

ISSN 2223–2982



СОВРЕМЕННАЯ НАУКА:
АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ
ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ

ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ

№2 2019 (ФЕВРАЛЬ)

Учредитель журнала
Общество с ограниченной ответственностью
«НАУЧНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ»

Журнал издается с 2011 года.

Редакция:

Главный редактор
В.Л. Степанов

Выпускающий редактор
Ю.Б. Миндлин

Верстка
А.В. Романов

Подписной индекс издания
в каталоге агентства «Пресса России» — 80015

В течение года можно произвести подписку
на журнал непосредственно в редакции.

Издатель:

Общество с ограниченной ответственностью
«Научные технологии»

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

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

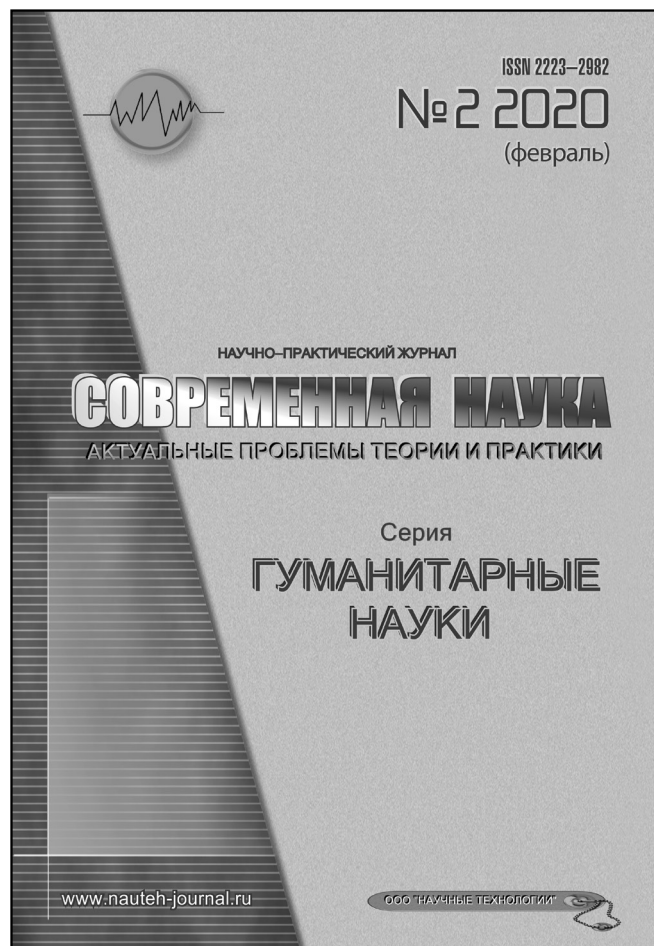
Свидетельство о регистрации
ПИ № ФС 77-44913 от 04.05.2011 г.

Серия: Гуманитарные науки № 2 (февраль 2020 г)

Научно-практический журнал

Scientific and practical journal

(BAK – 07.00.00, 10.00.00, 13.00.00)



В НОМЕРЕ:

ИСТОРИЯ, ПЕДАГОГИКА, ФИЛОЛОГИЯ

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

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

Журнал отпечатан в типографии
ООО «КОПИ-ПРИНТ» тел./факс: (495) 973-8296
Подписано в печать 25.02.2019 г. Формат 84x108 1/16
Печать цифровая Заказ № 0000 Тираж 2000 экз.

ISSN 2223-2982



Редакционный совет

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

СОДЕРЖАНИЕ

CONTENTS

История

Азербайев С. Г. — Деятельность казахстанской дипломатии по разрешению африканских проблем в рамках члена Совбеза ООН
Azerbaiyev S. — Kazakhstan diplomatic activities towards african problems resolution during UN Security Council membership..... 6

Александров А. П. — Дело пресвитера уфимской общины евангельских христиан-баптистов 1946 года
Aleksandrov P. — The case of the presbyter of the ufa community of evangelical christians-baptists of 1946..... 11

Саржан А. А., Поклонский А. О. — Освещение экономического кризиса в периодической печати СССР в период перестройки (1985–1991 гг.)
Sarzhan A., Poklonsky A. — Coverage of the economic crisis in the periodical press of the USSR during the period of perestroika (1985–1991) 15

Педагогика

Внуков Р. А., Теплякова А. Р. — Метод сегментирования обучающихся по сферам их учебной и внеучебной деятельности
Vnikov R., Teplyakova A. — Method of segmentation of students in spheres of their educational and extracurricular activity..... 20

Волошина Т. А. — Профессиональная подготовка будущего учителя музыки в процессе интеграции музыкально-исполнительских дисциплин
Voloshina T. — Professional training of the future music teacher in the process of integration of music-executive disciplines..... 26

Гарбузов С. П., Мацко А. И., Никифоров Ю. Б., Сатосова Н. Л. — Обучение студентов педагогическим технологиям уроков физической культуры
Garbuzov S., Matsko A., Nikiforov Yu., Satosova N. — Teaching students pedagogical technology physical education lessons..... 33

Гостева Л. З., Бадалян Ю. В. — Актуальные проблемы инклюзивного высшего образования
Gosteva L., Badalyan J. — Topical problems of the inclusive higher education 36

Зырянова С. А., Воронкова И. А. — К вопросу о введении факультативных занятий по культуре профессиональной речи для иностранных студентов подготовительного отделения
Zyryanova S., Voronkova I. — To the question of introducing optional classes in culture of professional speech for foreign students of preparatory department..... 40

Ибрагимов И. Ф., Ибатов А. И., Андреев А. С., Мифтахов И. Ю., Миннибаев Э. Ш. — Велосипед как городской транспорт. Эксплуатация в зимний период
Ibragimov I., Ibatov A., Andreev A., Miftakhov I., Minnibaev E. — Bike transport for students. Equipment at negative weather conditions 43

Калялина Н. Н. — Формирование естественнонаучной функциональной грамотности школьников при обучении химии в основной школе
Calalina N. — Formation of natural and scientific functional literacy of students when teaching chemistry at basic school 51

Корнеева Н. А. — Изучение языковых реалий в профессиональной подготовке переводчиков
Korneeva N. — Studying realia in the context of translators' professional training 55

Королькова В. А., Капиева К. Р., Соколова О. В. — Психолого-педагогическое сопровождение профессиональной подготовки студентов с ограниченными возможностями здоровья
Korolkova V., Kapieva K., Sokolova O. — Psychological and pedagogical support of professional training of students with health opportunities 59

Лакмоткина В. И., Олешко Т. И., Сушков А. В. — Современные технологии обучения связной речи в условиях инклюзивного образования
Lakhmotkina V., Oleshko T., Sushkov A. — Modern technologies of teaching communicated speech in conditions of inclusive education 63

Лопатина Е. В. — Использование художественного фильма “The devil wears Prada” («Дьявол носит Прада») на занятиях по английскому языку в вузе <i>Lopatina E.</i> — Using a feature film “The devil wears prada” (“The devil wears Prada») in english classes at the university 69	Рыбакова Л. В., Неверова Н. В., Белякова В. В., Федотова Л. А. — Место и роль здоровьесберегающих технологий при обучении профессионально-ориентированному иностранному языку <i>Rybakova L., Neverova N., Belyakova V., Fedotova L.</i> — The place and role of health-saving technologies in teaching a professionally-oriented foreign language 105
Моисеева Т. В. — Роль преподавателя иностранного языка в совершенствовании учебного процесса в вузе <i>Moiseeva T.</i> — The role of the teacher of a foreign language in updating the education process in a higher school 74	Севодин С. В., Колманович В. Л., Хайруллин Р. Р. — Роль спорта в физическом воспитании студентов <i>Sevodin S., Kalmanovich V., Xairullin R.</i> — Role of sports in the physical education of students 109
Никулин А. В., Бушманова О. И., Старостина А. В. — К вопросу изучения отношения студентов к занятиям физической культурой и спортом на примере Вологодского государственного университета <i>Nikulin A., Bushmanova O., Starostina A.</i> — On the issue of studying the attitude of students to physical culture and sports on the example of Vologda state university 81	Сентебова Е. Л., Козубовская Л. А. — Художественный текст и особенности его восприятия при обучении английскому языку <i>Sentebova E., Kozubovskaja L.</i> — Fiction and its perception at the english language lessons 113
Нуруллаев М. А. — Религиозные основы воспитательных традиций мусульманских семей <i>Nurullaev M.</i> — Religious bases of educational traditions of muslim familie 86	Чернова Н. М., Лабаева Т. А. — Иностранное заимствование в повседневном общении студентов <i>Chernova N., Lobaeva T.</i> — Foreign borrowings in everyday communication of students 116
Погибельская Н. Б., Погибельский А. П. — Применение онлайн образования в естествознании <i>Pogibelskaya N., Pogibelskiy A.</i> — The use of online education in the natural sciences 92	ФИЛОЛОГИЯ
Пытько Е. П. — Современные тенденции разработки основ спортивной тренировки пловцов по зимнему плаванию <i>Pytko E.</i> — Modern trends for the development of the basis of sports training of swimmers in winter swimming 96	Анков А. А. — Структура речевого акта оскорбления <i>Ankov A.</i> — The structure of a verbal act of insult 120
Рыбакова Г. Р., Клочков В. П., Малькова Т. В. — Внешние и внутренние факторы формирования новых знаний в обучении с междисциплинарных позиций <i>Rybakova G., Klochkov V., Malkova T.</i> — External and internal factors of formation of new knowledge in training from interdisciplinary positions 99	Архипова И. В. — Предложные девербативы в инструментально-таксисной и каузально-таксисной категориальных ситуациях <i>Arhipova I.</i> — Prepositional deverbatives in instrumental-taxis and causal-taxis categorical situations 127
	Ганиева Ж. Э. — Семантические свойства соматических выражений: вариативность и синонимы соматических выражений (на материале азербайджанского языка) <i>Ganiyeva Zh.</i> — Semantic properties of somatic expressions: variability and synonyms of somatic expressions 132
	Какваева С. Б. — Общая характеристика непроизводных глаголов движения в лакском языке <i>Kakvaeva S.</i> — General characteristics of non-derivative verbs of motion in Lak language 137

Кегеян С. Э., Кресова Н. С., Нубарян К. М. — Жанрово-стилистические особенности научных текстов <i>Kegeyan S., Kresova N., Nubarian K.</i> — Genre and stylistic features of scientific texts. 144	Тарасова О. Н. — Стратегия дискредитации в британском политическом дискурсе <i>Tarasova O.</i> — Discrediting strategy in british political discourse 179
Лаврентьева А. С. — Национальные концепты Великобритании и США (на материале названий кинофильмов 1990–1995 гг.) <i>Lavrenteva A.</i> — National concepts of Britain and USA based on film titles of 1990–1995 years of release ... 148	Цай Ванифань — Концепт 吃茶\кушать чай в китайской литературе и его перевод на русский – на материалах из корпуса китайского языка бсс <i>Cai Wangyifan</i> — Concept 吃茶 \ take tea in chinese literature and its translation to russian – based on materials from the blcu corpus center 182
Литвяк О. В., Давыдова О. П. — Дискурсивное конструирование образа России в английской и американской прессе <i>Litvyak O., Davydova O.</i> — Discursive construction of the image of Russia in the english and american press 153	Ци Ялунь — Современный этап развития китайского языкознания <i>Tsi Yalun</i> — Contemporary stage of chinese language development..... 186
Меркурьева Н. Ю. — Лексико-грамматические характеристики конструкций с присоединенным вопросом (на материале текстов периода Зрелого Просвещения) <i>Merkuryeva N.</i> — Lexical and grammatical characteristics of tag-questions (from the texts of the Late Period of the age of enlightenment) 159	Чэнь Цимин — Оценка передачи ключевой информации при устном переводе (на материале перевода речи политического лидера) <i>Chen Qiming</i> — Estimation of transfer of key information at interpretation (on the material of translation of speech of the political leader) 190
Саламатина Ю. В. — Культурологические особенности фразеологизмов на примере английского языка <i>Salamatina Yu.</i> — Culturological features of phraseologisms in the english language 165	Янченкова И. С. — К вопросу о признаках языкового экстремизма в тексте (из опыта лингвистической экспертизы) <i>Yanchenkova I.</i> — To the question of the signs of linguistic extremism in the text (from the experience of linguistic expertise) 195
Стародубова О. Ю. — Лингвокогнитивное моделирование в художественном дискурсе в аспекте субъектной организации <i>Starodubova O.</i> — Linguocognitive modeling in artistic discourse in the aspect of subject organization. 170	Информация
Таймур М. П. — Классификация смешанных метафор: когнитивные предпосылки <i>Taymour M.</i> — Classification of mixed metaphors: cognitive preconditions 176	Наши авторы. Our Authors..... 200
	Требования к оформлению рукописей и статей для публикации в журнале 203

ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАЗАХСТАНСКОЙ ДИПЛОМАТИИ ПО РАЗРЕШЕНИЮ АФРИКАНСКИХ ПРОБЛЕМ В РАМКАХ ЧЛЕНА СОВБЕЗА ООН

KAZAKHSTAN DIPLOMATIC ACTIVITIES TOWARDS AFRICAN PROBLEMS RESOLUTION DURING UN SECURITY COUNCIL MEMBERSHIP

S. Azerbayev

Summary. In this article, the author draws attention to the active work of the Republic of Kazakhstan in the framework of membership in the UN Security Council in 2017, aimed at attracting the attention of the world community to solving the problems of African countries at the present stage.

The author comes to the conclusion that the work in the main UN body on peace and security has become a unique opportunity for Kazakhstan to gain invaluable diplomatic experience and strengthen the international authority of his country.

Keywords: Kazakhstan, Africa, United Nations Organization, diplomacy, UN Security Council, conflict resolution.

Азербайев Салават Губайдуллович

*К.и.н., Профессор, Казахский Университет
Международных отношений и Мировых языков
им. Абылай-хана
salavat_azersmir@mail.ru*

Аннотация. В статье автор обращает внимание на активную деятельность Республики Казахстан в рамках членства в Совете безопасности ООН в 2017 году, направленную на привлечение внимания мировой общественности к разрешению проблем африканских стран на современном этапе.

Автор приходит к выводу о том, что работа в главном органе ООН по вопросам мира и безопасности стала для Казахстана уникальной возможностью получить бесценный дипломатический опыт и укрепить международный авторитет своей страны.

Ключевые слова: Казахстан, Африка, ООН, дипломатия, Совет Безопасности ООН.

После обретения независимости участие Республики Казахстан в работе международных организаций стало одним из важнейших приоритетов внешней политики страны. В этой связи важным шагом на пути реализации внешнеполитических задач молодого государства явилось интегрирование Казахстана в систему ООН, членом которой республика стала 2 марта 1992 г. Одной из ярких страниц в деятельности казахстанской дипломатии на международной арене стало избрание Республики Казахстан в непостоянные члены Совета Безопасности ООН на период 2017–2018 гг.

