высшей степени ответственная работа, предусматривающая знание исторических особенностей страны, национальной специфики народа, его культуры, ментальности для точной передачи контента первичного текста переводчиком. В противном случае могут быть опущены существенные детали и это будет негативно сказываться на последующей коммуникации и сотрудничестве стран. *Актуальность работы* состоит в необходимости более качественного перевода китайских дипломатических текстов на русский язык, что также предусматривает глубокие культурологические и исторические знания переводчика о Китае и менталитете его народа.

Предметом исследования являются проблемы, связанные с переводом китайской лингвострановедческой специфики на русский язык.

Объектом исследования являются лингвоэтнические, грамматические особенности перевода китайских дипломатических текстов на русский язык, а также эквивалентные соответствия в указанном дипломатическом дискурсе. *Новизна исследования* заключается в более полном раскрытии проблем перевода китайского дипломатического дискурса на русский язык и некоторых рекомендациях, востребованных в современных реалиях.

Практическая значимость работы заключается в том, что указанные в ней рекомендации могут быть использованы переводчиками, аспирантами, методистами и преподавателями, занимающимися вопросами перевода китайского дипломатического дискурса на русский язык.

Методы исследования – сравнение, сопоставление, анализ, синтез, эмпирические методы.

Ключевые слова: погрешности перевода, сложности перевода, коммуникация, дипломатический текст, знание языка, терминология.

Перевод с одного языка на другой является сложным и многосторонним явлением, дать определение которому весьма сложно. С одной стороны, он представляет собой некую интеллектуальную деятельность, направленную на декодирование информации, с

другой стороны, это продукт указанной деятельности, речевое произведение, созданное переводчиком. Задача переводчика – передать средствами другого языка целостно и точно содержание подлинника, сохранив его стилистические и экспрессивные особенности. Перевод

должен передавать не только то, что выражено подлинником, но и так, как это выражено в нем [1].

Перевод дипломатического дискурса очень сложен. Важно учитывать и соблюдать ряд положений, которые обязывают делать его качественно, с учетом специфики народа, его менталитета и традиционных ценностей указанной культуры.

Во-первых, это лингвоэтническая особенность перевода. Каждый язык на протяжении своей истории и развития вбирает в себя обычаи, характер народа, который на нем говорит. В процессе изучения иностранного языка указанные особенности рассматриваются изучающими язык, но переводчики – профессионалы должны владеть лингвистическим и страноведческим материалом идеально, знать лингвоэтнические реалии максимально. Это национальный колорит, национальное и историческое своеобразие текста, это специфика лингвокультурной общности и ее отражение в языке и обществе. Настоятельно необходим анализ особенностей культур двух языков, их сравнения и отражения в переводе [2]. Некоторыми авторами вводится понятие «культурных решеток», т.е. пластов культуры у каждого народа, которые могут совпадать, пересекаться или полностью отличаться у разных народов ввиду их общего или различного происхождения. Необходимо учитывать историзм страны, который индивидуален для каждого государства. Существуют определенные лексические единицы, которые свойственны в контексте истории именно указанной стране, особенностям ее становления.

Например, Китай был закрыт для посторонних долгое время, и только в 60-ых годах XIX века начал открывать завесу перед остальным миром. Это способствовало развитию новой китайской дипломатической терминологии, например, появилось понятие «открытых дверей». Происходило развитие и модернизация китайского общества, в связи с чем были введены в обиход и другие единицы, свойственные именно китайскому языку, китайской культуре. Это и социализм с китайской спецификой, и политика реформ и открытости, и «горечь узкого пути», а также многие другие словосочетания, раскрывающие особенности исторического развития данной страны.

Во-вторых, сложности перевода связаны с грамматическими особенностями изучаемого языка. Грамматика представляет формальный строй языка, включая в себя словообразование, морфологию и синтаксис, которые вместе с фонетикой и лексикой образуют его целостную структуру [3]. Именно морфология и синтаксис, будучи основными элементами грамматического строя языка, демонстрируют главные различия и, соответственно, вызывают сложности при переводе.

Говоря о китайском и русском языках, отметим, что их отличают формальные структурные характеристики, основанные на аналитическом и синтетическом строе соответственно. Как результат, наблюдаются различия в лексике, усложняется подбор эквивалентов в русском и китайском языках.

Также отметим, что русский язык изобилует морфологическими категориями и грамматическими формами, что и определяет его синтетический характер. В отличие от него, в китайском языке грамматическое значение выражается не морфологически, а с помощью предлогов, союзов, вспомогательных глаголов, а также при помощи порядка слов. Это аналитический язык.

Отличия в языках также характеризуются наличием категории переходности – непереходности. В русском языке часть глаголов – переходные, другая – непереходные. В китайском же языке один и тот же глагол может быть переходным и непереходным одновременно в зависимости от выполняемой функции и контекста.

В русском языке глаголы, как правило, представлены видовыми парами совершенного и несовершенного вида, в китайском такая градация незначительна. В русском языке существует категория лица у глаголов, также имеются безличные глаголы. В китайском языке один глагол может соответствовать русскому личному и безличному глаголу [4].

Также отметим, что разным частям речи в русском языке свойственны свои характеристики, морфологические показатели, в китайском языке одна единица может быть и существительным, и прилагательным, и глаголом одновременно.

В-третьих, представляют сложности эквивалентные соответствия при переводе. Они нужны для достижения адекватности перевода с одного языка на другой. Эквивалент – это языковое соответствие, независящее от контекста. Это своеобразные катализаторы перевода. Они имеют постоянные соответствия в родном языке, помогают переводчику понять контекст даже при наличии незнакомых слов. В специальном переводе эквиваленты несут роль терминов. Они обладают значительной семантической определенностью и самостоятельностью, гораздо более высокой, чем слова обиходной лексики. Вся терминология может быть разделена на три группы.

Во-первых, это термины, обозначающие понятия иностранной действительности, идентичные понятиям русской действительности. Их перевод несложен, так как в русских реалиях существуют подобные единицы.

Во-вторых, это термины, обозначающие понятия, отсутствующие в русской действительности, но имеющие

общепринятые русские эквиваленты. Адекватный перевод заключается в подборе соответствующих эквивалентов в родном языке.

В-третьих, это могут быть термины, обозначающие понятия иностранной действительности и отсутствующие в русских реалиях, они не имеют общепринятых русских эквивалентов. Адекватный перевод в данном контексте предусматривает создание нового термина, органично входящего в указанную языковую систему.

Четвертая сложность при переводе – это адекватность и полноценность перевода. Она предусматривает исчерпывающую точность в передаче смыслового содержания подлинника, стилистические соответствия [5].

Чтобы понять особенности перевода китайского дипломатического дискурса на русский язык, важно также обратиться к некоторым теоретическим аспектам перевода, к месту и назначению переводчика в указанном процессе.

В настоящее время все большее распространение получает коммуникативно-прагматический подход к переводу. Рассматривая перевод как коммуникативный акт, считают, что он отличается сложностью и многокомпонентностью. Центральная фигура при этом – это переводчик, который выступает то получателем информации, то ее отправителем, и от его компетенции зависит качество конечного продукта, что очень важно, если речь идет о дипломатии и о переводе на высоком политическом уровне.

Также отметим подход к переводу, как к интерпретации. Предполагается некоторое творческое начало, некое толкование информации. Переводчик декодирует информацию, расшифровывает ее, при этом качество самого перевода зависит от его осознания своей миссии, опыта познания окружающего мира, от его этической установки. В данном контексте перевод изучается в рамках семиотического подхода в трех его составляющих – синтаксической, семантической и прагматической. Интерпретация предполагает не только понимание исходного речевого произведения, но и толкование смыслов, заложенных в нем. Толкование предполагает выбор наиболее точных и приемлемых форм выражения в зависимости от переводчика, ожиданий публики, ситуации, ментальности. В данном ключе перевод дипломатических сообщений – устных или письменных – будет определяться переводчиком. Переводчик – это интерпретатор, несущий ответственность и осознающий эту ответственность, должен максимально качественно передать суть исходного сообщения [6].

Сам дипломатический дискурс создается с учетом строгого соответствия требованиям дипломатическо-

го протокола и этикета, которые определяют выбор языковых средств, наличие языковых клише и протокольных формул, которые в совокупности определяют успешное проведение внешней политики и развитие ее благополучия и успеха на мировом уровне. И, соответственно, дипломатический перевод – это процесс максимально точной интерпретации в ситуации коммуникации высокопоставленных лиц государства. Перевод китайского дипломатического дискурса на русский язык требует, чтобы переводчики строго придерживались позиции оратора и максимально точно отражали политику и взгляды его страны. Произвольные толкования или мнения переводчика категорически недопустимы. Однако, иногда встречаются ошибки в переводе дискурса, которые можно избежать, учитывая следующие характеристики.