Для того, чтобы быть избранным непостоянным членом Совета Безопасности ООН казахстанская дипломатия проделала определенную работу среди своих зарубежных коллег и в особенности из стран Африки по поддержке кандидатуры Республики Казахстан в этот высокий международный орган. Были задействованы все имевшиеся ресурсы страны, главным образом, казахстанских дипломатов, включая министра и заместителей иностранных дел РК, послов РК, которые принимали участие в различных мероприятиях международного плана: встречи на различных международных конференциях, совещания, визиты и т.п. с целью убеждения иностранных дипломатов проголосовать в пользу Казахстана. Они, проявляя активность в этом деле, использовали различные каналы для продвижения вопроса, которая

шла параллельно с деятельностью по привлечению зарубежных стран участвовать в международной выставке ЭКСПО-2017 в Астане.

Так, выступая на 40-й юбилейной сессии Совета министров иностранных дел ОИС в Конакри в декабре 2013 г., Министр иностранных дел РК Ерлан Идрисов выразил уверенность, что заявка Казахстана на непостоянное членство в Совете Безопасности ООН на 2017–2018 гг. будет поддержана членами ОИС [1].

Дипломаты Казахстана выезжали в африканские страны, с поручением вручать руководителям государств официальные письма с просьбой поддержать кандидатуру РК в Совбез ООН. Так, 12 сентября 2013 г. Посол по особым поручениям МИД РК Б. Садыков в ходе визита в Аддис-Абебу вручил такое письмо, подписанное Министром иностранных дел РК Е. Идрисова Министру иностранных дел ФДРЭ Т.А. Гебрейесусу. В ходе встречи Т.А. Гебрейесус обещал помочь казахстанской стороне по этому вопросу.

А, спустя полтора года, 20 марта 2015 г. Посольством РК в Эфиопии была организована встреча Специального посланника Премьер-Министра РК Б. Амреева с Президентом ФДРЭ М. Тешоме, которому было вручено послание уже Президента РК Н. Назарбаева. Президент

Эфиопии заверил, что эфиопская сторона положительно рассмотрит казахстанскую заявку, указав при этом, что Эфиопия так же подала заявку от африканской группы в непостоянные члены СБ ООН на 2017–2018 гг. [2].

С такой же миссией посетил Республику Конго 9 мая 2016 г. специальный представитель Республики Казахстан, Советник Премьер-Министра РК, Посол Багдад Амреев, который передал послание Президента РК Нурсултана Назарбаева Президенту страны Дени Сассу Нгессо [3].

Во время политических консультаций между внешнеполитическими ведомствами Казахстана и Алжира 18 февраля 2016 г. в г. Алжире поднимался вопрос о поддержке кандидатуры Казахстана в непостоянные члены СБ ООН на 2017–2018 гг. Министр иностранных дел и международного сотрудничества АНДР Рамтан Ламамра официально сообщил главе казахстанской делегации заместителю министра иностранных дел РК Аскару Мусинову о поддержке кандидатуры РК в Совбез ООН [4].

В дальнейшем казахстанскими дипломатами была использована трибуна 25-й Ассамблеи глав государств и правительств Африканского союза, прошедшей в г. Йоханнесбург (ЮАР) с 12 по 15 июня 2016 г. На ней глава казахстанской делегации А. Мусинов в своем выступлении призвал членов АС поддержать Казахстан в качестве непостоянного члена в Совете Безопасности ООН на 2017–2018 гг. [5].

Таким образом, можно сказать, что казахстанские дипломаты проделали определенные усилия, чтобы привлечь африканские страны для поддержки кандидатуры Казахстана в непостоянные члены Совета Безопасности ООН, используя как встречи с главами государств Африки, так и трибуны заседаний международных совещаний и встреч представителей африканских стран на высоком правительственном уровне.

28 июня 2016 г. в ходе голосования в штаб-квартире ООН в Нью-Йорке Казахстан, набрав 138 голосов из 193 государств-членов ООН, был впервые избран непостоянным членом Совета Безопасности ООН на 2017–2018 годы. В этом успехе была доля и африканских стран, чья поддержка сыграла положительную роль [6].

Избрание Республики Казахстан в Совет Безопасности ООН стало широким международным признанием активной роли азиатской страны в решении важных глобальных проблем мира и безопасности.

С вступлением в СБ ООН с 1 января 2017 г. Казахстан вышел на качественно новый уровень взаимодействия

с другими государствами мира и выдвинул своими целями в области международного сотрудничества следующее:

- ◆ дальнейшее укрепление суверенитета, независимости и обороноспособности,
- ◆ создание благоприятных внешних условий для достижения целей, заложенных в стратегических программных документах «100 конкретных шагов по реализации 5 институциональных реформ», «Нурлы Жол», «Казахстан-2050»,
- ◆ укрепление своего статуса в качестве ведущего государства Центральной Азии, способного продвигать и отстаивать интересы региона на международной арене,
- ◆ закрепление своих позиций в качестве авторитетного члена международного сообщества, способного вносить вклад в работу ключевого органа ООН.

Эти цели стали составной частью стремления Республики Казахстан войти в число 30 наиболее развитых стран мира, и основаны на приоритете продвижения национальных интересов на международной арене [6].

Особый упор делался в сторону Африки, поскольку в различных регионах этого континента в настоящее время продолжают кровавые столкновения на межэтнической и межгосударственной основе, которые приводят к гибели большого количества людей, преимущественно из числа гражданского, мирного населения. В этой связи президент Республики Казахстан Н.А. Назарбаев в своем январском 2017 г. послании СБ ООН в 5 пункте отметил особое отношение РК к африканским странам следующими словами: «Достижение устойчивого глобального мира невозможно без достижения полного мира и безопасности в Африке. В качестве государства-наблюдателя Африканского союза и председателя Комитета Совета безопасности по Сомали/Эритрее Казахстан будет вносить вклад в международные усилия по национальному примирению и восстановлению мира, как в регионе Африканского рога, так и на всем континенте» [7].

С первых шагов своей работы в Совете Безопасности, руководствуясь выступлением президента, представители Казахстана, наряду с общими вопросами повестки дня стали уделять особое внимание и африканским проблемам.

Так, в феврале 2017 г. дипломаты Казахстана участвовали в двух заседаниях Совета Безопасности ООН, посвященные положению дел в двух странах Африки — Ливии и Кот д'Ивуаре. По ливийской проблеме было сделано сообщение специального посланника Генерального секретаря ООН по Ливии — главы Миссии ООН

по поддержке Ливии Мартина Коблера. Было отмечено, что благодаря успешной борьбе с ИГИЛ и постепенной экономической стабилизации жизнь в Ливии стала налаживаться. Однако члены Совета выразили серьезную озабоченность в связи имевшим место незаконным трафиком мигрантов из Ливии по Средиземному морю в Европу. В этой связи казахстанская делегация отметила важность борьбы ливийских сил безопасности с террористической организацией ИГИЛ. Было отмечено, что «окончательное поражение этой группировки должно быть подкреплено прогрессом на пути к примирению, диалогу и обеспечению верховенства права в Ливии» [8]. В ходе обсуждения этого вопроса казахстанская делегация «призвала все стороны в Ливии активизировать свои усилия по преодолению разногласий, выработке общей позиции и налаживанию тесного сотрудничества друг с другом в целях полной реализации Ливийского политического соглашения, подписанного в марокканском Схирате в декабре 2015 года» [8].

Относительно ситуации в Кот д'Ивуаре Генеральный секретарь ООН представил отчет об операции ООН в этой стране (ОООНКИ). Совет

Безопасности отметил имеющий место прогресс в Кот д'Ивуаре по пути к достижению прочного мира и стабильности, а также политику, проводимую правительством этой страны при поддержке международного сообщества, по управлению силами безопасности и реинтеграции бывших комбатантов, социальной сплоченности, национальному примирению и правам человека.

Для Казахстана Кот д'Ивуар уже стал относительно близкой страной. На ее территории в течение нескольких лет в качестве наблюдателей ООН проходили службу 7 военнослужащих казахстанской армии [9].

После успешного выполнения миротворческой миссии по наблюдению за проведением референдума в Западной Сахаре, несколько казахстанцев в декабре 2017 г. вернулись домой. В их числе были подполковник Данияр Исмаилов и майор Арман Асанов. В миссии продолжили службу еще 3 военных наблюдателей Казахстана. В оборонном ведомстве РК сообщили: «В ближайшее время планируется направление еще 2 военнослужащих. На сегодняшний день в миссиях ООН приняло участие 13 военнослужащих ВС РК в качестве военных наблюдателей: 10 в миротворческой миссии ООН по проведению референдума в Западной Сахаре и трое в миротворческой миссии ООН в Кот-д'Ивуаре» [10].

В Минобороны Республики Казахстан отмечалось, что руководством ООН была дана высокая оценка профессионализму казахстанских военнослужащих, и «За личный вклад в миротворчество все офицеры вооруженных

сил РК были награждены медалями, благодарностями и грамотами от командования миссий ООН» [10].

Первый год работы Казахстана в Совете Безопасности выпал на непростой период в международных отношениях. В условиях обострившихся геополитических разногласий приходилось оперативно реагировать на сложнейшие ситуации. Тем не менее, казахстанские дипломаты прилагали активные усилия для успешного разрешения возникавших проблем.

В 2017 г. дипломаты Казахстана в общем итоге участвовали в более чем 270 формальных заседаниях Совета Безопасности. Из них: 78 — по принятию резолюций и заявлений Председателя, 150 открытых брифингов, 8 дебатов ограниченного участия и 17 открытых дебатов. Кроме этого, они участвовали в 126 неформальных консультациях и 12 встречах, так называемой, Группы E-10 (объединения непостоянных членов Совбеза) — что потребовало напряженной работы не только дипломатов, но и всех министерств и ведомств Республики Казахстан [11].

Казахстанские дипломаты в составе миссий СБ совершили визиты в ряд африканских стран — Сахель в Западной и озера Чад в Центральной Африке, а также в Аддис-Абебу, где в штаб-квартире Африканского союза участвовали в переговорах по продвижению глобальной борьбы с терроризмом [11].

Исходя из повестки дня СБ ООН в 2017 г. почти две трети вопросов были посвящены конфликтам в Африке. Особое место среди них занимали проблемы затяжных и регулярно обостряющихся конфликтов в таких странах, как Судан и Южный Судан, Центральноафриканская Республика, ДР Конго, Бурунди, Мали, Ливия, Сомали и другие [12].

Что касается одного из главных современных проблемных вопросов таких как борьба с терроризмом, то Казахстан в рамках своего членства возглавил 3 комитета: по Сомали и Эритрее; Афганистану и Талибану; ИГИЛ и Аль-Каиде. Помимо этого, в различных органах системы ООН на постоянных и временных позициях, включая профессиональные и административно-технические должности, трудились 34 казахстанца. Они занимались борьбой с наркотиками, вопросами бюджета, развития, коммуникаций, миротворчеством. Министр иностранных дел РК К. Абдрахманов по этому поводу сказал: «Большое внимание мы сегодня уделяем миротворчеству. ООН сегодня насчитывает более 16 миротворческих миссий, большая часть в Африке. В них служат больше 120 тыс. солдат и офицеров. Казахстан уже имеет опыт благодаря нашей активной позиции в плане миротворчества. Направив своих военных наблюдате-

лей в миссии ООН в Кот-д'Ивуаре, также в миссии по наблюдению за референдумом в Западной Сахаре» [13].

В годы работы в Совбезе казахстанские дипломаты принимали участие в разрешении вопросов, связанных с климатическими проблемами, вызванными засухой в восточной части Африки. В марте 2017 г. Совет Безопасности ООН призвал удвоить усилия по оказанию гуманитарной помощи Сомали. Здесь сложилась катастрофическая ситуация в связи с засухой, охватившей значительные территории страны. Под угрозой самого масштабного в истории Сомали голода оказались около 6 млн. жителей [14]. Постоянный представитель РК при Африканском союзе, посол в Эфиопии Ерлик Али принял участие в брифинге Совбеза ООН по ситуации в Сомали. Главы делегаций стран — членов Совбеза призвали организации системы ООН, и страны-доноры удвоить усилия по оказанию своевременной гуманитарной помощи Сомали. Глава делегации РК выразил поддержку проводимой новым правительством страны политике модернизации в сфере государственного строительства, с возможным внесением дополнений в Конституцию страны. На брифинге члены СБ ООН «рекомендовали правительству Сомали сконцентрировать усилия на вопросах правопорядка для последовательного перехода полномочий Миссии Африканского союза в Сомали и Миссии ООН по оказанию помощи в Сомали к национальным силам безопасности страны» [14].

Такая же проблема голода возникла в Южном Судане. В Нью-Йорке состоялись консультации Совета безопасности ООН, посвященные миссии Организации в Южном Судане. По ситуации в этой стране с докладами выступили — помощник Генерального секретаря ООН по миротворческим операциям Эль Гасим Уэйн, и помощник Генерального секретаря ООН по правам человека и глава офиса Управления Верховного комиссара по правам человека в Нью-Йорке Эндрю Гилмор. По их словам, в отдельных районах Южного Судана сложилась тяжелая ситуация в связи с объявлением голода, и что 40% населения страдает от недоедания. В СБ пришли к выводу, что это является прямым следствием непрекращающегося конфликта в этой стране. Делегация Казахстана, выразив обеспокоенность в связи с тяжелой гуманитарной ситуацией, призвала обеспечить беспрепятственный доступ гуманитарным организациям для доставки продовольствия населению Южного Судана [15].

Второй год работы в Совете Безопасности ООН ознаменовался тем, что Казахстану выпала честь в течение января 2018 года председательствовать в Совете Безопасности ООН. Уже 2 января прошло рассмотрение и принятие постоянными представителями стран — членов СБ ООН программы председательства на январь. Тогда же и были запланированы брифинги о программе работы Совета для государств — членов ООН, не входящих в СБ, прессы и НПО.

В рамках этой почетной миссии Казахстан внес необычное предложение в структуру деятельности Совета, которое было единодушно одобрено всеми ее членами. По инициативе Казахстана впервые в Совбезе состоялась официальная церемония установки флагов Кот-д'Ивуара, Кувейта, Нидерландов, Перу, Польши и Экваториальной Гвинеи в честь их избрания в качестве новых непостоянных членов Совета на последующие два года. Это новшество было положительно воспринято дипломатами и, как сказал помощник генерального секретаря ООН по политическим вопросам Мирослав Енча: «Его символизм приветствовали другие члены Совета, которые предложили сделать церемонию ежегодной традицией СБ ООН» [20]. После церемонии иностранные дипломаты заявили, что Казахстан показал важность новых членов Совбеза перед всем миром, ведь им доверено решение международных проблем [16].

В рамках Председательства в Совете Безопасности ООН Казахстан проводил запланированные мероприятия (брифинги и консультации) по ситуации в различных регионах Земли. Что касается стран Африки то обсуждались вопросы положения в Демократической Республике Конго, Дарфуре (Судан), Западной Африке и Сахеле, Ливии, Мали, Сомали и Южном Судане [17].

В целом Казахстан беспристрастно, открыто и прозрачно руководил Советом Безопасности ООН, уделяя особое внимание практическим результатам и стремясь внести конструктивный вклад в работу Совета по всем вопросам повестки дня.

Подводя итоги членства Казахстана в Совете Безопасности ООН можно сказать, что, находясь на этой высокой должности, республика уделяла определенное внимание проблемам Африки. Казахстан на посту члена Совета Безопасности ООН руководствовался в качестве приоритетов несколькими проблемами. Это — достижение мира, свободного от ядерного оружия; устранение угрозы глобальной войны и урегулирование локальных конфликтов; продвижение интересов Центральной Азии при укреплении региональной безопасности и сотрудничества; противодействие терроризму; вопросы мира и безопасности в Африке; обеспечение неразрывной связи между безопасностью и устойчивым развитием; адаптацию Совбеза и всей системы ООН к угрозам и вызовам XXI века [18]. В целом, с этими задачами казахстанские дипломаты успешно справились.

Несмотря на трудности, которые выпали на долю казахстанских дипломатов в ходе работы в Совете Безопасности ООН, накопленный опыт поможет им в дальнейшем квалифицированно проводить линию по обеспечению устойчивого мира и безопасности в мировом масштабе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Е. Идрисов принял участие в очередной сессии СМВД ОИС в Республике Гвинея // <http://www.zakon.kz/4590943-e-idrisov-prinjal-uchastie-v.html>
2. Сотрудничество Республики Казахстан с Федеративной Демократической Республикой Эфиопия // <http://mfa.kz/index.php/ru/vneshnyaya-politika/sotrudnichestvo-kazahstana/sotrudnichestvo-so-stranami-azii-i-afriki/12-material-orys/6119-sotrudnichestvo-respubliki-kazahstan-s-federativnoj-demokraticheskoy-respublikoj-efiopiya>
3. Казахстан и Конго налаживают сотрудничество в торгово-экономической сфере // http://bnews.kz/ru/news/politika/vneshnyaya_politika/kazahstan_i_kongo_nalazhivaut_sotrudnichestvo_v_torgovoeconomicheskoi_sfere-2016_05_11-1270893
4. В Алжире состоялись политические консультации между внешнеполитическими ведомствами Казахстана и Алжира // <http://www.mfa.kz/ru/content-view/v-alzhire-sostoyalis-politicheskie-konsultatsii-mezhdu-vneshnepoliticheskimi-vedomstvami-kazahstana-i-alzhira>
5. В ЮАР презентовали международную выставку ЭКСПО-2017 // <http://strategy2050.kz/ru/news/22611/>
6. Членство Казахстана в Совете Безопасности ООН // <http://www.mfa.kz/ru/content-view/sotrudnichestvo-respubliki-kazahstan-s-oon>
7. Политическое обращение Президента РК Нурсултана Назарбаева к Совету Безопасности ООН по случаю начала полномочий Казахстана в качестве постоянного члена совета на двухлетний период обнародовала пресс-служба МИД РК // <https://obk.kz/news/politika/item/121804-politicheskoe-obrashchenie-prezidenta-rk-k-sovetu-bezopasnosti-oon>
8. Калмыков А. На повестке дня — Африка // Казахстанская правда, 16.02.2017
9. Казахстанцы принимают участие в миротворческих миссиях ООН в Африке // <http://today.kz/news/kazahstan/2016-03-24/712879-kazahstantsyi-prinimayut-uchastie-v-mirotvorcheskih-missiyah-oon-v-afrike/>
10. Военные наблюдатели Казахстана вернулись с миротворческой миссии в Африке // <https://zonakz.net/2017/12/04/voennye-nablyudateli-kazahstana-vernulis-s-mirotvorcheskoj-missii-v-afrike/>
11. Кайрат Умаров: Председательство в СБ ООН — огромная ответственность для Казахстана // http://lenta.inform.kz/ru/kayrat-umarov-predsedatel-stvo-v-sb-oon-ogromnaya-otvetstvennost-dlya-kazahstana_a3110345
12. Сыздыкова Л. Особая культура диалога // <http://www.kazpravda.kz/articles/view/osobaya-kultura-dialoga/>
13. 34 гражданина Казахстана работают в различных органах системы ООН // <http://24.kz/ru/news/policy/item/214152-34-grazhdanina-kazahstana-rabotayut-v-razlichnykh-organakh-sistemy-oon>
14. Калмыков А. Совбез следит за ситуацией в Сомали // Казахстанская правда, 29.03.2017
15. Казахстан предложил меры по улучшению миссии миротворцев ООН в Южном Судане // Казахстанская правда, 26.02.2017
16. Подведение итогов казахстанского представительства в Совете Безопасности ООН // Дипломатический вестник, № 4, 2018, с. 124
17. Королев В. Месяц глобальных побед Казахстана // <https://liter.kz/mobile/ru/articles/show/42216-mesyac-globalnyh-pobed-kazahstana>
18. Success of Kazakhstan's Presidency of UN Security Council // <http://www.mfa.kz/en/london/content-view/success-of-kazahstans-presidency-of-un-security-council>

© Азербает Салават Губайдуллоевич (salavat_azersmir@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ДЕЛО ПРЕСВИТЕРА УФИМСКОЙ ОБЩИНЫ ЕВАНГЕЛЬСКИХ ХРИСТИАН-БАПТИСТОВ 1946 ГОДА

THE CASE OF THE PRESBYTER OF THE UFA COMMUNITY OF EVANGELICAL CHRISTIANS-BAPTISTS OF 1946

A. Aleksandrov

Summary. The article deals with the post-war history of the Ufa community of Evangelical Christians-Baptists. The source was a criminal investigation case initiated against the presbyter of the community D.S. Usachenko on charges of "anti-Soviet propaganda". The circumstances of the criminal prosecution of the presbyter of the community revealed the difficulties of the post-war formation of the Evangelical movement of Bashkiria. The conclusion is made about the relativity of religious policy mitigation in the post-war period.

Keywords: Evangelical Christians-Baptists, repression, religion, Christianity, religious policy.

Александров Алексей Павлович

Доцент, Бирский филиал Башкирского государственного университета (г. Бирск)
alexei.a.p20@rambler.ru

Аннотация. В статье рассматривается послевоенная история Уфимской общины евангельских христиан-баптистов. Источником послужило уголовно-следственное дело, возбужденное в отношении пресвитера общины Д. С. Усаченко по обвинению в «антисоветской пропаганде». Обстоятельства уголовного преследования пресвитера общины выявили трудности послевоенного формирования евангельского движения Башкирии. Делается вывод об относительности смягчения религиозной политики в послевоенный период.

Ключевые слова: евангельские христиане-баптисты, репрессии, религия, христианство, религиозная политика.

Всенародные испытания в Великой Отечественной войне внесли существенные коррективы в сталинскую религиозную политику. В 1943 году после пятнадцатилетнего периода жестоких репрессий начинается относительная либерализация во взаимоотношениях государства и существующих в стране религиозных конфессий. Относительно евангельских христиан и баптистов сталинская либерализация выразилась, прежде всего, в том, что в октябре 1944 г. был воссоздан руководящий орган баптистов — Всесоюзный Совет Евангельских Христиан и Баптистов (ВСЕХ и Б). Начинают открываться прежде закрытые молитвенные дома, церкви наполняются верующими [5, С. 63].

Однако пришедшая в церковь свобода была условной. Власть по-прежнему, стремилась держать руку на пульсе церковной жизни, жестко пресекая любые отклонения от заданной правительством линии. Ситуация осложнялась тем, что в церквях отсутствовали опытные служители, способные проявить мудрость во взаимоотношениях с властью. В некоторых случаях это приводило к неожиданным проблемам, как произошло в Уфимской общине евангельских христиан в 1946 году.

Со времени ареста многолетнего пресвитера Павла Николаевича Качинского в 1936 году, Уфимская община евангельских христиан находилась на нелегальном положении и не имела своего руководства. Собрания

проводились по домам верующих [2, С. 70]. В начале мая 1945 года из Сибири в Уфу приехал Усаченко Дмитрий Сергеевич. Назвавшись верующим, он стал посещать собрания. Уже в июне 1945 года его избрали пресвитером общины. Подобная поспешность, скорее всего, была вынужденной. С января 1945 года община ставила перед властями вопрос об открытии молитвенного дома. Для этого нужен был служитель церкви, который смог бы на себя взять ответственность быть пресвитером. Для того чтобы детально разобраться в доктринальных взглядах и компетентности кандидата, у общины не было ни времени, ни возможности.

Служение Д.С. Усаченко было недолгим, продолжаясь до конца ноября 1946 года. В этот период община, наконец, зарегистрировалась в органах власти и приобрела собственный молитвенный дом по адресу: Уральский проспект, дом 1. Продолжался количественный рост церкви. Неожиданным образом служение Усаченко было прервано арестом органами безопасности 30 ноября 1946 года. Арестован он был по ст. 58, п. 10 ч. 1 УК РСФСР («Пропаганда или агитация, содержащие призыв к свержению, подрыву или ослаблению Советской власти или к совершению отдельных контрреволюционных преступлений»). Почти одновременно с ним были арестованы и трое других членов церкви: Пугачев Алексей Васильевич, Михальченко Петр Тихонович, Масленников Федор Миронович.

Основанием для ареста послужило следующее. Из постановления на арест Усаченко Д. С.: «Усаченко, занимая пост пресвитера Уфимской общины евангельских христиан-баптистов, используя свое положение, под прикрытием распространения баптистского учения, открыто выступает на собраниях общины с антисоветской агитацией и клеветой на Советскую действительность. Так, в августе 1945 года на собрании общины Усаченко трактовал о скорой гибели мира и появлении антихриста, говорил: «С появлением Советской власти появилась звезда, которая известила нас о появлении антихриста. Скоро будет конец мира, свет погибнет в конце 1946, или, в крайнем случае, в 1947 году. Нужно молиться Богу, пока двери открыты, а потом будет поздно».

Зимой 1946 года Усаченко по тому же вопросу среди верующих говорил: «Когда родился Христос, на востоке появилась звезда, которая мудрецов привела на поклонение, так и пятиконечная звезда появилась с рождением антихриста. Сейчас 28 лет существует Советская власть и 28 лет с того времени как появился антихрист». В августе 1945 года Усаченко на собрании общин евангельских христиан-баптистов также свел свою проповедь к антисоветским выпадам, заявив: «Израильский народ ходили с манной и были сыты, а мы получаем по 300 гр. хлеба и молчим. Разве не правда, что мы сидим голодом». В октябре 1945 г. во время проповеди на собрании общины Усаченко, обратившись к присутствующим, заявил: «Братья и сестры и все присутствующие. Вот вам факт, доказывающий правоту нашего святого дела. Когда руководители Советской власти запрещали народу верить в Бога и исполнять религиозные обряды, то Бог отвернулся от нас, и немцы нас били, и войска несли большие потери. Благодаря только тому, что в это дело вмешались союзники наши, под их нажимом Советская власть пошла на уступки и открыла церкви. Воины Красной армии уверовали в Бога и разбили врага». В октябре 1946 года на одном из собраний баптистов Усаченко выступал против донорства и сдачи крови раненым воинам Красной армии, заявив: «Друзья мои, Боже упаси, чтобы кто-нибудь из вас стал продавать кровь свою. Это является большим грехом, потому что кровь дана Богом, а вы знаете, братья и сестры, что Иуда продал кровь Христа — предал Его» [1, Л.3].

Как видно, несмотря на значительные послабления верующим, власть по-прежнему очень ревностно относилась к любым публично сказанным критическим замечаниям и быстро их пресекала. Содержание «противозаконных» высказываний требует разъяснения. С одной стороны, в библейски обусловленном мировоззрении баптистов агрессивна атеистическая советская власть и есть проявление духа грядущего антихриста. Как еще им оценивать систематически уничтожающую верующих всех конфессий власть, имея перед собой эсхатологиче-

ские пророчества Библии о суде над греховным миром и втором пришествии Иисуса Христа. В этом смысле, сама по себе христианская церковь уже является антисоветской организацией, следовательно, в словах пресвитера ничего предосудительного нет. Таким образом, его смело можно было бы называть борцом за истину, как не побоявшегося открыто провозгласить свои убеждения [3, С. 388].

Однако, с другой стороны, изначально баптисты признавали любую власть «как существующую от Бога». «Мы веруем, что правительства от Бога установлены, что Он облакает их властью для защиты добрых и наказания злых... Мы считаем себя также обязанными по Божьему повелению молиться за правительство, чтобы оно, по Его воле, и под Его милостивой защитой, так употребляло вверенную ему власть, чтобы сохранить мир и правосудие» [4, С. 325]. Несвойственны доктринам баптистской веры утверждения о привязке прихода антихриста с конкретными датами (установление советской власти) или символами (пятиконечная звезда), а также о недопустимости сдачи крови. В устах Усаченко разделяемое и без того всеми баптистами мнение о безбожном характере советской власти, приобрело через описанные сравнения особую остроту, затмевая собой обязанность верующих уважать и молиться за власть. Об этом же говорят бесперспективные проповеднические выпады о голоде, вольные трактовки событий Великой Отечественной войны. Подобные же ноты, помимо прочего, мы слышим в словах других членов общины, арестованных вместе с ним.

Из постановления о предъявлении обвинения Пугачеву Алексею Васильевичу: «В июле 1946 года Пугачев говорил: «28 лет назад на земле появилась красная звезда, и вместе с ней родился антихрист, который царствует уже 28 лет. Царство антихриста должно продлиться 37 лет и тогда наступит конец этой красной звезде и советской власти — власти антихриста» [1, Л. 52].

Высказывания пресвитера вызвали неоднозначную реакцию церкви. Из показаний члена Уфимской общины, фамилию которого не называем: «В сентябре или октябре 1946 года на одном из собраний Уфимской общины евангельских — христиан — баптистов выступал с проповедью пресвитер Усаченко Дмитрий Сергеевич. На какую тему была в этот день проповедь и ее содержание я не могу вспомнить. Но я хорошо помню, что в конце проповеди Усаченко вопреки христианскому учению, выступил против доноров, что сдавать кровь советским воинам, или, как он выразился, продавать свою кровь, является большим грехом и призывал братьев и сестер не сдавать свою кровь. В то время как по христианскому учению говорится «нет больше той любви, как положить свою душу за ближнего». И я знаю, что во время Отече-

ственной войны благодаря донорству было спасено много советских воинов. Лично я, а также другие присутствующие члены общины, таким выступлением Усаченко были возмущены...» [1, Л. 141].

Подобное мнение разделяло большинство общины. В конце октября 1946 года (за месяц до ареста) церковью было принято решение послать телеграмму во Всесоюзный совет евангельских христиан-баптистов с просьбой прислать уполномоченного для разбора поведения Усаченко. Скорее всего, такая молниеносная реакция общины на доктринальные отклонения пресвитера связана не только с боязнью быть заподозренными в антисоветской деятельности. Только что закончившаяся Великая Отечественная война оставила живой след в памяти людей.

Другой свидетель по делу говорит об этом так: «Примерно недели через три после выступления Усаченко на одном вечернем собрании среди членов общины был поднят вопрос о неправильном выступлении Усаченко. Все стали возмущаться. Я лично была вынуждена выступить перед присутствующими и сказать: «Если из-за кафедры будут говорить такую несправедливость, то я считаю это лжеучением»» [1, Л. 143].