Во-первых, переводчик должен очень хорошо знать свой родной язык, а также тонкости китайского языка перед тем, как приступать к профессиональной деятельности, особенно в сфере дипломатии. Китайский и русский язык совершенно разные, переводчик должен в совершенстве владеть ими двумя для качественной передачи информации дипломатического сегмента. Должна иметь место высококачественная и высокоточная интерпретация китайского дипломатического сообщения на русский язык, и наоборот.

Во-вторых, важность когнитивных знаний велика в контексте перевода именно дипломатического дискурса. Переводчик должен очень хорошо владеть информацией по теме перевода, чтобы в нужный момент применить указанные знания. Дипломатические переводчики должны знать точку зрения оратора по всем политическим вопросам, располагать фактической информацией, иметь комплекс страноведческих знаний, а также знать особенности взаимодействия двух государств в различных сферах, отношения их друг к другу. Если у переводчика недостаточно лингвистических или фактических знаний китайского языка и культуры, особенностей менталитета народа указанной страны, это может привести к негативным последствиям и на международном уровне, в том числе. Это означает, что переводчик должен владеть политической концепцией в фактическом и лексическом контексте, чтобы сделать гармоничный перевод, в котором теоретическая концепция и контекст передаются максимально точно средствами другого языка [7].

В-третьих, дипломатический переводчик должен совершенствовать свою коммуникативную компетенцию, что позволит черпать из речи оратора максимальное количество информации. Передача смысла не должна осуществляться с семантическими потерями. Переводчик должен постоянно совершенствовать свое мастерство, развиваться, быть в курсе происходящих политических событий и трансформаций.

Таким образом, мы видим, что перевод дипломатического дискурса с китайского языка на русский очень сложен, что обусловлено огромными различиями в системе языков, а также разницей культур двух народов. Для качественного осуществления перевода в указанном контексте всю полноту ответственности несет на себе

переводчик, который должен стремиться к максимальной точности передачи либо интерпретации материала на русском и китайском языках, что должно происходить благодаря его стремлению к совершенствованию и отработке профессиональной лексики в указанном сегменте и расширению фактической информации о стране.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гербовский Н.К. Теория перевода. Учебник. М., 2020, 544 с.
2. Щичко В.Ф., Яковлев Г.Ю. Китайский язык: полный курс перевода. Учебник. М., Восточная книга, 2019, 368 с.
3. Лихачева О.Н. К вопросу о формировании и развитии дискурсивной компетенции студентов неязыковых вузов на занятиях по иностранному языку. Электронный сетевой политематический журнал «Научные труды КубГТУ». 2017, №1. С.97-104
4. Ли Сядун. Языковые различия и их отражение в лексической семантике китайского и русского языков. Вопросы филологии. М., 2003, №2. С.30-34
5. Алексеева И.С. Введение в переводоведение. Учебное пособие для студентов. М., академия, 2020, 352 с.
6. Алтаева М.Т., Абдраимова Н.Б. Трудности перевода дипломатической терминологии китайского языка. Вестник КазНУ, Востоковедение, Алматы, 2013
7. Лихачева О.Н., Шилович О.Б. К вопросу о диагностике компетенций в гуманитарном сегменте технического вуза. Мир науки, культуры, образования. 2018. №5 (72). С.175-177

© Чжан И (435359751@qq.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова

О СТРУКТУРЕ КИТАЙСКО-РУССКИХ СЛОВАРЕЙ В РОССИИ И КИТАЕ

Чэнь Юйцюн

Аспирант, Московский государственный университет
имени М.В. Ломоносова
15754326288@163.com

ON THE STRUCTURE OF CHINESE-RUSSIAN DICTIONARIES IN RUSSIA AND CHINA

Chen Yuqiong

Summary: The article analyzes and compares the macrostructures of Chinese-Russian dictionaries published in Russia and China. It is noted that the authors of the dictionaries of this type in Russia and China follow the modern universal laws of dictionary structuring, and this leads to the fact that when comparing the dictionaries the features of similarity are revealed. The features of the differences between Russian and Chinese dictionaries by the place of publication are caused, first of all, by the effect of the addressee factor: the Chinese-Russian dictionaries created in Russia are designed for the Russian speakers, and the ones created in China are designed for the Chinese speakers. An important factor in the difference between these dictionaries turned out to be the lexicographic tradition different in both countries: the Chinese-Russian dictionaries published in Russia adhere to the traditional Russian graphical system, while the Chinese-Russian dictionaries published in China are built on the phonetic principle and are supplemented with an index according to the key system (部首检字法).

Keywords: bilingual lexicography, Chinese-Russian dictionary, dictionary macrostructure.

Аннотация: В статье анализируются и сопоставляются макроструктуры китайско-русских словарей, изданных в России и Китае. Отмечается, что составители словарей этого типа в России и Китае следуют современным универсальным законам структурирования словарей, и это приводит к тому, при сопоставлении словарей выявляются черты сходства. Черты различия российских и китайских по месту издания словарей обусловлены, прежде всего, действием фактора адресата: созданные в России китайско-русские словари предназначены для носителей русского языка, а созданные в Китае – для говорящих по-китайски. Важным фактором различия этих словарей оказалась и разная в обеих странах лексикографическая традиция: китайско-русские словари, изданные в России, придерживаются традиционной русской графической системы, в то же время как китайско-русские словари, опубликованные в Китае, построены по фонетическому принципу и дополняются указателем по ключевой системе (部首检字法).

Ключевые слова: двуязычная лексикография, китайско-русский словарь, макроструктура словаря.

Введение

Как известно, лексикографы различают в словаре макроструктуру, то есть «общую структуру словаря и характер представления в нем лексических единиц», и микроструктуру – «формат словарной статьи и характер его заполнения» [9, с. 31]. Предметом излагаемого в статье исследования являются черты сходства и различия макроструктуры китайско-русских словарей, вышедших в России (далее – российские словари) и Китае (далее – китайские словари) и созданных соответственно для носителей русского и китайского языков. Актуальность этого исследования обусловлена необходимостью конкретизировать черты сходства и различия макроструктуры российских и китайских однотипных двуязычных словарей для того, чтобы наметить пути улучшения их качества. Научная новизна исследования состоит в том, что впервые конкретизированы черты сходства и различия макроструктуры российских и китайских китайско-русских словарей, а его теоретическая значимость – в том, что намечена методика выявления черт сходства и различия макроструктуры двуязычных

словарей, создаваемых в России и Китае. Полученные результаты применимы в лексикографической практике, учебных пособиях, вузовских лекционных курсах по лексикографии.

Материалом исследования являются лексические единицы под заголовочным иероглифом – ‘и’ в китайско-русских словарях примерно одного года выпуска и объема, созданных в России и Китае, причем российские и китайские словари сопоставляются попарно: четырёхтомный «Большой китайско-русский словарь» (《华俄大词典》, изд-во «Наука», 1983–1984) под ред. И.М. Ошанина и «大汉俄词典» («Большой китайско-русский словарь», изд-во «Цзилинъ Жэньминь Чубаньшэ», 1992); «Большой китайско-русский словарь» (《汉俄大词典》, изд-во «Живой язык», 2006) под ред. Б.Г. Мудрова и «汉俄大词典» («Большой китайско-русский словарь», под ред. Гу Байлиня, изд-во «Шанъу иньшугуань», 2009); «Китайско-русский словарь – минимум» (《汉俄常用词典》, изд-во «Русский язык», 1990) под ред. А.В. Котова и «汉俄实用词典» («Прикладной китайско-русский словарь», издательство «Дяньцзы Гунъе Чубаньшэ», 1991).

Макроструктура исследованных российских словарей

Черты сходства. Перед корпусом в российских словарях есть следующие сходные по названию и содержанию разделы: текст «От издательства», предисловие / «От автора», правила пользования словарем, «Список условных сокращений».

В небольших текстах «От издательства» даются выходные данные каждого словаря.

В статье «От автора» словаря под ред. А.В. Котова и в предисловиях к двум другим исследуемым словарям указан объем словаря и изложена следующая информация: назначение словаря, характер распределения работы между составителями, благодарность участникам составления словаря от авторов, история составления словаря. Кроме того, в предисловиях к словарю под ред. А.В. Котова и словарю под ред. И.М. Ошанина приведены лексикографические источники, а в предисловии словаря под ред. И.М. Ошанина указывается, что «общие грамматические установки согласованы с двухтомной грамматикой китайского языка проф. Люй Шусяня «Очерк грамматики китайского языка»¹» [2, с. 6].

Что касается правил пользования (их названия – «О построении словаря», «Как пользоваться словарем», «Правила пользования словарем»), то прежде всего следует отметить, что в трех российских словарях эти тексты написаны только на выходном языке – языке русском, хотя в теоретических работах о двуязычных словарях неоднократно подчеркивалось, что в них правила пользования «должны быть напечатаны на входном и выходном языках словаря» [1, с. 192–193]. В российских словарях конкретизированы ряд правил пользования: 1) в словаре под ред. А.В. Котова указано то, что «иероглифы и слова расположены в порядке букв китайского фонетического алфавита» [8, с. 7], объяснены структура словарных статей и использование в них графических знаков; 2) в словаре под ред. И.М. Ошанина выделено пять зон правил: «Как отыскивать иероглифы в словаре» (объясняются основные принципы традиционной русской графической системы с примерами), «Словарное гнездо и как его читать» (описано не только построение гнездовой статьи, но и статей с производными лексическими единицами, «Русские эквиваленты и толкования китайских слов и речений. Сопутствующий комментарий» (приведены правила описания фразеологических словосочетаний и китайских лексических единиц без опоры на русский эквивалент), «Транскрипция» и зона «Nota bene», в которой указывается, что в словаре даны только три категории собственных имен: «все собственные име-

на, которые пишутся одним иероглифом, – в гнездовых статьях, все китайские фамилии (на своих местах в гнездовых и в производных статьях) и собственные имена с укоренившимся нарицательным значением» [2, с. 10–15].

В разделе «О построении словаря» словаря под ред. Б.Г. Мудрова отмечается, что «иероглифы расположены в порядке русской графической системы, традиционно принятой в советской лексикографии, с поправками на современное начертание» [10]. В данном разделе также объясняется, как работать с полисемией и синонимией.

Что касается «Списка условных сокращений», то есть списка используемых в словарях помет, то это – пометы грамматические, стилистические, хронологические, функционально-стилевые. В частности, функционально-стилевые пометы включают и терминологические (соответственно 40, 84, 58), относящие лексические единицы к сферам научно-технической и культуры. В отличие от других двух словарей, в словаре под ред. И.М. Ошанина для диалектизмов указывается регион их распространения (например, *вост.* – восточный, *сев.-вост.* – северо-восточный) [2, с. 6].

Черты различия. В структуре российских словарей есть и различия, которые касаются разделов, расположенных перед и после корпуса словарных статей. Во-первых, словарь под ред. А.В. Котова, в отличие от двух других, содержит «Китайский фонетический алфавит» (четыре столбца, разделенные на две части, в каждой из которых слева указана транслитерация пиньинь, а справа – соответствующее русское название) и «Таблицу слогов китайского языка», где перечислены все слоги (пиньинь) китайского языка в алфавитном порядке, без указания тонов.

Во-вторых, корпусу словарных статей словаря под ред. И.М. Ошанина предшествуют следующие разделы: «Объяснение условных знаков», «Список географических названий», «Хронологические таблицы по истории Китая», «Перечень девизов царствований для Китая и некоторых сопредельных государств», «Таблицы циклических знаков», «Календарные обозначения», «Таблицы мер и весов» (эти дополнения формируют первый том, и таким образом корпус словарных статей представлен во втором–четвертом томах).

«Список географических названий» словаря под ред. И.М. Ошанина включает столицы всех стран, а также названия крупнейших городов, гор, рек, озер. Больше всего внимания уделяется странам, граничащим с Китаем: СССР, Японии, Корею, Вьетнаму, Монголии. Все географические названия в этом разделе располагаются в поряд-

¹ Люй Шусян. Очерк грамматики китайского языка Т. II. Типы связи [Текст] / Шусян Люй. М.: Издательство восточной литературы, 1965. 284 с.

ке русской графической системы, причем после каждого указаны его категория (например, г. – город, пров. – провинция, оз. – озеро.), чтение иероглифов, наименование страны, где он находится (для городов Китая также и провинции) [2, с. 20]. «Хронологические таблицы по истории Китая» (с династии Ся (夏, X X I – X V I до н.э.) до образования Китайской Народной Республики в 1949 году) составлены на основании «中国历史纪年» («Хронология истории Китая», 1956, 荣孟源), «中国历史纪年表» («Хронологические таблицы по истории Китая», 1958, 万国鼎) и «中国历史年代简表» («Краткие хронологические таблицы по истории Китая», 1974) [2, с. 63]. В разделе «Перечень девизов царствований² для Китая и некоторых сопредельных государств» при расположении девизов учитывались девиз в иероглифическом и русском написаниях, также в транскрипции новым китайским фонетическим алфавитом, причем указываются годы существования каждого девиза и наименование династии или государства, которым этот девиз принадлежит.

Раздел словаря под ред. И.М. Ошанина «Китайский календарь» состоит из двух частей – «Таблицы циклических знаков» и «Календарные обозначения». «Таблицы циклических знаков» включают «Таблицу циклических знаков» (шестидесятеричный цикл) и «Обозначения 12 циклических зодиакальных знаков». В частности, таблица «Обозначения 12 циклических зодиакальных знаков» делится на шесть столбцов: знаки цикла, знаки зодиака, созвездия, часы и деления компаса. В разделе «Календарные обозначения» представлены правила перевода китайского циклического летосчисления на общую хронологию с примерами и способы перевода дат лунно-солнечного календаря на солнечный. Далее следуют таблицы перевода дат лунно-солнечного календаря на новый стиль за 1830–1912 годы.

В раздел «Таблицы мер и весов» этого же словаря включены «Таблицы мер длины», «Таблицы мер поверхности и площади», «Таблицы мер объема и емкости» и «Таблицы мер веса», причем разные единицы измерений сравниваются между собой. В связи с этим разделом словаря важно подчеркнуть, что до сих пор в Китае нет единого стандарта системы мер и весов – это объясняется тем, хотя после основания Китайской Народной Республики Международная метрическая система была установлена в качестве основной системы измерения и в 1985 г. в КНР была полностью принята международная стандартная система (а негосударственные единицы измерения были официально упразднены), в стране со-

хранена «муниципальная система мер» (市用制) и такие единицы измерения, как цзинь (斤), лян³ (两), ци (尺), по-прежнему играют важную роль в повседневной жизни китайцев [13, с. 2]. Когда был составлен «Большой китайско-русский словарь» И.М. Ошанина, в Китае еще не полностью приняли международную стандартную систему.

В-третьих, после корпуса словарных статей в словаре под ред. А.В. Котова следуют приложения – «Список географических названий», причем названия городов, провинций, стран, государств, рек, озер, море, океанов, гор, портов, полуостровов, островов располагаются в алфавитном порядке (по пиньинь) и даются русские соответствия, и «Список упрощенных иероглифов и элементов, выступающих в качестве графем в сложных иероглифах» (пять столбцов, где перечислены упрощенные китайские иероглифы и соответствующие традиционные китайские иероглифы, всего 58 пар).

В-четвертых, в словаре под ред. И.М. Ошанина в конце четвертого тома следует «Добавление» (добавлены китайские иероглифы, не включенные в словнике данного словаря при сверке с толковым словарем китайского языка «Синь-хуа цзы-дянь» (Пекин, 1972), и их толкования).

В-пятых, в конце под ред. Б.Г. Мудрова есть «Список лексикографических источников, использованных при составлении» (изданные в Китае толковые и идиоматические словари, словарь омонимов, русско-китайский и китайско-английский словари, а также российский «Китайско-русский словарь» 1952 года, изданный под ред. И.М. Ошанина) и «Оглавление».

Итак, макроструктуры российских словарей имеют много черт сходства. Обращает на себя внимание то, что приложения представляется недостаточно информативны (с нашей точки зрения, то есть с точки зрения носителя китайского языка). Различия заключаются в том, что словарь под ред. И.М. Ошанина имеет больше (одиннадцать) дополнений перед корпусом, чем два других проанализированных словаря.

Макроструктура китайских словарей

Черты сходства. Перед корпусом в китайских словарях имеются следующие сходные части: «От издательства», «总目» (Оглавление), «凡例» (правила пользования), «前言» (Предисловие) или «编者的话» (статья «От

2 Девизы царствований, то есть девизы правления (кит. 年号 'няньхао') – это «лозунг, использовавшийся правителями древности для ведения летосчисления. Девизы правления начали использовать при ханьском императоре У-ди. Новый монарх, взойдя на трон, должен был изменить девиз правления; это называлось «изменить основу» (гай юань). Однако до эпохи Юань императоры, уже находясь на троне, также нередко меняли свои девизы правления. Так, У Цзэтянь, царствовавшая 14 лет, 12 раз изменяла девизы правления. Минские и цинские императоры обычно не изменяли их, и поэтому этих императоров часто называли по девизу правления. Так, девиз правления Айсиньгёро Хунли, цинского императора Гао-цзуна, – «Цяньлун»; поэтому его также называют «император Цяньлун» [3].