Как оказалось, обнаружившийся радикализм во взглядах Усаченко не был случайным. В процессе следствия открылись неизвестные ранее подробности биографии Д.С. Усаченко. Первоначально он утверждал, что родился в 1879 году в с. Татарка Видиопольского района Одесской области. С 1900 по 1905 год служил в царской армии в 27 Украинском полку. После демобилизации проживал на родине до августа 1941 года, когда был эвакуирован в г. Алма — Ату. Прожив там некоторое время, он перебрался в Джамбул, затем с. Октябрьское Джалал-Абадской обл. Киргизской ССР. Оттуда в начале мая 1945 года приехал в Уфу. В 1909 году, а также перед отъездом в Уфу из с. Октябрьское был пресвитером баптистских общин. Судимостей не имел. Почти все члены семьи (жена, трое сыновей, четыре дочери) в разные годы умерли. Единственный сын находился на военной службе.

Позднее, после следственных проверок, на одном из допросов Дмитрий Сергеевич признался, что родился не в 1879, а в 1891 году в селе Ново-Петровка Херсонского уезда. В 1913 году вместе с родителями переехал в Алтайский край, с. Белозерка Славгородского района, где проживал до 1923 года. Затем в течение 2-х лет проживал на родине, откуда был вынужден снова уехать в Сибирь. В 1930 году по приглашению зятя выехал на жительство в г. Джалал-Абад, где трудился разнорабочим на различных предприятиях. В 1933 году вернулся в Сибирь, где в 1936 году был осужден на один год принудительных

работ за неуплату сельхозналога. Во время отбытия наказания жена вышла замуж за другого мужчину, а сам Дмитрий Сергеевич вскоре после освобождения вновь был осужден уже на 5 лет. После освобождения в конце 1940 года, на жительство приехал в г. Алма-Ату. До мая 1945 года шесть раз переезжал с места на место, нигде не задерживаясь надолго. В 1942 году, получая новые документы взамен сгоревших во время пожара, с целью избежать мобилизации приписал себе 12 лет. В мае 1945 года, договорившись с верующей баптисткой, едущей в Уфу, прописаться в ее пропуске на переезд, приехал в Уфу, где спустя месяц был избран пресвитером общины [1, Л. 15–17].

Как видно из показаний верующих Уфимской церкви, пребывая в Уфе, Усаченко не только не рассказывал своей подлинной биографии, но и несколько приукрашивал свое прошлое. Из показаний свидетеля по делу: «При первом знакомстве с ним Усаченко зарекомендовал себя человеком, обиженным советской властью. О себе он рассказал, что до революции был крупным помещиком. Имел свои поместья в различных городах Украины, Сибири, Казахстана. С революцией советская власть у него все отобрала, и он лишился своего богатого состояния. С этого времени подвергался различным преследованиям, 13 лет провел в тюрьме «за слово Божие»; был в Соловецких лагерях, откуда пришел весной. И когда вернулся из лагерей домой к своей жене, то его семья, увидев его, вся скоропостижно скончалась: умерла жена, дочери, сын. После этого он прозрел, стал еще больше верить в Бога. Седина у него пропала, и если раньше он видел плохо, то теперь может читать без очков совершенно свободно» [1, Л. 144].

В разговоре с другим свидетелем по делу он говорил следующее: «В разговорах о себе Усаченко рассказывал, что он житель села Татарка Одесской области, имел паханую землю и фруктовый сад. Жил очень зажиточно. Отец его был священником, и он сам в течение 15 лет был священником, после чего уверовал в евангелие и избрал баптистскую веру. Будучи пресвитером в Одесской области, в каком году не сказал, был арестован и отбывал наказание в течение 9 лет, но где именно, мне неизвестно. Усаченко говорил об этом нечасто» [1, Л. 150].

По всей видимости, Дмитрий Сергеевич, представив свою биографию Уфимской общине в самом выгодном свете, снискал доверие и популярность, как «опытный, испытанный суровыми испытаниями служитель», и был избран пресвитером общины. Способствовал этому и опыт многочисленных переездов, который выработал в нем умение быстро ориентироваться в новой обстановке. Став пресвитером, он развернул активную деятельность общины. В чем-то имел успех. Однако негативное отношение к советской власти, связанное

с впечатлениями прошлых лет (тюремные заключения, развод жены), в какой-то момент вырвалось наружу. Учитывая публичный характер пресвитерской должности, Усаченко мгновенно привлек к себе внимание и попал в оборот репрессивной машины.

Трагичность ситуации заключалась еще и в том, что его радикализм в определенной степени впитали другие члены Уфимской общины. Например, арестованные по этому же делу А. В. Пугачев, П. Т. Михальченко, в начале 30-х гг. состояли в Николаевской общине евангельских христиан Архангельского района. Живя в атмосфере разгрома евангельского христианства Башкирии (на их глазах был репрессирован пресвитер А. К. Разумов, другие служители региона), они смогли избежать репрессий, возможно благодаря более сдержанной позиции тогдашнего руководства общины. В 30-е годы церковь подвергалась еще более жесткому контролю и преследованиям, чем в 1940-е гг. Но даже тогда из уст осуждаемых на смерть и длительные сроки заключения пресвитеров евангельских общин Башкирии, не исходило радикальных заявлений. В середине же 1940-х гг. из уст обвиняемых слышались слова, явно противоречащие богословию и принятым на тот момент Вероучениям евангельских христиан-баптистов: о конкретных датах прихода антихриста, о сравнении пятиконечной звезды с Вифлеемской звездой. Период 1945–1946 гг. — это время надежды и относительной свободы — не то время, когда революционно агрессивные настроения могли бы быть объективно подогреваемы атмосферой в стране. Церковь только что получила регистрацию, воссоздано общесоюзное объединение церквей (ВСЕХБ). Скорее всего, подобная революционность взглядов арестован-

ных — результат чьего-то субъективного влияния, скорее всего пресвитера, как более авторитетного и «старшего» человека.

Репрессивные органы, в свою очередь, найдя повод «зацепиться», использовали его максимально. В январе 1947 года следствие дополнило обвинение пунктом 11 ст. 58 УК РСФСР (организационная деятельность, направленная на свержение, подрыв советской власти), подразумевающая собрания общины по домам до официального открытия дома молитвы, а также поездки в другие города [1, Л. 32]. Этот пункт обвинения впоследствии был снят, но в процессе следствия под арестом несколько месяцев провели еще четыре члена Уфимской общины евангельских христиан-баптистов.

Итоги судебного процесса: Д. С. Усаченко, Ф. М. Масленников приговорены к лишению свободы на 10 лет; А. В. Пугачев, П. Т. Михальченко приговорены по ст. 58 п. 10 УК РСФСР к лишению свободы на 8 лет [1, Л. 527].

Таким образом, можем видеть, что период относительного религиозного возрождения середины 1940-х гг. в объединении евангельских христиан и баптистов Башкирии неожиданным образом был омрачен громким судебным процессом, спровоцированным недалекновидной политикой приезжего пресвитера Уфимской общины Д. С. Усаченко. Под следствие попали восемь членов общины, четыре из которых получили реальные сроки заключения. Кроме того, обстоятельства этого судебного процесса наглядно показывают острый дефицит подготовленных служителей, с которым столкнулась Уфимская евангельская община.

ЛИТЕРАТУРА

1. Архив УФСБ по РБ. ВФ 8991 Т. 1.
2. Александров А. П. Политика Советского государства в отношении Уфимской общины евангельских христиан в 20–30-е годы XX века // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. 2010 № 4(16).
3. Митрохин Л. Н. Баптизм: история и современность (философско-социологические очерки). — СПб., 1997.
4. Савинский С. Н. История евангельских христиан-баптистов Украины, России, Белоруссии (1867–1917). СПб., 1999.
5. Сергеев Ю. Н. Баптизм в Башкирии: очерки истории (конец XIX–XX век). Уфа, 1998.

© Александров Алексей Павлович (alexei.a.p20@rambler.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ОСВЕЩЕНИЕ ЭКОНОМИЧЕСКОГО КРИЗИСА В ПЕРИОДИЧЕСКОЙ ПЕЧАТИ СССР В ПЕРИОД ПЕРЕСТРОЙКИ (1985–1991 ГГ.)

COVERAGE OF THE ECONOMIC CRISIS IN THE PERIODICAL PRESS OF THE USSR DURING THE PERIOD OF PERESTROIKA (1985–1991)

**A. Sarzhan
A. Poklonsky**

Summary. The role of periodicals in the life of any developed society is very important. The development of periodicals is inextricably linked with the development of society. This article discusses the dependence of periodicals on democratization and publicity in the context of the economic crisis.

Keywords: periodicals, economic crisis, propaganda, publicity, democratization.

Саржан Анатолий Афанасьевич

*Д.и.н., профессор, Донецкий национальный технический университет
donntu.info@mail.ru*

Поклонский Александр Олегович

*Аспирант, Донецкий национальный технический университет
Aleksandrpoklonskj4@gmail.com*

Аннотация. Роль периодической печати в жизни любого развитого общества очень важна. Развитие периодической печати неотрывно связано с развитием общества. В данной статье рассматривается зависимость периодической печати от демократизации и гласности в условиях экономического кризиса.

Ключевые слова: периодическая печать, экономический кризис, пропаганда, гласность, демократизация.

О роли личности в истории хорошо и давно известно, никто и спорить не станет, что М. С. Горбачев оставил очень заметный след в памяти людей и в цепочке событий, которые привели СССР к глубочайшему экономическому кризису, затронувшему всех и каждого, разрушившего все, что можно было разрушить, изменившему все, что можно было изменить и, в конечном итоге, кризис стал последним событием в жизни СССР, который прекратил свое существование с такой легкостью и поспешностью, что историки, мыслители и другие ученые до сих пор удивляются и одновременно ужасаются событиям 1985–1991 гг.

Трудно назвать конкретную дату начала кризиса, который сокрушил мощнейшую в мире систему, но идея о расширении гласности и демократизма [3, С. 101] провозглашала XXVII съезд КПСС 1986 года. Именно с этого времени средства массовой информации начинают меняться. Если раньше они работали при однопартийной системе управления государством, все было ясно и понятно в уже сложившейся и ограниченной сфере информации, то в сложившейся ситуации открылись невиданные просторы и возможности для самовыражения, для объективного отражения многочисленных проблем внутригосударственного и мирового масштаба. Одно-

временно появились и новые сложности. Вся периодическая печать пока по-прежнему оставалась партийной и не могла подвергаться критике руководящие и направляющие органы. Внезапно возникла возможность выйти за рамки ранее запрещенных тем и начать публикации о прошлом и настоящем с критической точки зрения. Особо необходимо отметить факт продолжающегося государственного финансирования всех печатных органов, что являлось сдерживающим и регулирующим фактором для работы. К тому же Главлит никуда не исчез и продолжал регулировку информационных потоков.

Тем не менее, информационный голод, ранее присутствовавший для печатных органов, постепенно начал исчезать. Начинаясь экономический кризис вызвал на поверхность изменения в общественно-политической обстановке, появились зачатки развития гласности, раскрепощения сознания общества. В этой ситуации средства печати приобретают абсолютно новые возможности для свободного выражения мнений, становятся инструментом воздействия на гражданское общество.

Меняется и отношение населения страны к средствам печати, если раньше все скептически и равнодушно относились к событиям и новостям в газетах и журна-

лах, обсуждая в кулуарах и на кухне все, что не написано, то с изменением социально-политической обстановки резко возрос интерес населения к самим печатным органам и к информации, предлагаемой к обсуждению и осмыслению.

Своеобразным экзаменом для печатных и других средств массовой информации стала авария на Чернобыльской атомной электростанции 26 апреля 1986 года. О гласности забыли на время, лишь спустя четыре дня после аварии в газете «Известия» [13, с. 1] появилась маленькая заметка с расплывчатой информацией о Чернобыле всего в несколько строк. В преддверии празднования 1 мая считалось неправильным сообщать об авариях и несчастных случаях. Лишь в середине мая пресса проснулась и занялась своими прямыми обязанностями. Здесь можно сделать вывод, что целый год гласности и демократизации не принес свободы прессе, которая по-прежнему являлась составной частью командно-административной системы и не могла отвечать современным требованиям.

В мае 1986 года была в самом разгаре антиалкогольная кампания, в которой пресса принимала самое непосредственное участие, поддерживая линию партии и правительства [10, с. 13] в борьбе против пьянства и алкоголизма. И снова все печатные издания, которые занимались пропагандой трезвости и здорового образа жизни, не смогли сыграть свою положительную роль, опять все призывы разбились о непонимание народом смысла и абсурдности инициативы руководства по оздоровлению общества. Миллиардные убытки бюджету страны от этой кампании, уничтожение виноградников, рост теневой экономики, дальнейшее развитие экономического кризиса — все это привело к прекращению в 1987 году властями борьбы с пьянством.

В мае 1986 года началась следующая кампания: по борьбе с нетрудовыми доходами. Она также просуществовала недолго и не принесла ничего, кроме убытков бюджету и недовольства граждан на политику государства. Пресса активно участвовала в освещении и пропаганде очередного недальновидного решения партии, что тоже не добавило ей уважения народных масс.

С этого времени в периодической печати происходят структурные изменения и начинаются робкие попытки анализа и исследования самой различной информации. Возникает непартийная, негосударственная пресса, выступающая оппонентом центральной периодике, в которой без цензуры и контроля появляются материалы, привлекающие население своей новизной и информативностью. Подхватывая начинания неформалов, в борьбу за умы, прибыль и тираж включаются все существующие средства массовой информации, в том числе

периодическая печать. Появляются новые газеты и журналы. Основными направлениями деятельности журналистов становятся ранее находившиеся под запретом темы ближайшей советской истории. Ставится под сомнение непогрешимость В. И. Ленина.

Летом 1987 года власти страны, проведя около двух лет в занятиях по развитию гласности и демократизации, а по сути, ничего не добившись своими действиями, приступили непосредственно к экономическим реформам. Опираясь на средства массовой информации, пока еще послушную и управляемую систему воздействия на общественное сознание, началась очередная попытка коренных изменений, теперь в экономике. Периодическая печать с энтузиазмом откликнулась на реформы в экономическом секторе, все газеты и журналы того времени широко освещали идеи расширения самостоятельности предприятий, принципов хозрасчета и самофинансирования. Всестороннему обсуждению подверглась идея возрождения частного сектора экономики, закрытие убыточных предприятий, открытие коммерческих банков, расширение видов хозяйственной деятельности в сельском хозяйстве.

Правительство М. С. Горбачева пыталось ввести полное самоуправление, самофинансирование, самокупаемость и хозяйственный расчет, дошло до того, что трудовым коллективам вменялось право выбора руководителя [8, с. 143]. Вместо государственного плана на первое место выходит государственный заказ. Все эти нововведения, не подкрепленные необходимой законодательной базой, привели страну к появлению и фактической легализации теневой экономики, к фактическому началу глубокого экономического кризиса. Состояние и без того подорванной экономики резко ухудшилось, уровень благосостояния населения продолжал неуклонно снижаться. Партийная номенклатура смогла на время отвлечь внимание народных масс от насущных проблем, но удержать руководство настроениями людей не удалось [7, с. 25].

В этих условиях в прессе начинают появляться критические материалы не только на классиков марксизма-ленинизма, но и на руководящую и направляющую роль КПСС. Сначала робкие заметки, потом полноценные статьи, скоро уже все газеты и журналы захлестнула волна полновесной критики партии, ее руководства и невостремленных идей возродить социализм. Начало этой компании положила статья в газете «Правда» о «хлопковом деле» в Узбекистане, в котором было замешано руководство республики [12, с. 2].