3 В Китае: 1 цзинь = 10 лян = 500 грамм 1 лян = 50 грамм [2].

автора»), «编者名单» (Список составителей).

В текстах «От издательства» даются выходные данные каждого словаря. В разделе «总目» приведена структура каждого словаря.

Правила пользования называются в китайских словарях «凡例», состоят из нескольких частей и пишутся на китайском языке (в них говорится о том, как располагаются лексические единицы, как пользоваться графическими средствами). В частности, раздел «凡例» в словаре «汉俄实用词典» (1991) малого объема состоит лишь из трёх частей: «条目排列» (Расположение словарных статей), «符号» (Типографские знаки) и «俄语缩写表» (Список условных сокращений на русском) и занимает одну страницу (в котором приведены лексические единицы, расположенные в порядке букв китайского транскрипционного алфавита, для поиска прилагается «汉语拼音音节索引» (Указатель о слогах пиньинь китайского языка)) [15]. В словаре «大汉俄词典» (1992) раздел «凡例» состоит из одной страницы, разделенной на шесть частей: «收词» (Отбор слов), «立目» (Определение заголовочных единиц), «语音» (Фонетика), «排列» (Расположение словарных статей), «释目» (Толкование), «符号» (Типографские знаки), содержание каждой части очень лаконично и состоит всего из нескольких предложений.

В отличие от двух других китайских словарей, в словаре «汉俄大词典» (2009) раздел «凡例» составляют следующие подразделы: 1) «条目排列» (Расположение словарных статей). 2) «字形和注音» (Начертание и чтение иероглифов). 3) «词类、语体和专门类标记» (Пометы частей речи, стилистического уровня и профессиональной области) (указано, что пометы частей речи отмечены в словаре в квадратах после гнездового иероглифа, а профессиональные сокращения из сфер научно-технической и культуры, даются на китайском языке в скобках (< >)). 4) «词目释义» (Дефиниция). 5) «对译和配例» (Переводной эквивалент и иллюстративные примеры). 6) «俄语注释» (Комментарий к переводу). 7) «标点符号» (Типографские знаки). 8) «汉语略语表» (Список условных сокращений на китайском) (приводятся 12 помет частей речи китайского языка, 13 стилистических помет и помет, относящихся к 70 областям в сферах науки, техники и культуры). 9) «俄语略语表» (Список условных сокращений на русском) (содержит 25 условных сокращений) [14].

В тексте «От автора» словаря «汉俄实用词典» (1991) и в предисловиях к двум другим китайским словарям

приводится краткая информация об истории и задачах составления словаря, указываются объем словаря и критерии отбора слов, а также выражена благодарность авторскому коллективу. В предисловии словаря «大汉俄词典» (1992) имеется подробная информация о том, какие редакторы отвечают за каждую часть словаря [12].

Что касается списков составителей, то в них поименно перечислены главные редакторы, авторы, корректоры, редакторы и консультанты по русскому языку (последние появляются только в «汉俄大词典» (2009)).

Черты различия. Во-первых, в словарях «汉俄实用词典» (1991) и «大汉俄词典» (1992) перед корпусом есть «专业略语表» (Список профессиональных сокращений) и «缩略语» (Список условных сокращений), в которых в скобках (< >) приводятся на китайском языке соответственно 51 и 84 условных обозначений из сфер науки, техники и культуры.

Во-вторых, в отличие от двух других словарей, в «汉俄大词典» (2009) на русском языке приведены приветственные речи академика Российской академии наук Б.Л. Рифтина и председателя Иностранной комиссии Союза писателей России О.М. Бавыкина. Затем помещаются «序一» (Вступление первое) от председателя Общества российско-китайской дружбы М.Л. Титаренко на русском и его перевод на китайском, «序二» (Вступление второе) на китайском от директора Научно-исследовательского центра лексикографии Хэйлунцзянского университета⁴ Ли Сиина. Кроме того, после списка составителей данного словаря приводятся список составителей «Китайско-русского словаря» (汉俄词典, 1989) и «新旧字形对照表» (Сравнительная таблица современных и старых форм иероглифов).

В-третьих, в словаре «汉俄实用词典» (1991) содержат следующие приложения: 1) «党和国家机构名称俄译» (Государственные учреждения страны и партии на русском); 2) «各国货币单位» (Денежные единицы), причем страны и континенты перечислены в алфавитном порядке; 3) «汉俄译音对照表» (Таблица китайско-русской транслитерации).

Приложения в словаре «大汉俄词典» (1992) состоят из таких частей, как «汉俄排序地名» (Географические названия), «汉俄对照中国历史朝代年表» (Хронологическая таблица по истории Китая), «汉俄对照计量单位名称表» (Таблица единиц измерения), «汉俄对照化学元素名称表» (Периодическая таблица элементов на

4 Научно-исследовательский центр лексикографии Хэйлунцзянского университета был основан в 1986 году на базе Редакции словарей факультета русского языка Хэйлунцзянского университета, расположен в городе Харбин. Целью создания центра является: 1) составление двуязычных русско-китайских словарей полного и среднего объема и выпуск более качественных справочников, отвечающих потребностям общества; 2) на основе практики составления словарей усилить исследования по теории лексикографии, и внести свой вклад в развитие китайской лексикографии [17, с. 138].

китайском и русском языках) и «**汉俄拼音对照表**» (Фонетическая транскрипционная система китайского и русского языков).

Что касается словаря «**汉俄大词典**» (2009), то в нем приложения состоят из одиннадцати частей: 1) «**西文字母开头的词语**» (Слова, начинающиеся с букв английского алфавита); 2) «**中国历代纪元简表**» (Хронологические таблицы по истории Китая); 3) В «**中国各民族**» (Национальности Китая); 4) «**中国国家机构、政协、政党和人民团体**» (Государственные учреждения и народные организации Китая) (включены 10 таблиц); 5) «**中国武装力量构成和中国人民解放军编制**» (Состав вооруженных сил Китая и штат Народно-освободительной армии); 6) «**国际组织名称**» (Название международной организации); 7) «**世界地名**» (Географические названия); 8) «**中国法定计量单位与常见非法定计量单位**» (Таблицу единиц измерений) (входят три части: «**法定计量单位**» (Установленные законом единицы измерения), «**法定计量单位与常见非法定计量单位换算表**» (Таблица пересчета между узаконенными и общепотребительными единицами измерения), «**市制、俄制、英制计量单位换算表**» (Таблица пересчета между китайской, русской, английской системой мер и веса)); 9) «**汉俄对照化学元素名称表**» (Периодическая таблица элементов на китайском и русском языках); 10) «**汉语拼音方案**» (Ханьюй пиньинь); 11) «**主要参考书目**» (Список лексикографических источников).

Итак, исследованные китайские словари имеют много черт сходства, их приложения, как представляется, богаты по содержанию. Различия между ними заключаются, во-первых, в том, что, в отличие от двух других словарей, в «**汉俄大词典**» (2009) списки условных сокращений включены в «**凡例**» (правила пользования), где также указано, что известные лингвисты были приглашены написать предисловие к словарю. Во-вторых, разделы «**Географические названия**», «**Хронологи-**

ческая таблица по истории Китая», «**Таблица единиц измерения**», «**Периодическая таблица элементов на китайском и русском языках**» имеются лишь в обоих словарях большого объема.

Корпус словарных статей

Как известно, макроструктура словаря – это не только отбор слов и расположение частей словаря, но и расположение слов, индексы [5, с. 60–63].

В толковых словарях языков с буквенной письменностью, таких как русский, лексические единицы в основном располагаются в алфавитном порядке. В отличие от русского языка, китайский язык использует иероглифику: «Иероглиф обладает 1) внешней оболочкой 2) смысловым содержанием 3) фонетическим звучанием. Большинство китайских словарей, начиная с древних времён и до наших дней, строились, исходя из этих трёх принципов. То есть слова в них композиционно объединялись либо по внешним признакам иероглифов (количество, порядок и фигурация черт), либо по смысловому принципу (родственные группы понятий, объединённых ключевым словом), либо по фонетическому (алфавитному / звуковому) принципу» [11, с. 7]. В книге «**现代汉语**» (Современный китайский язык) указано, что в настоящее время системы поиска иероглифов, в основном, делятся на системы поиска по категориям (**义序法**), внешние (графические) системы поиска (**形序法**) и системы транскрибирования иероглифов (**音序法**), но основными графическими способами расположения и поиска иероглифов в Китае остаются ключевой (**部首检字法**)⁵, поиск «по числу черт» (**笔画检字法**)⁶ и поиск «по четырем углам» (**四角号码检字法**)⁷ [16, с. 165].

В то же время в российских китайско-русских словарях основной системой расположения и поиска ие-

5 Ключевая система (**部首检字法**) исторически самая древняя, получившая наиболее широкое распространение. Ключи – это простейшие письменные знаки (иероглифы), в основном пиктографического либо индикативного происхождения, всего таких знаков насчитывается немногим более двухсот (чаще всего называется цифра 214). В словарях, построенных по ключевой системе, нужный иероглиф отыскивается сначала по соответствующему ключу, а затем по числу черт в иероглифе, не считая числа черт в ключе. Определяя, к какому ключу относится иероглиф, следует иметь в виду, что ключ может занимать в составе иероглифа разные места [4, с. 192; 11, с. 82–83].

6 Система поиска «по числу черт» (**笔画检字法**) удобна в сравнительно небольших списках. Иероглифы в этом случае группируются сначала по общему числу образующих их черт. Знак, в состав которого входит одинаковое количество черт, относят к какому-либо одному разделу словаря. Внутри этого раздела в свою очередь происходит классификация иероглифов зависимости от того, какая черта является начальной. А таких черт известно семь: **横 (一)** 'горизонтальная черта', **撇 (丿)** 'откидная черта', **竖 (丨)** 'вертикальная черта', **点 (丶)** 'точка'; остальные три черты составляют различные варианты иероглифической точки [6, с. 232–233; 7, с. 113].

7 Эта система была разработана в 20-х г. ХХ в. главным редактором издательства коммерческой прессы Ван Юнью (王云五). В системе поиска «по четырем углам», как и в традиционной китайской каллиграфии, иероглиф мыслится вписанным в квадрат. Каждый из четырёх углов квадрата обозначают цифрой от 0 до 9, код кадего иероглифа записывается четырехзначной цифрой, в последовательности: левый верхний, правый верхний, левый нижний, правый нижний. Черты и сочетания черт сгруппированы в десять классов: «0 – для точки с горизонтальной чертой; 1 – для горизонтальной черты (как цифра один) и крюка вправо; 2 – для прямой вертикали и для откидной влево; 3 – для точки и короткой откидной вправо; 4 – для всех пересекающихся единожды линий; 5 – для линий пересекающихся дважды и более; 6 – для всех очерченных квадратов; 7 – для всех угловых откидных (крюков); 8 – для всех компонентов похожих на китайскую цифру 8 = 八; 9 – для всех компонентов похожих на иероглиф малый 小» [6, с. 236; 11, с. 80, 82].

роглифов пока остается русская графическая система. Впервые она была разработана и описана в 1866 г. академиком В.П. Васильевым и нашла практическое применение в его учебном пособии «Графическая система китайских иероглифов: Опыт первого китайско-русского словаря» (СПб., 1867), затем её разрабатывали О. Розенберг и В.С. Колоколов. Эта система ориентирована на стандартный печатный шрифт (宋体⁸ 'сунти') и предусматривает классификацию иероглифов по правому нижнему углу иероглифического знака. Словари, составленные по этой системе, содержат 24 раздела, которые выделяются в соответствии с основными графическими элементами китайского печатного шрифта. Отыскивая иероглиф, нужно сначала определить основную черту, находящуюся в правом нижнем углу иероглифического знака (иногда это будет нисходящая выделяющаяся черта), а затем по указателю найти соответствующую страницу. По этой системе составлено и издано в разное время в Советском Союзе большое количество китайско-русских словарей [4, с. 194], среди которых рассматриваемые в данной статье словарь под ред. И.М. Ошанина и словарь под ред. Б.Г. Мудрова (необходимо также отметить, что в словаре И.М. Ошанина приводятся такие поисковые системы, как: ключевая, фонетическая, и «по четырем углам»). В словаре под ред. А.В. Котова лексические единицы располагаются в алфавитном порядке по латинизированному алфавиту пиньинь (拼音字母 'фонетический алфавит'), и указатель в нем отсутствует.

Что касается китайско-русских словарей, изданных в Китае, то они все построены по фонетическому принципу (пиньинь) и дополнены ключевым указателем (部首检字法).

Сопоставление индексов указанных трех пар словарей показывает, что в них применяются такие поисковые системы, как ключевая система, русская графическая система, фонетическая система «пиньинь» и, лишь в словаре под ред. И.М. Ошанина, система поиска «по четырем углам». В отличие от изданных в России больших словарей, где словарные статьи расположены по традиционной русской графической системе Васильева-Пещурова-Розенберга-Колоколова, в российском словаре малого объема словарные статьи расположены в алфавитном порядке, и указатель отсутствует. Словари, опубликованные в Китае, построены по фонетическому принципу и дополняются ключевым указателем.

Выводы

При сопоставительном анализе макроструктуры китайско-русских словарей, изданных в России и Китае, выявляются черты сходства и различия, причем черт раз-

личия больше, чем черт сходства.

Черты сходства.

1. И российские, китайские китайско-русские словари следуют общепринятой универсальной структуре современных словарей, в том числе и двуязычных – они имеют поясняющие разделы перед словарным корпусом, сам корпус, приложения после словарного корпуса.
2. Проанализированные российские и китайские словари предваряются сходными по содержанию и объему разделами.
3. Разделы перед корпусом словарных статей («От издательства», «Предисловие» и «Правила пользования») в российских и китайских словарях напечатаны на том языке, который является родным для тех, кому адресован словарь – соответственно на русском / китайском языках.

Черты различия.

1. Если среди российских словарей, лишь «Большой китайско-русский словарь» под ред. И.М. Ошанина делит правила пользования на пять зон (в двух других исследуемых словарях эти правила даются в виде целой статьи), то все китайские словари делят правила пользования на несколько подразделов (3, 6, 9 соответственно), включая «*条目排列*» (Расположение словарных статей), «*符号*» (Типографские знаки).
2. В отличие от китайских словарей, которые построены по фонетическому принципу (пиньинь) и дополняются ключевым указателем (部首检字法), в российских словарях, кроме словаря малого объема, словарные статьи расположены по традиционной русской графической системе Васильева-Пещурова-Розенберга-Колоколова.
3. Разделы – приложения после корпуса в российских и китайских словарях различаются по количеству и содержанию. В трех китайских словарях (соответственно 3, 5, 11) больше приложений, чем в трех российских (соответственно 2, 1, 2). В российских словарях приложения являются дополнением к содержанию самого словаря, а в китайских словарях представляют собой обширную собственно энциклопедическую информацию.
4. В отличие от китайских словарей, в которых «Список географических названий» помещается после корпуса словарных статей в качестве приложения, в российских словарях нет единообразия в месте и необходимости его включения – в словаре под ред. А.В. Котова этот раздел приведен после корпуса, в словаре под ред. И.М. Ошанина – перед корпусом, а в словаре под ред. Б.Г. Мудрова он отсутствует.

8 Шрифт, сложившийся в период династии Сун с развитием ксилографии – печатания с резных досок [6, с. 238].