На смену идеям возрождения социализма приходят рыночные отношения, которые увлекают народ все больше и дальше. Чтобы сохранить свою власть и влия-

ние, партийная номенклатура выдвигает предложения о приватизации. Хаотичные метания руководства от плановой советской системы хозяйствования до скатывания на рыночные отношения резко ухудшили экономическую ситуацию в стране, а вместе с этим ухудшилось психологическое состояние общества [5, С. 69].

В этой сложной обстановке в стране вся периодическая печать выходит за рамки утвержденных лимитов тиражей, все центральные и региональные газеты и журналы резко увеличивают выпуск своей продукции [14, С. 3]. Так, как читали прессу в нашей стране в период перестройки, наверное, уже никогда читать не будут. Используя интерес общества к происходящим в стране изменениям, партийное руководство делает очередную попытку использовать это в своих интересах и разворачивает очередную кампанию по идеологическому изменению общественного мнения и общества в целом. Но именно периодическая печать выходит из-под партийного контроля первой из всех остальных средств массовой информации. Наряду с освещением на печатных страницах газет и журналов линии руководства страны, в прессе все чаще появляется критическая информация о злоупотреблениях советской власти, уже пишутся статьи о срастании власти и криминала, начинается кампания о разоблачении советской мафии [11, С. 2].

Необходимо особо отметить, что периодическая печать сыграла в этот период наиважнейшую роль в изменении и формировании общественного мнения. На фоне постоянно ухудшающегося положения простых людей, стремительно падающего уровня жизни населения, снижения экономического потенциала страны все проводимые реформы становились новостями второстепенными, не заслуживающими внимания общества. Доверие к самой перестройке опускалось все ниже, все попытки руководства страны спасти положение не имели положительных результатов. Летом 1989 года начинаются забастовки рабочих, которые принимают не временный, а постоянный характер.

В печати появляются запрещенные ранее произведения Солженицина А. И. и других авторов-диссидентов, появляются статьи и исследования западных авторов, раскрывающие сущность и истоки существовавшего в стране тоталитарного режима [6, С. 54]. Периодическая печать стремительно освобождается от партийного контроля. В и без того сложную обстановку добавляло неразберихи отсутствие единства в самой партии, которая раскололась на консерваторов и центристов, продолжаются споры о рамках гласности в стране, об ее ограничении или направлениях [1, С. 29].

Если считать гласность одним из важнейших достижений перестройки, то именно она позволила народу

открыто выражать свое недовольство проводимой политикой партии и правительства. Все это находило немедленный отклик в периодической печати. Публикуемые материалы в газетах и журналах продолжали раскалывать общество, единства мнений не было ни по одному вопросу, кроме отсутствия доверия к руководящим органам страны, здесь общественное мнение было наиболее консолидировано.

Особенный след в истории освещения кризисных явлений в период перестройки оставил вопрос обсуждения Сталина И. В. Эта тема в прессе вызвала совсем неоднозначное отношение к недавней истории страны и только усилила раскол в обществе. Инициированная самим Горбачевым М. С. тема принесла совсем не те результаты, на которые он рассчитывал и вызвала отторжение самих реформ и идеологической основы перестройки. Люди просто не воспринимали критики такой недалекой исторической эпохи, многим были очень близки и важны идеи коммунизма. В прессу вбрасывались статьи, фальсифицирующие факты социалистического строительства, открыто критиковались источники марксизма-ленинизма, подвергались сомнениям сами устои и достижения социализма. Народ встал на защиту истории, ненависть к интеллигенции, позволяющей себе глумиться над памятью своих идеалов [9, С. 834], заглушила необходимость разумно относиться к проводимым экономическим реформам. Недоверие население росло и множилось. Сдержанность волну критики тоталитаризма не удавалось.

В то время как углублялся экономический кризис, принесший вместе с развитием гласности ослабление контроля над обществом со стороны КПСС, происходило нарастание напряженности внутри народных масс, противоречия между слоями населения перерастали в межнациональные конфликты. Противоречивые статьи на страницах газет и журналов продолжали вносить сумятицу и хаос в умы людей, открытие западных демократических ценностей позволило подойти к критической переоценке своего образа жизни, который до этого удовлетворял большую часть населения страны. А смягчение правил выезда за границу лишь добавило критического настроения и антагонизма в оценке существующего строя и его руководителей.

Одним из главных и основных достижений периода гласности и демократизации общества стал закон о печати, который начал разрабатываться в 1988 году, а принят был лишь в 1990 году. Закон предусматривал отказ от государственной и партийной монополии на всю издательскую деятельность, в том числе проецировался отказ от цензуры, которая в то время еще работала почти на всех центральных и региональных изданиях.

В периодической печати широко освещались все мероприятия партии о радикальном изменении внешней и внутренней политики СССР, но предпосылки распада мировой социалистической системы и распада самого СССР явно проигрывали тяжелому экономическому кризису в стране, который непосредственно затронул основную часть населения, а, как известно, рассуждать о высших материях на пустой желудок никому не хотелось. Я убежден, что искусственно созданные тяжелые экономические условия в стране способствовали беспрепятственным действиям Горбачева М. С. на международной арене, приведшим к катастрофическим последствиям для всего социалистического лагеря. Причем все заявления СССР были привязаны именно к действиям в одностороннем порядке, ссылаясь только на обещания Запада об ответных действиях и на пресловутую концепцию нового мышления [3, С. 131].

В перестроечные годы все действия Горбачева М. С. на международной арене широко освещались прессой, но об истинном положении дел знали не многие. Внешняя политика СССР в то время лишь усугубила внутренний экономический кризис, потому что до сих пор много «белых пятен» приходится на целесообразность принятия тех или иных решений, а в тот период вообще мало кто мог предположить, что деятельность генерального секретаря и его команды направлена не на созидание, а на разрушение.

Весной 1989 года в СССР прошли выборы в Верховные Советы республик и местные Советы, в ходе выборов намечались новые политические партии и направления, диаметрально противоположные КПСС, в большинстве регионов страны именно они одержали победы. Роль КПСС становилась второстепенной. Участие периодической печати в значительной мере способствовало внутривнутриполитическому переустройству страны, роль средств массовой информации, прессы в частности, уже на официальном уровне признается четвертой властью.

В разгар экономического кризиса в июле 1990 года состоялся последний XXVIII съезд КПСС, на котором произошёл окончательный партийный раскол и все реше-

ния съезда были уже переполнены расплывчатыми формулировками и отсутствием внятных решений.

Рассматривать только экономические причины кризиса было бы неправильно в отрыве от внешнеполитической деятельности и национальных отношений. Все эти направления находили свои отклики в периодической печати, но правильный и всесторонний анализ причин и последствий отсутствовал. Очень трудно было предвидеть результаты ошибок руководства страны, сопоставить разрозненные события, происходящие практически во всех союзных республиках, оценить значение и возникновение сепаратизма и национализма.

Исходя из вышеизложенного материала можно сделать несколько важных выводов о периодической печати в период экономического кризиса 1985–1991 годов. Освещая все периоды перестроечного процесса, охватившего экономику, внутреннюю и внешнюю политику, национальные вопросы, пресса на начальном этапе в основном довольствовалась обычной констатацией фактов и событий. С развитием гласности и демократизации общества печатные издания, наравне с другими средствами массовой информации, стали сильнее влиять на общественное мнение, получили возможность влиять на умы и воздействовать на психологическое состояние общества, вызывая самые различные эмоции у народных масс на эмпирическом уровне.

Стихийный, субъективный, часто ничем не подтвержденный материал, основанный на эмоциях и непрофессионализме, используемый в периодической печати как информация, может принести непоправимые результаты по силе воздействия на индивидуальное и общественное сознание, что и происходило в периодической печати в период кризиса 1985–1991 годов.

Анализ действий периодической печати в перестроечный период последовательно доказывает, что потеря контроля за информационными потоками на страницах газет и журналов не принесла правящей партии ожидаемых результатов, наоборот, раскачала общественное мнение и направила недовольство народа против власти.

ЛИТЕРАТУРА

1. Геллер М. Я. Горбачев: победа гласности и поражение перестройки. — Т. 2. — М.: Российск. гос. ун-т. 1997. 576 с.
2. Горбачев М. С. Жизнь и реформы. — Кн. 2. — М.: Новости, 1995. 656 с.
3. Горбачев М. С. Избранные речи и статьи. — Т. 3. — М.: Политиздат, 1987. 510 с.
4. Ненашев М. Ф. Иллюзии свободы: Российские СМИ в эпоху перемен (1985–1991). — М.: Логос, 2010. 320 с.
5. Черняев А. С. Был ли у России шанс? Он — последний. — М.: Собрание, 2003. 288 с.
6. Корнилов Ю. Э., Шишкин Г. А. Перестройка в СССР. Международный резонанс. — М.: Международные отношения, 1988. 120 с.
7. Россия у критической черты: возрождение или катастрофа. / П. П. Лопата [и др.] М.: Республика, 1997, 302 с.

8. Мунчаев Ш.М., Устинов В. М. История России. Учебник для вузов. Издание третье, измененное и дополненное — М., НОРМА — ИНФА, 2002. 768 с.
9. Хрестоматия по истории России. От СССР к Российской Федерации 1985–2001 гг. / под ред. Безбородова А. Б. — М., 2003, 834 с.
10. Трезвость — закон нашей жизни: Постановления ЦК КПСС, Совета Министров, Указы Президиума Верховного Совета СССР, Президиума Верховного Совета РСФСР о мерах по преодолению пьянства и алкоголизма, искоренению самогеноварения. М., Политиздат, 1985, 30 с.
11. Гуров А., Щекочихин Ю. Лев прыгнул // Литературная газета. 1988. 20 июля. С. 2.
12. Овчаренко Г. Кобры над золотом // Правда. 1988. 23 января. С. 2.
13. От Совета Министров СССР // Известия. 1986. № 120 (21562), С. 1.
14. Тиражи ряда центральных газет и журналов в 1985–1989 гг. // Аи Ф. 1989. № 18. С. 3.

© Саржан Анатолий Афанасьевич (donntu.info@mail.ru), Поклонский Александр Олегович (aleksandrpoklonskj4@gmail.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Донецкий национальный технический университет

МЕТОД СЕГМЕНТИРОВАНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПО СФЕРАМ ИХ УЧЕБНОЙ И ВНЕУЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

METHOD OF SEGMENTATION OF STUDENTS IN SPHERES OF THEIR EDUCATIONAL AND EXTRACURRICULAR ACTIVITY

R. Vnukov
A. Teplyakova

Summary. The purpose of the work is to determine the optimal method of students' segmentation in the fields of their educational and extracurricular activities. The object of research was universities that occupy various positions in Russian attractiveness ratings. The subject of the study is the main relationship between the interests of students and the university as an independent unit. The basic approaches of universities to modernize current systems are identified. A universal student segmentation algorithm is proposed based on the assessment of previous achievements with recommendations for the described segmentation method. The article is intended to consider an alternative student flow management solution within the framework of university development by synchronizing the interests of students and organizations.

Keywords: segmentation, assessment system, student rating, extracurricular activities, Bologna process.

Внуков Руслан Адхамович

Обнинский институт атомной энергетики НИЯУ

МИФИ

togadisho1331@yandex.ru

Теплякова Анастасия Романовна

Обнинский институт атомной энергетики НИЯУ

МИФИ

anastasija-t23@mail.ru

Аннотация. Целью работы является определение оптимального метода сегментации студентов по сферам их учебной и внеучебной деятельности. Объектом исследования стали вузы, занимающие различные позиции в российских рейтингах привлекательности. Предмет исследования — основные взаимосвязи между интересами студентов и вузом как самостоятельной единицы. Определены основные подходы университетов по модернизации текущих систем. Предложен универсальный алгоритм сегментирования студентов на основе оценки предшествующих достижений с рекомендациями к описанному методу сегментации. Статья предназначена для рассмотрения альтернативного решения управления студенческим потоком в рамках развития университетов посредством синхронизации интересов обучающихся и организации.

Ключевые слова: сегментирование, система оценивания, рейтингование обучающихся, внеучебная деятельность, Болонский процесс.

Существующие системы оценивания

Принятая в высшем образовании (в России) система оценивания знаний студентов является наследником традиционных принципов определения академических успехов и соответствует оценкам «отлично», «хорошо», «удовлетворительно», «неудовлетворительно» либо «зачет», «незачет» и является понятной поступающим, так как повторяет школьный формат: «отлично» — «5», «хорошо» — «4» и т.д. При этом в связи с Болонским процессом внедряется менее понятная студентам шестибальная дифференциация, так как является нетрадиционной, новой [1].

В связи с тем, что переход от одной методики оценивания знаний у обучающихся к другой требует времени, сейчас во многих институтах имеется комбинированная система, в которой совмещены две или три методики оценивания знаний у обучающихся. В Таблице 1 представлен вариант оценивания в высшем учебном заведении Национальном исследовательском ядерном университете «Московский инженерно-физический

институт» (далее — НИЯУ МИФИ); система также утверждена в 10 филиалах и в Институте атомной энергетики г. Обнинск [17].

Более верное представление сравнения традиционной шкалы и шкалы European Credit Transfer System (ECTS) продемонстрировано в Таблице 2. Актуальность связана с различными позициями учебных заведений касательно оценки С: часть относит её к «хорошо», часть — к «удовлетворительно» [2].

Ведущие вузы, такие как Московский государственный университет (МГУ), Санкт-Петербургский государственный университет (СПбГУ), продолжают использование пятибалльной системы без значительных изменений. Текущая модернизация порядков ведения контроля знаний направлена на автоматизацию процесса оценивания и цифровизацию: введение личных кабинетов в сети, электронных зачетных книжек [15,16].

Высшая школа экономики (ВШЭ) полностью адаптировала свою систему оценивания под европейские

Таблица 1. Комбинированная система оценивания качества знаний студента

5балльная	6балльная	100балльная*
Отлично — «5»	A	90–100*
Хорошо — «4»	B	80–89*
	C	75–79*
Удовлетворительно — «3»	D	65–74*
	E	60–64*
Неудовлетворительно — «2», «1»	F	<60*

* — в различных институтах возможны иные соотношения стобалльной и пятибалльной системы; здесь представлен самый частый вариант

Таблица 2. Система перевода традиционной шкалы оценивания в шкалу ECTS

Традиционная	ECTS
5	A
4	B
	C
	D
3	E
	F, XF
2	
1	

стандарты: она включает в себя шестибалльную и стобалльную шкалы, диплом является международным и принимается при трудоустройстве за рубежом [14]. Некоторые университеты, например НИЯУ МИФИ, использует комбинированную систему, совмещающую традиционную методику со стандартом ECTS. Исключительные преимущества у нее следующие:

1. легкость восприятия — все, кто не знаком, постепенно осваивают европейскую методику на основе постоянного сравнения;
2. взаимозаменяемость методик, мобильность — в зависимости от своих нужд каждый из субъектов отношений в образовательной среде может пользоваться одной из методик (например, для бытовых задач, достаточно пятибалльной системы, для участия в рейтинге студентов, проводимом внутри учебного заведения, — стобалльной, для учебы в европейских вузах — шестибалльной);

При этом переход происходил в несколько этапов, а ведущее положение в настоящее время занимает шестибалльная шкала. Это актуально с точки зрения ведения отчетности. Принятие Болонского процесса и внедрение европейской системы организации мобильного образования проходит медленно: за почти 4 полных цикла (один полный цикл длится 4 года — столько же, сколько и обучение на бакалавриате) конечной задачи достигли единицы, меньшинство находится на стадии перехода, остальные ведут деятельность без каких-либо

изменений в системе оценок. Примечательно, что чем моложе учебное заведение, тем проще ему было перестроиться под новые стандарты.