ЛИТЕРАТУРА

1. Берков В.П. Двухязычная лексикография: учеб. для студентов вузов / В. П. Берков. 2-е изд., перераб. и доп. Минск: Астрель [и др.], 2004. 236 с.
2. Большой китайско-русский словарь по русской графической системе в четырех томах. Составлен коллективом Китаистов под руководством и редакцией проф. И.М. Ошанина = 華俄大辭典 М.: Наука, Главная редакция восточной литературы, 1983–1984.
3. Большая китайская энциклопедия. М.: Восток-Бук, 2020.
4. Горелов В.И. Лексикология китайского языка: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. № 2103 «Иностр. яз.». М.: Просвещение, 1984. 216 с.
5. Дубичинский В.В. Лексикография русского языка: учеб. пособие / Дубичинский В.В. М.: Наука: Флинта, 2008. 432 с.
6. Завьялова О.И. Большой мир китайского языка / О.И. Завьялова. Изд. 2-е. М.: Восточная книга, 2014. 320 с.
7. Ким В.С. Словари китайского языка и современность / В.С. Ким, Б.Г. Фаткулин // Вестник Челябинского государственного университета. 2011. № 21. С. 110–115.
8. Китайско-русского словаря – минимум. / сост. А.В. Котов; под ред. В.И. Горелова. 2-е изд. М.: Рус. Яз., 1990. 813 с.
9. Моисеев М.В. Лексикография английского языка [Текст]: учебно-метод. пособ. для студентов / М.В. Моисеев. Омск: Изд-во ОмГУ, 2006. 92 с.
10. 10. Мудров Б.Г. Большой китайско-русский словарь / З.И. Баранова, В.Е. Гладиков, В.А. Жавороников, Б.Г. Мудров; под ред. Б.Г. Мудрова. 6-е изд. М.: Живой язык, 2006. 528 с.
11. Шеньшина М.А. Как не заблудиться в китайских словарях: начальный уровень: современный комплексный подход к самостоятельному изучению любого иностранного языка / сост. М.А. Шеньшина. М.: Восток-Запад, 2007. 119 с.
12. 大汉俄词典. 吉林: 吉林人民出版社. 1992. 3225页.(Большой китайско-русский словарь. Цилинь: Цилинь Жэньминь Чубаньшэ. 3225 с.)
13. 方伟. 民国度量衡制度改革研究. 2017. 12页. (Фан Вэй. Исследование реформы системы мер и весов в Китайской Республике. Автореферат дис. канд., 2017. 12 с.)
14. 汉俄大词典. 上海: 上海外语教育出版社. 2009. 2877页. (Большой китайско-русский словарь. Шанхай: Шанхай Вайюйцзяюй, 2009. 2877 с.)
15. 汉俄实用词典. 北京: 电子工业出版社. 1991. (Прикладной китайско-русский словарь. Пекин: Издательство «Дяньцзы Гунъе Чубаньшэ», 1991.)
16. 黄伯荣. 现代汉语. 上册. / 黄伯荣, 廖旭东. 北京: 高等教育出版社. 2017. 273页. // Хуан Божун. Современный китайский язык. / под ред. Хуан Божун, Ляо Сяндун. Пекин: Издательство «Гаодэн Цзюй Чубаньшэ», 2017. 273 с.
17. 邢行. 黑龙江大学辞书研究所简介. 辞书研究. 1989. №01. 第138–141页 (Син Син. Представление Научно-исследовательского центра лексикографии Хэйлунцзянского университета. // Шанхай: Исследование лексикографии. 1989. №01. С. 138–141.)

© Чэнь Юйцюн (15754326288@163.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова

СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ РУССКИХ И КИТАЙСКИХ ИДИОМАТИЧЕСКИХ ВЫРАЖЕНИЙ

Ян Сяо

Аспирант, Российский Государственный Университет
имени А.И. Герцена
yangxiao0904@gmail.com

COMPARATIVE ANALYSIS OF RUSSIAN AND CHINESE IDIOMATIC EXPRESSIONS

Yang Xiao

Summary: The article deals with the analysis of Russian and Chinese idiomatic expressions on the example of idioms with lexical components: head, mountain, sea and eyes. Chinese idiomatic expressions differ from Russian ones in the fact that they require deep comprehension. Whereas Russian idiomatics is created by the people, in the course of the historical development of society, so the tasks and reasons for the emergence of idiomatic expressions in Russian are different from those in Chinese. Russian and Chinese belong to different language systems, but there are some similarities in the perception of certain things.

Keywords: comparison, idiomatic expressions, equivalent, culture, tradition, phraseology.

Аннотация: В статье рассматривается анализ русских и китайских идиоматических выражений на примере идиом с лексическими компонентами: голова, гора, море и глаза. Китайские идиоматические выражения отличаются от русских тем, что требуют глубокого осмысления. В то время как русская идиоматика создана народом, по ходу исторического развития общества, поэтому задачи и причины возникновения идиоматических выражений в русском языке разнятся с отличными в китайском языке. Русский и китайский язык принадлежат к разным языковым системам, но в восприятии отдельных вещей наблюдается некая схожесть.

Ключевые слова: сопоставление, идиоматические выражения, эквивалент, культура, традиция, фразеологизм.

Идиоматические выражения имеют весомую значимость для исследования культуры, языка, жизненных ценностей каждого народа. В современной лингвистике изучение и соотношение идиом разных языков, имеет большое значение.

Устойчивые словосочетания, используемые в том же виде, в котором они закрепились в языке, удержавшиеся в памяти, являются главным объектом изучения идиоматических выражений. Они рассматриваются как устойчивые словосочетания, в структурном и семантическом отношении представляющие собой предложения, т.е. все воспроизводимые единицы без исключения.

Культура у русских и культура у китайцев представляют собой совершенно разные основы и истоки. Христианство и язычество сыграли особую роль в формировании национальной русской культуры, китайская культура опирается на даосизм, буддизм, а главное – конфуцианство. Китайские идиоматические выражения, особенно безэквивалентные, которые непонятны носителям русского языка, в основном пришли в китайский язык из текстов древних историков, писателей, философов, поэтов и отражают в языке многовековые обычаи и традиции народа Китая. Значимая часть идиом русского языка заимствована из библии, греческой мифологии, русской истории и русского фольклора.

Идиоматические выражения всегда имели повышенный интерес для русской лингвистики, вследствие чего, работы по анализу идиоматики занимают важное место

среди многочисленных научных исследовательских работ.

Образование идиом опирается на определённую кальку, а особенности образования идиом зависят от типа материала, на базе которого они создаются.

На основе типа используемого материала идиоматические выражения разделяют на пять видов:

1. Отдельные слова русского языка (к примеру, душа нараспашку – в связке с данным словом обретает иной характер переносного смысла),
2. Свободные словосочетания русской речи (например, котелок варит из сопоставления головы с котелком),
3. Пословицы русского языка (например, старый воробей «старого воробья на мякине не проведёшь»),
4. Фразеологические единицы русского языка (к примеру, второе дыхание),
5. Заимствованные идиомы (например, де-факто от лат. de facto «на деле, фактически»).

Значительное в своем большинстве число идиоматических выражений сформировались на основе свободных словосочетаний, так как довольно легко придать иное, небуквальное осмысление слову, основываясь на схожести его значения с каким-либо явлением.

Китайские идиоматические выражения, как индивидуальная часть китайского языка, требует тщательного осмысления [1], тогда, когда русская идиоматика была образована народом и для него же по ходу историческо-

го становления и развития общества [2], поэтому задачи и причины возникновения идиоматических выражений в русском языке отличаются с иными в китайском языке. Китайские идиомы являются воплощением истории, быта и культуры народов Китая. Они отражают ценности жителей Поднебесной [3], их мировоззрение, индивидуальность и самобытность.

С целью осмысления сути возникновения и смысла идиоматических выражений, стоит обратиться к многовековой истории и литературе Китая.

В китайском языке выделяют четыре разряда идиоматических выражений [4]:

1. Идиомы – ченьюй (упр. кит. 成语, пиньинь: chéng yǔ, дословно: «готовое выражение»),
2. Пословицы и поговорки – яньюй (упр. кит. 谚语, пиньинь: yán yǔ, дословно: «фольклорное выражение»),
3. Недоговорки, иносказания – сехоуэй (упр. кит. 歇后语, пиньинь: xiē hòu yǔ, дословно: «изречение с усеченной концовкой»),
4. Фразеологические сочетания – гуаньюньюй (упр. кит. 惯用语, пиньинь: guàn yòng yǔ, дословно: «привычные выражения»).

Можно сделать вывод, что многие китайские идиоматические выражения преимущественно образовывались из многовековой культуры Китая, ее быта и традиционных ценностей. Они полностью отражают народный китайский дух. Образование русских идиоматических выражений несомненно можно связать с самим народом, он и служит прототипом их образования, в отличие от китайских, большинство из них имеют переносный характерный смысл и значение.

Идиоматика – совсем молодое направление в современном языкознании. Идиомы, так называемые языковые «заготовки», воспроизводимые в речи, преимущественно имеют фигуральную мотивированность, в которой обнаруживаются важные черты и особенности национального менталитета. Следовательно, идиомы – это богатейшая национально-культурная информация со стороны лингвострановедения и лингвокультурологии. Освоение данной информацией существенно для взаимопонимания и коммуникации среди носителей различных языков.

Русские и китайские идиомы – специфические и при том, разные явления, устойчивые и экспрессивные языковые единицы, воспроизводимые, зачастую не имеющие перевода на другие языки. Однако среди идиом разных языков встречаются разного вида соответствия. Примером полного соответствия служат эквиваленты-идиомы двух языков, совпадающих по своему лексическому составу и по значению. Например, русской идио-

ме «прыгать (скакать) от радости» в знач. «Кто-то (либо) испытывает восторг.» Идентичная китайская идиома 欢呼雀跃 дос. Скакать и прыгать от радости (восторга), в знач. «Кто-то (либо) испытывает восторг (радость).» Как можно увидеть, русские и китайские единицы являются собой совершенные эквиваленты. Сравнительный анализ идиоматических выражений двух языков выявляет не только те или иные сходства, но и позволяет найти то исключительное, национальное, что имеется во фразеологическом фонде каждого из языков.

Несомненно, русский и китайский язык относятся к разным языковым системам. Но в природном восприятии присутствует некое сходство. Поэтому, в русском и китайском языках имеются схожие определения. К примеру, хитёр как лис (лиса) --像狐狸一样狡猾, грязен (грязный) как свинья --像猪一样脏, старый конь борозды не испортит (опытный, старый человек дело не испортит), а в китайском языке существует идиома 老马识途 (старый конь отлично знает дорогу). Старому коню здесь присущ образ «человек с богатым и большим опытом».

Для более точного сравнения русских и китайских идиом, выбраны примеры идиом с компонентом «голова в значении человек».

В китайском языке:

德高望重 (dé gāo wàng zhòng) – важная личность, человек с видным положением.

领头人 (lǐng tóu rén) – излагает смысл «ведущий». Голова – значимая часть человеческого тела в китайском языке. И имеет значение «главный, вождь, ведущий».

出头露角 (chū tóu lù jiǎo) – 1) демонстрировать свое лицо: являться на людях; 2) проявлять (выпячивать) себя. В данном случае, голова имеет значение «свое лицо», «самого себя», то есть служит символом человека в целом.

В русском языке:

Сам себе голова – говорится о человеке, полностью независимом и самостоятельном. Данное выражение рождалось на основе изжившего себя понятия слова голова – «начальник, руководитель».

Следует заметить, что в русском языке, сочетающем церковнославянские и древнерусские и формы, данный компонент предьявлен двумя вариантами: «глава» – неполнота, отсылающая на происхождение церковнославянского языка и «голова» – полноформатный пример древнерусского языка. Независимый человек считается сам себе хозяином, в этом случае говорят: сам себе голова, независимый, единственный глава самому себе.

«С головы до пят» – человек со всеми его особенностями, полностью и целиком, со всеми его особенностями.

«Победная головушка» – речь идет о человеке, пережившем множество бед и несчастий.

Человек являющийся носителем тех или иных идей,

способностей, качеств и взглядов обозначается в данном случае головой. «Голова – самая характерная часть тела; когда мы смотрим на человека, то прежде всего мы видим его голову, поэтому во многих языках слово голова заменяет обозначение человека в целом.» – так пишет лингвист В.Г. Гак в своей научной работе [5; с. 711].

«Отвечать головой» – целиком принимать (брать) на себя всю ответственность. В данной идиоме голова символизирует человека в целом как отдельную мыслящую единицу.

В китайском языке отсутствуют соответствующие эквиваленты на понятия «главы» и «головы». Следовательно, в русском языке идиом намного больше, нежели в китайском. В китайской лингвистической культуре «голова» имеет значение «вождь, ведущий, предводитель». В русской и китайской лингвистических культурах голову связывают непосредственно с самим человеком в результате переносных значений при обозначении части либо целого, или позиционируется человек, являющийся носителем неких идей, особенностей, качеств и взглядов.

Сопоставим русские и китайские идиомы с лексическим компонентом «глаза».

Около ста фразеологических единиц с элементом «глаза» насчитывается в русском языке, они довольно неоднозначны по своей структуре. Эти фразеологические единицы связаны с явлениями и процессами, которые определяют поведение людей, их особенности, характеристики и самого человека и все они относятся к зрительному восприятию.

Фразеологизмы относящиеся к компоненту «глаза», существующие в русском языке, по содержанию являют обозначения определенных событий и явлений, они также связаны с процессами исключительно зрительного восприятия, особенностей поведения людей, а также определяют наименования и своеобразных понятий, и самого человека.

К примерам фразеологизмов с компонентом «глаза» обозначающим явления, связанные с процессами зрительного восприятия, можно отнести, такие, как: во все глаза (смотреть), в оба глаза (смотреть), что значит смотреть пристально, с вниманием, не отрывая глаз; быть на глазах – в присутствии кого-либо; куда не кинь глазом, то есть – повсюду; куда глаз достает, насколько хватает глаз, то есть видеть настолько далеко, насколько доступно зрение; глазом мигнуть (моргнуть) не успел, речь о каком-либо действии, событии совершенном очень быстро и др.

Одну из значимых групп фразеологических единиц с

компонентом «глаза» в русском языке считают, те, которые выявляют характеристики отдельного человека, его состояние и качества. С ними могут быть связаны его поведение, действия – вертеться на глазах (перед глазами), то есть надоедать присутствием своим; лезть на (в) глаза, что значит стараться быть замеченным. Не смыкать глаз, то есть бодрствовать, здесь идет речь о примере, который определяет физическое состояние человека. Наливать глаза – напиваться (алкоголем), тоже речь идет о физическом состоянии человека. Глаза на затылке – речь тут идет о невнимательном человеке, который ничего не замечает, соответственно описывается свойство человека.

Стоит отметить пословицу «не в бровь, а в глаз», смысл которой заключается в том, что замечание (наблюдение) сделано точно. Вокруг происхождения этой пословицы ведется много споров, поэтому есть смысл искать ее происхождение в бытовой, повседневной метафоре. Хорошо подобранное слово, в большинстве случаев готово поразить (сразить) человека одним ударом, попав в самую душу.

В китайском языке также можно найти много схожих фразеологизмов: «не в бровь, а в глаз» 一针见血 - смысл которой не отличается от русской пословицы, рассмотренной выше, на китайском языке она звучит иначе – «кровь с первого укола»;

«во все глаза» 目不转睛 mù bù zhuǎn jīng - дословно: смотреть, не отводя глаз, описывая сосредоточенность;

«быть на глазах» 十目所视, 十手所指, 其严乎! - фраза взята из Книги обрядов: Десять глаз смотрят, десять рук указывают, все строго! Метафора заключается в том, что слова и действия человека находятся под пристальным вниманием всех людей, и нужно быть осторожным;

Такие примеры как: «куда не кинь глазом» 放眼望去; «куда глаз достает, насколько хватает глаз» 尽目力之所及; «не смыкать глаз» 目不交睫 – также идентичны по значению русским пословицам.

К примеру, «наливать глаза» никак не трактуется в китайском языке, и нет схожих примеров этому фразеологизму.

Рассмотрим также примеры идиом с компонентом гора, море.

В русском языке есть такая идиома как «как гора с плеч» в знач. Рассеялись сомнения, тревоги; пришло полное облегчение после избавления от обязанностей, от забот, от какого-либо бремени и т.п.

Образом горы служит природный код культуры, с архетипическими оппозициями «легкий/тяжелый», «верх/низ». В данной идиоме гора служит символом каких-ли-

бо тяжелых, грузных дел, требующих у человека физических нагрузок и душевных усилий.

Подтверждение этого отображено в русских афоризмах и поговорках: лучше низом, нежели горою; умный в гору не пойдет, умный гору обойдет; в гору-то семеро тащат, а с горы и один столкнёт и др.

Большой представляет интерес идиома «море по колено» в знач. ничего не устрашает (нет страха для) кого-либо, все ни по чем. Похоже, эта идиома формируется на основе противопоставления пары метрических единиц, выступающих мерилем очень большого (море) и крайне малого (колено).

В китайском языке также существуют идиомы с лексическими элементами гора, море.

愁山闷海 (chóu shān mèn hǎi) дос. Тоска как гора и море. Что значит – пребывание в состоянии крайней тоски;

哀思如潮 (āi sī rú cháo) дос. Печальное чувство как прилив. Что значит – находиться в состоянии крайней печали.

В обоих приведенных идиомах присутствует сравне-

ние. В первой – тоска велика, подобно высокой горе, глубока словно бездонное море. Во второй – печаль сильна, подобно сильному морскому приливу. Такие природные явления как гора, море, иногда и прилив связывают с всеми известными эмоциями, такими как печаль тоска.

Таким образом, идиомы в китайском языке отражают национальную культуру, исторические тайны, отголоски императорских династий и великих сражений, житейскую мудрость и изысканный эстетический юмор. Идиомы – это устойчивые, неизменные обороты речи, также, как и в любом ином языке. Они всегда являются такими, какими закрепились в языковой среде.

Языковая модель мира записывается в многообразных языковых единицах в форме знаний, иными словами, идиома является обобщением жизненного опыта людей, накоплением и ядром истории и культуры нации, показывающей уникальный языковой мир нации. В идиоматических выражениях отражены характеры людей, этика и ценность русского и китайского народа. В них также отражены характеристики природной среды, религиозного влияния, культуры, способов мышления.