Первичным аспектом использования той или иной методики является целеполагание. Оно представляет собой процесс выбора одной или нескольких целей с установлением параметров допустимых отклонений для управления процессом осуществления идеи [3].

Исследованные системы строились для достижения следующих целей:

1. оценка знаний, градация в соответствии с советской (исторически традиционной) системой;
2. введение дополнительной дифференциации для дальнейшей градации выпускников при трудоустройстве;
3. осуществление программы глобального образования, создание условий для студенческой мобильности;
4. регулирование поощрительной системы студенческой активности в процессе обучения.

Первая является одной из фундаментальных основ существования высших учебных заведений в России — помимо выдачи диплома об окончании обучения и подтверждения тем самым наличия квалификации в определенных предметных областях выдается и аттестат в виде приложения, в котором и прописаны оценки за соответствующие изученные дисциплины. Необходимость оцен-



Рис. 1. Области знаний, получаемых на различных образовательных ступенях

ки принципиально связана с понятием справедливости. В смысле беспристрастности оно имеет несколько значений, согласующихся друг с другом в данном случае. С одной стороны, справедливость может означать равенство, с другой, вознаграждение в зависимости от заслуг. Данное сочетание раскрывает сущность оценки [4].

Вторая неразрывна с целью подготовки кадров: потребители — предприятия, которым необходим молодой сотрудник, выставляют ряд требований. Они формируют спрос. Предложение, формируемое вузами, имеет две отрицательные тенденции: с одной стороны, по многим специальностям существует профицит выпускников, с другой, как при его наличии, так и при отсутствии заказчики всё чаще встречаются с недостаточной квалификацией выпускников. Причинами являются принятие государством программы массовизации образования, принятие Болонской системы (в данном контексте — системы бакалавриата и магистратуры) вследствие невозможности ведения долгосрочного планирования, которое, например, было возможно в советское время. Это привело к изменениям в принципе обучения: если ранее выпускник являлся специалистом после 5 лет обучения, то сейчас в процессе обучения по окончании 4 лет или программы бакалавриата выпускник приобретает ряд способностей по всем областям, немного

углубляясь в своем направлении подготовки. При поступлении на программу магистратуры теперь уже студент обучается в основном своей специальности. Схематичное представление границы познания во всей области знания показано ниже (рис. 1). Таким образом, учебные заведения создают дополнительные возможности для обучающегося с точки зрения академической и профессиональной мобильности. Между тем, данный аспект рассматривается здесь только в теоретическом смысле.

Третья относится к европейской программе унификации образовательных систем.

Четвертую можно подразделить на поощрительные системы, неразрывно связанные с профилем обучения, а также поощрительные системы общего характера или ориентированные на воспитание молодежи [5]. Под последней понимается оценка активности обучающихся в спортивной, общественной и культурно-творческой сферах. Общее регулирование осуществляется локально соответствующими органами под надзором Министерства науки и высшего образования. основополагающим документом является Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 27.12.2016 № 1663, определяющий порядок назначения государственной академической стипендии, государственной социаль-

ной стипендии студентам, слушателям [13]. В общем регулирование входит как методология выявления кандидатов на поощрение, так и определение лучших студентов. Оценка эффективности используемых рейтингов вузами приведена в работе [6]. В статье отмечаются различные достоинства и недостатки существующих систем, выделяется проблема отсутствия сегментации существующих номинаций. Для понимания статуса проблемы достаточно определить ситуацию: существует категория студентов, имеющих достижения в различных сферах, оценка которых по критериям может быть весомой при рейтинговании (согласно порядку назначения стипендий студент войдет в заданную квоту по сумме баллов за свои достижения); другая категория студентов имеет достижения лишь в одной из 5 сфер, причем количественно в данной области вторые опережают первых, сумма баллов при этом за все виды достижений ниже. Учитывая, что существующий приказ не разграничивает эту ситуацию, университеты самостоятельно должны выходить из неё. Это является рациональным подходом, поскольку в процессе развития учебных заведений цели и задачи каждого могут отличаться от одного к другому. В связи с этим логичны и различия в определении категорий студентов, для которых предусмотрено поощрение за счет средств бюджетных ассигнований. Например, ВШЭ предоставляет возможность получения повышенной государственной академической стипендии (ПГАС) тем студентам, кто занимается научной деятельностью [7].

Подавляющее большинство университетов Российской Федерации определяют лучших в каждой из номинаций. При этом в случае равенства показателей внутри сферы рассматриваются сторонние достижения (если номинацией является, к примеру, общественная, то достижения в учебе — средний балл, участие в конкурсах интеллектуального характера). Как можно заметить, данный подход является приемлемым лишь для второй категории, описанной ранее. Но и без этого можно заключить о невозможности удовлетворения интересов каждой категории. При этом методику оценки можно классифицировать и дифференцировать как под потребности организации, так и под интересы обучающихся.

Интересы учебных заведений постепенно сходятся с интересами самостоятельных организаций — одной из приоритетных целей является получение прибыли. Доходы университета складываются из инвестиций студентов, поступающих и обучающихся на платной основе, результатов научно-проектной и научно-производственной работы сотрудников и обучающихся, материальной поддержки государства. Первая направлена на покрытие расходов студентов в процессе его обучения: оплата работы преподавателей, лабораторий; последняя целиком расходуется в рамках потребностей,

а в случае положительного остатка сумма возвращается в федеральный бюджет. Таким образом, получение прибыли основывается в основном за счет достижений персонала и обучающихся. В зависимости от уровня финансовой поддержки государства (цели которой могут также различаться от вуза к вузу) задачи поощрительной системы изменяются. Легко заметить, чем меньше доля бюджетных ассигнований, тем больший уклон ведется на научную составляющую при определении претендентов ПГАС [8].

Методика построения балльно-рейтинговой системы

При создании балльно-рейтинговой системы для мониторинга учебной и внеучебной деятельности обучающихся необходимо иметь перечень возможных достижений с критериями их оценивания (дифференцированной шкалой оценки), а также методику сегментирования сфер, по которым определяются лучшие студенты.

Система учета достижений студента широко разрабатывается в настоящее время во многих вузах Российской Федерации [9]. Постепенно внедрение дифференцированных критериев становится повсеместным не только в вопросах поощрения студентов [10–12]. Причины следующие:

1. обеспечивается повышение мотивации студентов к выполнению конкретных задач, стимулируется систематический подход в заданной деятельности, выстраивается индивидуальная траектория развития;
2. повышается объективность оценивания, достигается непредвзятость со стороны управления;
3. упрощается работа комиссий, занимающихся распределением стипендий соответствующих фондов ввиду предварительной оценки достижений обучающихся.

Итогом являются критерии учебной и внеучебной деятельности в номинациях, описанных в Приказе № 1663.

Методика сегментирования сфер в свою очередь не имеет каких-либо универсальных аналогов, решение по определению долевых показателей числа стипендиатов в каждой из номинаций осуществляется локально исходя из текущих задач, выходящих из вектора развития организации. С одной стороны, данный подход верен ввиду наличия гибкости и вариативности при определении стандартов. С другой, при существующей свободе для маневров в выстраивании методики разграничения номинаций многие вузы останавливаются на стадии принятия решений непосредственно на комиссии. То есть единственной оценкой является текущее состояние дел. Для учебных заведений подобная мето-

дика является неудовлетворительной для возможной экстраполяции показателей достижений обучающихся с целью корректировки вектора развития.

В настоящей работе приводится представление универсальной системы сегментирования долей стипендиатов по возможным номинациям и ряд рекомендаций, касающихся её использования.

Универсальность системы заключается в возможности её подстраивания под нужды университета. Для её работы необходимы входные данные: текущие доли в каждой из номинаций, балльный рейтинг существующих студентов за все года их обучения, возможные балльный рейтинг студентов, обучавшихся ранее (в том числе в случае отсутствия этой системы ранее — таким образом, уменьшается погрешность при интерполяции данных), общий уровень достижений университета, выраженный в балльной системе (так называемая сумма всех достижений по годам) и финансово (выручка за счет научно-производственной работы, работы в иных сферах). В случае невозможности оценки достижений за прошлые года, минимальное количество времени работы системы в пассивном режиме (наборе статистических данных без использования выходных значений) — 1 год. Хотя распределение стипендиального фонда происходит раз в полгода, первые выходные значения должны лишь повторять решения комиссии, принимающиеся исходя из текущих результатов. Полученные данные можно использовать для выстраивания трендов развития различных сфер учебного заведения и, исходя из потребностей организации, экстраполировать доли стипендиатов по номинациям.

Механизм системы следующий: при загрузке данных о достижениях студентов нынешнего поколения выявляются возможные краткосрочные корректировки имеющихся долевых показателей. При загрузке информации о прошлых поколениях обучающихся (данные за 5 лет и старше) выстраиваются тренды в каждой из номинаций, определяются ведущий(-ие) на основе истории. Далее по имеющимся данным происходит нормировка всех достижений за каждый год, определяется поведение трендов. Затем уточняются финансовые показатели в прошлом и текущем состоянии и требования в будущем. На основе имеющихся данных выстраивается экстраполяция кривая, которая может быть выведена

как в финансовой зависимости от времени, так и в долевой по номинациям за счет имеющихся соотношений. Последние могут быть определены благодаря входным данным выручки за прошлый (> 5 лет) и (или) текущий период и оценки достижений обучающихся.

По имеющимся текущим данным можно выявить средние показатели стипендиата на следующий семестр в каждой из номинаций (в предположении отсутствия сильных флуктуаций за полугодовой промежуток времени). Используя экстраполяционную кривую, получаем количество стипендиатов в каждой из сфер:

$$N = S \cdot D \quad (1),$$

где S — суммарное количество баллов в данной номинации, D — средний показатель стипендиата на определяемый семестр, N — количество стипендиатов.

Как видно, механизм имеет прямую логику оценки данных, выстраивание трендов не требует аналитического подхода, универсальность не влияет на вариативность конечных решений (в системе достаточно отключить исследуемые номинации, чтобы не учитывать их в расчетах). Однако стоит определить ряд рекомендаций, которых стоит придерживаться при использовании системы сегментирования:

1. при наличии ряда ведущих целей, отличных от получения прибыли, не следует строго придерживаться существующей модели;
2. при наличии негосударственной финансовой поддержки, несвязанной с текущими достижениями (являющейся дотационной), не следует указывать её в прибыли, поскольку она исказит выходные данные;
3. при наличии прибыли, связанной с достижениями обучающихся непосредственно, следует уточнять её характер (принадлежность к сфере) — таким образом, корректировка экстраполяционных значений будет с наименьшей погрешностью;
4. при невозможности оценки достижений прошлых лет минимальный рекомендуемый промежуток времени пассивной работы системы 5 лет — таким образом, в качестве входных данных возможна оценка достижений двух поколений по первому курсу бакалавриата.

ЛИТЕРАТУРА

1. Наумова Н. А. Система оценки качества знаний студентов в вузе // Вестник Ростовского государственного экономического университета «РИНХ». 2009. № 2. с. 319–324.
2. Сенашенко В. С., Ткач Г. Ф. Системы оценки академических достижений учащихся как инструмент управления и контроля // Высшее образование в России. 2013. № 10. с. 3–13.

3. Панов М. М. Оценка деятельности и система управления компанией на основе KPI. — М.: Инфра-М, 2012. — 255 с.
4. Блэк Дж. Экономика. Толковый словарь. — М.: «ИНФРА-М», 2009. 840 с.
5. Зубарев В.Ф., Бондарев Г. А. Современное представление о различных аспектах учебной мотивации студентов // Современные наукоемкие технологии. 2016. № 4–1. с. 118–123.
6. Внуков Р.А., Внукова З. А., Теплякова А. Р. Оценка эффективности применения студенческих рейтингов вузами Российской Федерации // Инновационное развитие. 2018. № 5. с. 212–215.
7. Савельева Н.Ю., Щербаков А. В. На какие стипендии может претендовать студент ВШЭ [Электронный ресурс]. — URL: <https://www.hse.ru/news/admission/56976393.html> (дата обращения 13.05.2019).
8. А. Ю. Уваров, Э. Гейбл, И. В. Дворецкая и др. Трудности и перспективы цифровой трансформации образования. Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики», Ин-т образования. — М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2019. — 343 с.
9. Блинов А. Н. Влияние балльно-рейтинговой системы оценки учебной работы студентов на качество подготовки специалистов / А. Н. Блинов // Высшее образование сегодня. — 2010. — № 1. — С. 23–24.
10. Минин М. Г., Муратова Е. А., Михайлова Н. С. Фонд оценочных средств в структуре образовательных программ // Высшее образование в России. — 2011. — № 5. — С. 112–118.
11. Перевощикова Е. Н. Рейтинговая система оценки подготовки бакалавров // Высшее образование в России. — 2012. — № 6. — С. 40–47.
12. Сазонов Б. А. Балльно-рейтинговые системы оценивания знаний и обеспечение качества учебного процесса // Высшее образование в России. — 2012. — № 6. — С. 28–40.
13. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 27.12.2016 № 1663 [Электронный ресурс]. — URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001201701250019?index=0&rangeSize=1> (дата обращения: 20.07.2018).
14. Положение о рейтинговой системе комплексной оценки знаний студентов образовательных программ бакалавриата, специалитета и магистратуры Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики» Приложение к приказу НИУ ВШЭ от 08.12.2015 г. № 6.18.1–01/0812–07
15. Положение о стипендиальном обеспечении и других формах материальной поддержки обучающихся в Московском государственном университете имени М. В. Ломоносова [Электронный ресурс]. — URL: http://www.edu.msu.ru/legal/university/pdf/msu_20140729.pdf (дата обращения: 09.08.2018).
16. Положение о стипендиальном обеспечении обучающихся в Санкт-Петербургском государственном университете. Приложение к приказу от 01.09.2017 № 8670/1 [Электронный ресурс]. — URL: https://spbu.ru/sites/default/files/polozhenie_o_stipendialnom_obespechenii.pdf (дата обращения: 04.08.2018).
17. Приказ № 108/2 Об утверждении стипендиальных положений НИЯУ МИФИ [Электронный ресурс]. — URL: https://mephi.ru/system/documents/Ver_2017/108-2%20от%2018.04.2017.pdf (дата обращения 22.07.2018).

© Внуков Руслан Адхамович (mogadisho1331@yandex.ru), Теплякова Анастасия Романовна (anastasija-t23@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ В ПРОЦЕССЕ ИНТЕГРАЦИИ МУЗЫКАЛЬНО-ИСПОЛНИТЕЛЬСКИХ ДИСЦИПЛИН

Волошина Татьяна Александровна

Аспирант, Гуманитарно-педагогическая академия
(филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет
им. В. И. Вернадского», Республика Крым, г. Ялта
belokur1986@mail.ru

PROFESSIONAL TRAINING OF THE FUTURE MUSIC TEACHER IN THE PROCESS OF INTEGRATION OF MUSIC-EXECUTIVE DISCIPLINES

T. Voloshina

Summary. Based on the conducted research, the article States that a significant role in the professional training of a music teacher is played by its musical and performing aspect, which is based on the formation of a person as a creative organizer and propagandist of musical art in a secondary school. It is proved that the content of professional training of a future music teacher should be aimed at deepening and spreading, integrating General cultural, psychological-pedagogical and special musical knowledge in order to create special conditions for the formation of a modern teacher-educator, a specialist of a wide humanitarian profile, and involves mastering a complex of psychological-pedagogical, pedagogical and musical-performing competencies. The essence of integration of musical and performing disciplines is not only in structuring the educational material on the basis of an integrative approach, but to a greater extent is reduced to developing a set of pedagogical tasks that would reflect the integrative nature of the educational material. provided readiness for work in General education and extracurricular educational institutions. Professional training of future music teachers in the integration of musical-performing disciplines, the author considers how the optimal organization of pedagogical process on the basis of subject-subjective interaction, which is due to the systematization of knowledge on the related subjects of the professional cycle implies their Union in the whole.

Keywords: musical and performing activities; integration of musical and performing disciplines; educational and cognitive activities; professional training; pedagogical task; pedagogical situation; organizational and methodological model.

Аннотация. На основе проведенных исследований в статье констатируется, что существенную роль в профессиональной подготовке учителя музыки играет ее музыкально-исполнительский аспект, основой которого является формирование личности как творческого организатора и пропагандиста музыкального искусства в общеобразовательной школе. Доказано, что содержание профессиональной подготовки будущего учителя музыки должно быть направлено на углубление и распространение, интеграцию общекультурных, психолого-педагогических и специальных музыкальных знаний с целью создания специальных условий для формирования современного учителя-просветителя, специалиста широкого гуманитарного профиля, предполагает овладение комплексом психолого-педагогических, педагогических и музыкально-исполнительских компетенций. Сущность интеграции музыкально-исполнительских дисциплин заключается не только в структурировании учебного материала на основе интегративного подхода, а в большей степени сводится к разработке комплекса педагогических задач, который бы отразил интегративный характер учебного материала. обеспечил готовность к работе в общеобразовательных и внешкольных учебных заведениях. Профессиональная подготовка будущих учителей музыки в процессе интеграции музыкально-исполнительских дисциплин автором рассмотрена как оптимальная организация педагогического процесса на основе субъект-субъектного взаимодействия, которое осуществляется благодаря систематизации знаний по родственным предметам профессионального цикла, предполагает их объединение в целостность.

Ключевые слова: музыкально-исполнительская деятельность; интеграция музыкально-исполнительских дисциплин; учебно-познавательная деятельность; профессиональная подготовка; педагогическая задача; педагогическая ситуация; организационно-методическая модель.

Введение

Музыкально-исполнительская подготовка будущего учителя музыки является неотъемлемой и важной составляющей его профессиональной подготовки. Для осуществления музыкально-педагогической деятельности учитель музыки должен исполнять произведения разной степени сложности, знакомить детей с историей их создания, учить различать стилистические особенности и средства музыкальной выразительности композиторских школ разных эпох, аккомпанировать, читать с листа, транспонировать, владеть умениями и навыками творческого музицирования.

Литературный обзор

Проблемы интегрированного подхода в образовании активно исследуются в современной педагогической теории по направлениям: методологические проблемы интеграции (С. Гончаренко, И. Козловська, Ю. Мальованый), интеграции содержания профессионального образования (Р. Гуревич, Я. Собко), особенности интегративных процессов в профессионально-технической школе (Д. Коломиец), взаимосвязи интеграции и дифференциации (В. Моргун), структурирование интегрированных знаний и целостность содержания естественно-научного образования (В. Ильченко, А. Степанюк, Б. Будный), формирование системы знаний интегративными методами (О. Джулик), интеграция в теоретическом и производственном обучении (Т. Якимович), интегративное обучение с использованием компьютерной техники в профессиональной подготовке (Р. Собко). Однако, формирование способности у будущих учителей музыки использовать приобретенные музыкально-исполнительские умения и навыки в практической деятельности требуют реализации интегрированного подхода к структурированному содержанию музыкально-исполнительских знаний в вузе. Данная проблема еще недостаточно исследована как в теоретическом, так и в практическом аспектах.

Цель статьи заключается в обосновании методики профессиональной подготовки будущего учителя музыки в процессе интеграции музыкально-исполнительских дисциплин, определении продуктивных методических основ формирования у обучающихся-музыкантов инструментально-исполнительских умений и навыков, реализация которых обеспечит их готовность к работе в общеобразовательных и внешкольных учебных заведениях.

Материалы и методы

Осуществление интеграции музыкально-исполнительских дисциплин в процессе профессиональной

подготовки будущих учителей музыки имеет дидактические основы. Их определяют современные приоритеты и установки образования, предусматривающие формирование системности знаний и умений, ценностных ориентаций, опыта и способности личности к их переносу в обобщающих понятиях в соответствии с мировоззренческих проблем.

Профессиональная подготовка обучающихся в процессе интеграции музыкально-исполнительских дисциплин, которая охватывает анатомо-физиологический, психолого-рефлексивный, операционно-аналитический, исполнительно-технологический, художественно-педагогический и обобщенно-методический блоки, предусматривает создание организационно-методической модели, которую можно рассматривать как теоретическую базу для формирования профессиональной подготовленности будущих учителей музыки в процессе интеграции музыкально-исполнительских дисциплин. Считаем, что метод теоретического моделирования предполагает не только схематическое отображение элементов каждого из выбранных нами компонентов, но и сферы активного их применения. Мы исходили из определения метода теоретического моделирования, предложенного В. Штофф. Его сущность заключается в кажущейся или материально реализованной системе, которая отображает или воспроизводит объект исследования и при этом способна замещать его так, что ее изучение дает нам новую информацию об этом объекте [8, с. 301].

В исследовании мы придерживались вывода Н. Ничкало, что в моделировании системы целесообразно исходить из того, что она состоит на основе единства целей, задач, различных видов деятельности, организационных форм, критериев функционирования как системы в целом, так и отдельных ее подсистем. Подсистема, как правило, выступает компонентом системы более высокого уровня. Поэтому для определения целей и задач ее функционирования необходимо учитывать задачи, поставленные перед системой более высокого порядка [6, с. 10].

Приняв за основу разработки модели профессиональной подготовки будущих учителей музыки обобщенную модель их профессионально обусловленных личностных качеств и обобщенную модель музыкально-исполнительской деятельности, мы пытались проанализировать данные об основных требованиях и тенденции к учителям музыки, имеющиеся и перспективные сферы их профессиональной деятельности, профессиональные функции, роли задачи и многие другие аспекты. Существенным преимуществом такого подхода является то, что он расширяет диапазон видения задач подготовки и использования специалистов, оценки качества работы различных структурных компонентов

системы интегрированного музыкально-исполнительского обучения, способствует построению модели как эталона, опираясь на который, можно организовать процесс профессиональной подготовки будущих учителей музыки в прогностическом аспекте, в частности предсказания изменений в области будущей музыкально-исполнительской деятельности специалистов. В нашем исследовании опираемся на подход М. Чапаева [7, с. 462], возможно различное сочетание, варьирование компонентов педагогической интеграции: внутрискруктурных интеграция: понятие с понятиями, принципы с принципами, знание со знаниями, умение умеющего и тому подобное; межструктурная интеграция: знания по умениями, знания с опытом творческой деятельности; внешняя интеграция: компоненты содержания с теми или иными формами, методы с средствами.

В число компонентов педагогической интеграции мы включаем также элементы «логической структуры» интеграции: базис-кооперируя дисциплину (основной музыкальный инструмент), что определяет интегрирующую цель и выражает на своем языке интегративный результат; задача — начальную проблему, формируется в пределах базовой или побочного кооперации дисциплиной, или же вне обеими дисциплинами — на общенаучном уровне или на уровне методологической рефлексии; средство — теоретический и технический инструмент и связанную с ним методику исследования.

Особое место занимают проблемы интегрированного обучения в процессе перестройки содержания художественного образования. Целью такого обучения является формирование у обучающихся понимания единства различных аспектов содержания деятельности специалиста и реализация этой задачи направлена на формирование у обучающихся целостности в восприятии современного мира, осознание роли и места каждой из дисциплин, изучаемых в общем процессе познания, пониманию их взаимосвязи. Обучающийся должен уметь расчлнить дисциплину на составные части с целью более глубокого познания средствами анализа и снова соединить воедино, вникая во взаимодействия и отношение составных частей с помощью синтеза. Трудности возникают в процессе изучения основ наук из-за недостаточного взаимосвязь знаний и умений, что приводит к излишнему дублированию знаний [4, с. 301].

В процессе формирования осознанных знаний и умений интеграция играет важную роль. Разносторонний подход к явлениям и объектам, возможность рассмотреть их с разных сторон способствует более глубокому пониманию и усвоению знаний, умений и навыков. Это образование меняется под влиянием внешних факторов, происходит переструктуризация знаний и их оптимизация. Поэтому одной из важных требований к содержа-

нию учебного материала является оптимально доступна и экономная логика формирования музыкально-исполнительских знаний, умений и навыков, раскрытие основных отраслей практического применения теоретического знания, необходимость реализации межпредметных связей.

Л. Масол отмечает, что, предметность как конституционная свойство образования обеспечивает ее фундаментальность, но без интеграции, хотя бы на элементарном уровне межпредметных связей, порождается явление, когда «за деревьями не видят леса». Важными результативными показателями интегрированного типа образования является способность переноса знаний и умений, образования обобщенных, системных знаний («знаний на грани», метазнаний), объемность и панорамность представлений и ценностных ориентаций, опыта творчества. Поэтому закономерным является сочетание в образовательном процессе предметности и интегративности, но соотношение между ними в едином процессе интеграции (дифференциации) будет меняться в зависимости от приоритетности одного или другого подходов [5, с. 432].

К особенностям профессиональной подготовки будущих учителей музыки в процессе интеграции музыкально-исполнительских дисциплин мы относим:

- ◆ возможность прямого влияния на формирование системы интегрированных знаний, умений и навыков будущих специалистов через изучение профессионально ориентированных курсов, на которые влияет ряд субъективных факторов (контингент обучающихся, возможности учебного заведения, профильная ориентация учебных групп и т.д.), что требует разработки их научно методического обоснования и обеспечения;
- ◆ содержание музыкально-исполнительских дисциплин является профессионально детерминированный в прикладной, практически значимой части, оказывается в содержательной интеграции;
- ◆ единство учебной и проектной деятельности обучающихся, повышает производительность и интенсивность обучения, определяет целесообразность применения приобретенных исполнительских знаний, умений и навыков и развивает их музыкально-аналитическое и творческое мышление;
- ◆ использование инновационных подходов в преподавании музыкально-исполнительских дисциплин;
- ◆ возрастание роли профессиональной мотивации в повышении собственной музыкально-исполнительской культуры.

Подходы к внедрению интеграции содержания обучения, интегрированных форм и методов обучения

зависят от типа учебного заведения и особенностей контингента обучающихся. Важным моментом является и выбор исходных интегративных компонентов. Тематический подход к интеграции не затрагивает логики отдельных учебных дисциплин и одновременно обеспечивает потенциально возможные связи между дисциплинами. При этом ликвидируется дублирование учебного материала, устраняется перегрузка обучающихся, общие и технические знания преподаются при таком подходе на более высоком уровне обобщения и одновременно уплотняются. Это развивает интеллект, мышление обучающихся и способствует целостности усвоения знаний, ведет к осознанному восприятию явлений и законов техники в целом [4, 115].

Для того, чтобы оптимизировать процесс подготовки будущих учителей музыки с учетом, изложенных выше особенностей, целесообразно разработать такие методические основы осуществления интеграции музыкально-исполнительских дисциплин:

- ◆ коррекция учебных планов и программ с учетом возможностей новейших методик в области музыкального искусства;
- ◆ обновление содержания образовательно-профессиональных программ с учетом требований настоящего;
- ◆ ориентирование на музыкально-исполнительские виды деятельности будущего учителя музыки (иллюстрация музыкальных произведений, аккомпанирование солистам-вокалистам, солистам-инструменталистам, вокально-хоровым и хореографическим коллективам)
- ◆ учет индивидуальных особенностей, способностей и запросов обучающихся;
- ◆ фундаментализация содержания музыкально-исполнительских знаний, умений и навыков как основы перспективного развития исполнительских возможностей будущего учителя музыки;
- ◆ разработка методического обеспечения для интеграции музыкально-исполнительских знаний, умений и навыков обучающихся в процессе профессиональной подготовки в вузе.

Интеграция профессиональных знаний, умений и навыков будущих учителей музыки в процессе музыкально-исполнительской подготовки предусматривает их вариативность, благодаря которой во время обучения можно учитывать реальный уровень творческих способностей, интеллектуальных возможностей и познавательных интересов обучающихся. Определение роли и места каждой музыкально-исполнительской дисциплине в подготовке будущего учителя музыки с учетом квалификационной характеристики и учебной программы предполагает определение характера и объема знаний и умений, которые должны быть усвоены обучающимся при изучении дисциплины.

Наличие методического аппарата обеспечения организации самостоятельной работы обучающихся, ознакомление с методами познания или формами деятельности, знакомство с творчеством и вкладом выдающихся композиторов и исполнителей в сокровищницу мирового искусства, интегрированность в технологию обучения, развитие познавательных способностей обучающихся, побуждение их к творческой деятельности, продуктивного музыкально-аналитического мышления, проектирование способов закрепления знаний и навыков и осуществления обратной связи, определение связи с другими средствами обучения — это положение, обеспечивающее эффективную интеграцию профессиональных знаний и умений в процессе музыкально-исполнительской подготовки. Они учитывают как опыт традиционной методики, так и инновационные подходы к обучению в процессе профессиональной подготовки.

В исследовании интеграции музыкально-исполнительских дисциплин в процессе профессиональной подготовки будущих учителей музыки мы опираемся на анализ параметров знаний в процессе их интеграции в работе И. Козловской [3, с. 44]. Полнота знаний определяется количеством знаний, характеризует «физический объем» знаний. Основную роль здесь играет информационно-рецепторный метод обучения: главное в содержании обучения должно быть раскрыто точно и полно, а не перегружаться деталями. Интеграция знаний способствует их полноте — одинаковое количество интегрированных знаний является дидактически более полноценной, чем предметных. Глубина знаний определяется числом осознанных связей, иначе — измеряется числом существующих связей, доступных обучающимся. Самостоятельное раскрытие связей больших сложных систем, непосильные обучающимся, но где это возможно — необходимо это делать самостоятельно.