ЛИТЕРАТУРА

1. Банкова, Л.Л. Фразеологические единицы китайского языка с числительным в своём составе / Л.Л. Банкова // Журнал «Иностранные языки: лингвистические и методические аспекты». – Тверь: ТГУ, 2016. – С. 389–391.
2. Буянова, Л.Ю. Русские пословицы и поговорки как этнокультурные константы: ментально-аксиологический аспект / Л.Ю. Буянова // Вестник Новгородского Государственного университета. – Новгород: НГУ, 2014. – С. 60–62.
3. Корнилов, О.А. Языковые картины мира как производные национальных менталитетов / О.А. Корнилов. – М: МААЛ, 1999. – С. 262–263.
4. Муравьева, В.С. Разряды фразеологизмов китайского языка / В.С. Муравьева, В.С. Кисель // Наука и мир в языковом пространстве. Сборник научных трудов II Республиканской очно-заочной научной конференции / под ред. Е.В. Горохова, Н.М. Зайченко. – Макеевка: Луганский Национальный университет, 2016. – С.301–303.
5. Гак В.Г. Языковые преобразования. М.: Школа «Языки русской культуры», 1998, 711 с.

© Ян Сяо (yangxiao0904@gmail.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

Наши авторы

- Akamov A.** – Doctor of Philology, Professor, Leading Researcher, Dagestan Federal Research Center of Russian Academy of Sciences (Russia, Makhachkala)
- Alimjanov A.** – PhD in Linguistics, Senior lecturer, Saint-Petersburg State University
- Ashcheulova A.** – Postgraduate, Moscow City Pedagogical University
- Ashimova A.** – Candidate of Philological Sciences, associate professor, Social Pedagogical Institute
- Ayusheev V.** – candidate of pedagogical sciences, associate professor, Buryat State University named after Dorji Banzarova
- Ayusheeva L.** – candidate of pedagogical sciences, associate professor, Buryat State University named after Dorji Banzarova
- Babichuk N.** – Senior Lecturer, Moscow Aviation Institute (National Research University)
- Bakina A.** – Candidate of Philological Sciences, Oryol State University named after I.S. Turgenev; Doctoral Student, Northern (Arctic) Federal University named after M.V. Lomosov
- Baranova O.** – PhD, St. Petersburg State University of Economics
- Belyantsev A.** – Candidate of historical sciences, associate professor, Nizhny Novgorod State University named after N.I. Lobachevsky
- Bolshukhina M.** – Northern (Arctic) Federal University named after M.V. Lomonosov
- Burmina V.** – Postgraduate student, Moscow City Pedagogical University
- Chen Yuqiong** – Postgraduate, Lomonosov Moscow State University
- Chernyshova E.** – Postgraduate, Moscow State Pedagogical University, Teacher of the GKOU "School No. 2124 "Center for development and correction", Moscow
- Dorofeev F.** – Candidate of historical sciences, associate professor Nizhny Novgorod State University named after N.I. Lobachevsky
- Fadeeva N.** – Associate Professor, Krasnoyarsk Rail Transport Institute (Branch of Irkutsk State Transport University)
- Fedotov I.** – Lecturer, Prince Alexander Nevsky Military University of the Ministry of Defense of the RF (Moscow)

Our authors

- Gasanova N.** – Candidate of Philological Science, senior lecturer, Social and Pedagogical Institute
- Gasharova A.** – PhD in Philology, Senior Researcher, Dagestan Federal Research Center of Russian Academy of Sciences (Russia, Makhachkala)
- Girina I.** – candidate of Science (Linguistics), associate Professor, the Pacific State University, Russia, Khabarovsk
- Glukhova E.** – Associate Professor, Lomonosov Moscow State University
- Goncharova O.** – Associate Professor, Armavir State Pedagogical University
- Gu Aiyong** – Postgraduate student, St. Petersburg State University
- Ilyin A.** – Candidate of Medical Sciences, Assistant, Saratov State Medical University named after V.I. Razumovsky Ministry of Health of the Russian Federation
- Izmailov A.** – PhD, Associate Professor, Moscow Aviation Institute (National Research University)
- Kablukov V.** – Candidate of Philological Sciences, Russian State Technological University MIREA
- Karslieva I.** – The defectologist teacher of the "Logoped-profi" centre of rehabilitation and development of a child, St., Saint-Petersburg
- Khorokhorina G.** – Associate Professor, Academy of Social Management (Moscow); Russian Biotechnological University (Moscow)
- Kishkinova O.** – Senior Lecturer, Moscow state academy of veterinary medicine and biotechnology of K.I. Scriabin
- Kohanova A.** – Candidate of Phil. sciences, Associate Professor of SPGUTD, Russia, St. Petersburg
- Koroleva I.** – Senior Lecturer, Vologda State University
- Kostev A.** – Graduate student, Moscow City Pedagogical University
- Kubacheva K.** – PhD, North-Western State I.I. Mechnikov Medical University (St. Petersburg)
- Kurochkina E.** – PhD, Associate Professor, Moscow Aviation Institute (National Research University)
- Lebedeva E.** – Associate Professor, Northwestern Institute (branch) of the O.E. Kutafin (MSUA)
- Leonova E.** – candidate of Science (Pedagogy), associate Professor, the Pacific State University, Russia, Khabarovsk

Levina V. – associate Professor, Moscow international university

Lifanov K. – Doctor of Philology, Professor, Lomonosov State University of Moscow

Lutsenko E. – Senior Lecturer, Vologda State University

Ma Xue Long – Master student, First Secondary School of Jinxiang County, Jining, Shandong Province

Magomedov A. – Doctor of Historical Sciences, Chief Researcher, Dagestan Federal Research Center of Russian Academy of Sciences (Russia, Makhachkala)

Makarova O. – candidate of pedagogical sciences, associate professor, East Siberian State University of Technology and Management

Mayer I. – Saratov State Medical University named after V.I. Razumovsky Ministry of Health of the Russian Federation

Milya A. – Senior Lecturer, Branch of the Military Educational and Scientific Center of the Air Force "Air Force Academy named after Professor N.E. Zhukovsky and Yu.A. Gagarin", Chelyabinsk

Mindlin Yu. – Candidate of Economic Sciences, associate professor, Moscow state academy of veterinary medicine and biotechnology of K.I. Scriabin

Mitrofanova A. – Senior Lecturer, Vologda State University

Moskovtseva Ye. – Kandidat sotsiologicheskikh nauk, FGBOU VPO "Tikhookeanskiy gosudarstvennyy universitet"

Nabiruhina A. – PhD, Assoc. Prof., St. Petersburg State University of Economics

Nazarchuk Yu. – Candidate of Phil. sciences, Associate Professor of SPGUTD, Russia, St. Petersburg

Nesvetailova I. – Candidate of philological sciences, Associate professor, Armavir State Pedagogical University (Armavir)

Nikolaev D. – Candidate of historical sciences, associate professor Nizhny Novgorod State University named after N.I. Lobachevsky

Niu Yueqiu – Postgraduate student, Far Eastern Federal University

Olifirenko S. – Senior Lecturer, Moscow Aviation Institute (National Research University)

Osipova O. – associate professor, Far Eastern Federal University

Pankova D. – Postgraduate student, Armavir State Pedagogical University (Armavir)

Pankova T. – Ph.D. in Philology, Associate professor, Voronezh State University

Pisarevskaia N. – Candidate of Philology, Moscow International University

Podyryako A. – Teacher, Military University named after Prince Alexander Nevsky of the Ministry of Defense

Polurenko K. – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Pacific State University

Portnov A. – Pacific State University

Rogozhina A. – Senior Lecturer, Moscow Aviation Institute (National Research University)

Rubashkin A. – Saratov State Medical University named after V.I. Razumovsky Ministry of Health of the Russian Federation

Simakina I. – Candidate of Law, Associate Professor, Far Eastern Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia

Simakova M. – Saratov State Medical University named after V.I. Razumovsky Ministry of Health of the Russian Federation

Sorokina S. – Graduate student, Yaroslavl State Pedagogical University K.D. Ushinsky University

Subbotina V. – Candidate of Medical Sciences, Associate Professor Saratov State Medical University named after V.I. Razumovsky Ministry of Health of the Russian Federation

Sushkova N. – Candidate of Medical Sciences, Assistant Saratov State Medical University named after V.I. Razumovsky Ministry of Health of the Russian Federation

Verkhova K. – PhD student of Lomonosov Moscow State University

Voilokova E. – PhD, St. Petersburg State University of Economics

Yang Xiao – PhD student, Herzen State University of Russia

Zhang Yi – Master's student, Moscow 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).