Модель профессиональной подготовки будущего учителя музыки, как система, характеризуется внешними и внутренними параметрами. К внешним параметрам относим музыкальное искусство, музыкальное исполнительство, базовые качества обучающегося (знания, умения, навыки, опыт, мировоззрение, воспитанность, индивидуальные особенности, творческие способности и запросы) и предпосылки обучения (содержание профессионального обучения будущего учителя музыки в высших учебных заведениях, программы дисциплин и т.д.).

Внутренними параметрами модели профессиональной подготовки будущего учителя музыки смысл музыкально-исполнительских дисциплин, по которым должна быть сформирована система интегрированных знаний, умений и навыков будущего учителя музыки; пути интеграции, методы и средства. Целевыми функци-

ями оптимизации функциональной модели интеграции музыкально-исполнительских дисциплин в процессе профессиональной подготовки будущих учителей музыки выступают личностные качества, личностный опыт и музыкально-исполнительская компетентность обучающихся (которые являются выходными параметрами системы). Ограничения на выходные параметры организационно-методической системы установлены квалификационной характеристикой учителя музыки.

Теоретические исследования и анализ практической деятельности позволили выделить две основные нерешенные взаимосвязанные задачи:

- ◆ несоответствие между потребностью в осуществлении интеграции музыкально-исполнительских дисциплин в процессе профессиональной подготовки будущих учителей музыки, способных организовать музыкально-исполнительскую деятельность и реализацией этих процессов с опорой на случайные критерии (не разработанность вопросов определения базовых идей, критериев);
- ◆ неслаженность между реальными требованиями действительности художественных и музыкально-педагогических факультетов высших учебных заведений к организации профессиональной подготовки будущего учителя музыки, направленной на осуществление интеграции музыкально-исполнительских дисциплин и отсутствием методики — механизма методической подготовки, который активизирует формирование творческого музыкально-исполнительского и педагогического потенциала обучающегося.

Под методикой осуществления интеграции музыкально-исполнительских дисциплин мы понимаем организацию познавательного-активного обучения и научно-методического обеспечения целостной музыкально-исполнительской подготовки, направленной на развитие креативной личности, которая формируется в процессе музыкально-исполнительского творчества за счет собственных рефлексивно-творческих усилий обучающегося. Механизм актуализации творческого исполнительного и педагогического потенциала будущего учителя музыки, в свою очередь, обеспечивает проявление креативности обучающегося, когда он на экзистенциальном уровне профессионально-педагогического бытия выходит за рамки стереотипов своего социокультурного контекста и становится творцом педагогических ценностей, целей, задач и смыслов педагогической профессии [2, с. 122].

Поскольку заключительной целью педагогического процесса, его вершиной в профессиональном обучении является эффективное формирование умений и навы-

ков выполнять определенные действия, которые обеспечиваются совокупностью приобретенных знаний и навыков, то основной задачей организационно-методической работы по подготовке будущих учителей к музыкально-исполнительской деятельности в школе было определено формирование специальных умений, которые обозначены параметрами разработанного критериального аппарата готовности к данному виду деятельности, а именно:

- ◆ направлять учебный процесс на раскрытие индивидуальности обучающихся, их творческой самореализации в процессе музыкально-исполнительской деятельности;
- ◆ рационально сочетать индивидуальную (основной музыкальный инструмент, концертмейстерский класс) и общую (ансамблевая игра) музыкально-исполнительскую деятельность обучающихся, учитывая их индивидуальные особенности, склонности и предпочтения;
- ◆ определять стиль, методы, приемы руководства, адекватные конкретной ситуации;
- ◆ распределять педагогическое внимание на различных аспектах работы;
- ◆ захватывать обучающихся музыкально-исполнительским творчеством, создавать атмосферу эмоциональной открытости и доброжелательности на основе полилога;
- ◆ сохранять эмоциональную устойчивость, выдержку в неожиданных и сложных ситуациях;
- ◆ рефлексивно осмысливать, анализировать педагогический процесс;
- ◆ умело использовать опыт лучших педагогов-музыкантов, современные педагогические тенденции в области музыкального обучения и воспитания.

Формирование этих умений и навыков способствует развитию таких личностных качеств специалиста как гуманистическая направленность, коммуникативность, эмпатийность, креативность, инициативность, уверенность, рефлексивность, а также максимальному проявлению своего индивидуального творческого потенциала в профессиональной деятельности. Это, в свою очередь, обеспечивает условия для развития индивидуальности обучающихся, стимулирует их самовыражения, творческой самореализации в музыкальной деятельности.

Результаты

Анализируя особенности процесса усвоения музыкально-исполнительских знаний, умений и навыков, мы пришли к выводу, что интеграция музыкально-исполнительских дисциплин должна происходить прежде всего в процессе выполнения педагогических ситуаций и решения сложных задач. Действительно, основой прак-

тической подготовки обучающихся является решение большого количества педагогических задач, поэтому сформированность комплекса исполнительских умений и навыков следует считать конечной целью усвоения содержания музыкально-исполнительских дисциплин. Причем практические задачи из основного музыкального инструмента, ансамблевой игры и концертмейстерского класса имеют много общего: развитие музыкально-игровых приемов инструменталиста; формирование оперативной техники инструменталиста; адекватное раскрытие исполнителем содержания музыкального произведения и его отношение к нему, формирования субъективного музыкального образа исполнителя; достижения художественно-целесообразного музыкального образа исполнителя.

Следовательно, есть все реальные основания для того, чтобы считать педагогическую задачу основным интегративным фактором в процессе интеграции музыкально-исполнительских дисциплин.

В дидактике познавательная задача — это учебное задание, которое предусматривает поиск новых знаний, способов (умений) стимуляцию активного использования в обучении связей, отношений, доказательств [1, с. 5]. С точки зрения психологии задача — это проблема, которая задается или формулируется самостоятельно и требует от субъекта определенных действий при поиске ответа на тот или иной вопрос, содержащийся в условии. Во многих случаях в психологической литературе задача рассматривается как заданная в определенных условиях (например, в проблемной ситуации) цель деятельности, которая должна быть достигнута преобразованием этих условий согласно определенной процедуре. Задача включает в себя требование (цель), условие (известное) и искомое (неизвестное), что формулируется в виде определенной задачи.

Анализ профессиональной подготовки будущих учителей музыки показал, что педагогические ситуации и задачи, которые используются в процессе музыкально-исполнительской подготовки обучающихся, является промежуточным звеном между педагогической теорией и практикой, то есть переводятся на язык практических действий, практической деятельности. Моделирование

типовых педагогических ситуаций в процессе подготовки учителя музыки (анализ этих ситуаций, проектирование способов действия в этих ситуациях, разыгрывание действий в условиях предложенных ситуаций) позволяет заранее, еще до непосредственной практики в школе, преобразовывать и синтезировать знания и умения, приобретенные при изучении музыкально-исполнительских дисциплин, и плодотворно использовать их для достижения надлежащих результатов в профессиональной деятельности.

Основными недостатками в организации музыкально-исполнительской деятельности обучающихся по решению педагогических ситуаций и задач являются: отсутствие системы в применении педагогических задач и ситуаций, их случайность; уровень сложности предлагаемых музыкально-исполнительских задач не соответствует возможностям, уровню исполнительских достижений обучающихся; студент выступает как пассивный исполнитель; не продуманы эффективные формы самоконтроля музыкально-исполнительской деятельности.

Заключение

Сущность интеграции музыкально-исполнительских дисциплин заключается не только в структурировании учебного материала на основе интегративного подхода, а в большей степени сводится к разработке комплекса педагогических задач, который бы отразил интегративный характер учебного материала. Это одно из важнейших условий формирования у обучающихся целостной системы исполнительских умений и навыков, которая является важной составляющей профессиональной подготовки будущих учителей музыки.

Итак, методика интегрированного обучения музыкально-исполнительских дисциплин предполагает не только различные уровни интеграции (внутридисциплинарный, междисциплинарный, методологический синтез), а также основные компоненты этой системы, ведущие структурные элементы представления учебного материала в форме междисциплинарных учебных проблем и из-за использования различных средств и методов обучения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гончаренко С. Интегрированное обучение: за и против / С. Гончаренко, Ю. Рисованный // Образование. — 1994. — 16 февр. — С. 5.
2. Давыдов В. Виды обобщения в обучении / В. Давыдов. — М.: Педагогика, 1972. — 422 с.
3. Козловская И. Теоретические и методологические основы интеграции знаний учащихся профессионально-технической школы: Автореф. дис. ... док. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теория и методика профессионального образования» / И. Козловская. — М., 2001. — 44 с.
4. Козловская И. Теоретико-методологические аспекты интеграции знаний учащихся профессионально-технической школы (дидактические основы) / И. Козловская. — Львов: Мир, 1999. — 301 с.

5. Масол Л. Общее художественное образование: теория и практика: [монография] / Л. Масол. — М.: Изд. «Луч», 2006. — 432 с.
6. Ничкало Н. Непрерывное профессиональное образование как философская и педагогическая категория / Н. Ничкало // Непрерывное профессиональное образование: теория и практика: метод. журнал. — М. — 2001. — Вып. 1. — С. 10–21.
7. Чапаев Н. Структура и содержание теоретико-методологического обеспечения педагогической интеграции: дисс. ... докт. пед. наук: спец. 13.00.01 «Общая педагогика». — Екатеринбург, 1998. — 462 с.
8. Штофф В. Моделирование в философии / В. Штофф. — Минск: Наука и техника, 1966. — 301 с.

© Волошина Татьяна Александровна (belokur1986@mail.ru).
Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Крымский Федеральный Университет им. В.И. Вернадского

ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИМ ТЕХНОЛОГИЯМ УРОКОВ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

TEACHING STUDENTS PEDAGOGICAL TECHNOLOGY PHYSICAL EDUCATION LESSONS

S. Garbuzov
A. Matsko
Yu. Nikiforov
N. Satosova

Summary. In this article, the author reveals the theoretical foundations of the formation of professional pedagogical competence of physical education students (future teachers of physical education). The system of improving pedagogical competencies of physical education teachers is described. The article reflects the structure of professional competence, represented by four components, reveals the close relationship of all components. A description of the methods and conditions for the effective organization of a system for improving the teaching staff of physical education departments, their development as professionals is given. It also describes the key competencies that a teacher, a physical education teacher, should form in students in the learning process.

Keywords: pedagogical competence, pedagogical competence, physical education, professionalism.

Гарбузов Сергей Петрович

*К.п.н., доцент, ФГБОУ ВО «Армавирский
государственный педагогический университет»
garbuzow.sergey2017@yandex.ru*

Мацко Андрей Иванович

*К.п.н., доцент, ФГБОУ ВО «Армавирский
государственный педагогический университет»
andrmaz@mail.ru*

Никифоров Юрий Борисович

*К.п.н., доцент, ФГБОУ ВО «Армавирский
государственный педагогический университет»
nfagu@yandex.ru*

Сатосова Наталья Леонидовна

*К.б.н., доцент, ФГБОУ ВО «Армавирский
государственный педагогический университет»
natalis-74@yandex.ru*

Аннотация. В данной статье авторами раскрываются теоретические основы формирования профессиональной педагогической компетентности студентов-физкультурников (будущих преподавателей физической культуры). Описывается система совершенствования педагогических компетенций у преподавателей физической культуры. В статье отображена структура профессиональной компетентности, представленная четырьмя компонентами, раскрывается тесная взаимосвязь всех компонентов. Дается описание приемов и условий для эффективной организации системы совершенствования педагогического состава физкультурных кафедр, развития их как профессионалов. Также описаны ключевые компетенции, которые педагог, преподаватель физкультуры, должен сформировать у студентов в процессе обучения.

Ключевые слова: педагогическая компетентность, педагогическая компетентность, физическая культура, профессионализм.

Сегодня одной из важных задач в целостной системе образования являются формирование и развитие профессиональной компетенции преподавателей. Её актуальность связана с необходимостью разрешения противоречий, возникших между новыми требованиями, предъявляемыми к деятельности педагога как целостной личности, субъекта образовательного процесса, способного к профессионально-личностному самосовершенствованию, формированию и осуществлению гуманистически направленных педагогических систем и технологий и существующего реального уров-

ня профессиональной компетентности преподавателя физической культуры и спорта с его готовностью решать образовательные задачи.

Стоит отметить, что физическая культура оказывает влияние на протяжении всей истории человеческого общества. Именно, поэтому стоит популяризировать и продвигать физическое воспитание и физическую подготовку среди молодежи и студентов в целом. Стоит обратить внимание на то, что кроется под определением физическое воспитание и физическая подготовка.

Качество образования сегодня во многом определяется компетентностью преподавателя и поэтому педагогические кадры должны стать основополагающей движущей силой в формировании конкурентоспособных специалистов. Однако сегодня состояние здоровья подавляющего числа учащейся молодежи обращает на себя внимание специалистов в области физкультуры. Одной из сторон в укреплении здоровья, формировании физической выносливости молодежи выступают преподаватели физкультуры, призванные повысить эффективность физкультурно-оздоровительных программ, применить современные подходы в преподавании предмета, что напрямую зависит от уровня профессионализма преподавателей физической культуры, сформированности профессиональных компетенций.

Профессиональная педагогическая компетенция сегодня это результат целенаправленного воздействия в направлении развития педагогического профессионализма и самообразования [1]. Она определяется уровнем профессионального образования, опытом и личностными способностями человека, его стремлением к постоянному самообразованию и самосовершенствованию. К основным элементам профессиональной компетентности преподавателя физкультуры относятся:

- ◆ Личностный, состоящий из профессионально-личностных качеств педагога, необходимых для осуществления преподавательской деятельности;
- ◆ Когнитивный, включающий общие и специальные профессиональные знания, обеспечивающие продуктивную педагогическую деятельность;
- ◆ Мотивационно-ценностный, объединяющий потребности, мотивы и интересы педагогической деятельности;
- ◆ Операционно-деятельностный, состоящий из профессионально-педагогических способностей и умений владения современными педагогическими технологиями.

Данные структурные компоненты тесно взаимосвязаны. Так, когнитивный и мотивационно-ценностный компоненты отвечают за способность овладения преподавателей профессионально-педагогическими знаниями, умениями и навыками [2]. Последний компонент влияет на развитие профессионально-личностных качеств, наиболее значимым из которых считается профессиональная рефлексия. Указанные компоненты проявляются в практической работе педагогов. Степень их сформированности показывает уровень развития профессиональной компетентности.

Требования к профессиональному уровню специалистов в области физической культуры непрерывно растут. Это явление обусловлено необходимостью осуществ-

лять практическую и теоретическую физподготовку молодежи, основываясь на современных научных знаниях в области спорта, физиологии, педагогики, информационных технологий. Для эффективной профессиональной преподавательской деятельности в области физической культуры, необходимо обладать углубленными знаниями о физиологических и возрастных особенностях, рациональном питании, психологии, а также о применении различных методик для результативного проведения оздоровительных программ.

Также среди педагогических задач перед преподавателями физкультуры стоит развитие психических и личностных качеств молодых специалистов. Педагог, занимающийся физическим воспитанием молодежи, должен сформировать у студентов широкий спектр способностей [3]:

1. Социальные (способность к сотрудничеству, решению конфликтов, нахождению взаимопонимания, социальная активность);
2. Мотивационные (формирование личностной потребности к высокому уровню здоровья и физической подготовленности, адаптивность);
3. Функциональные (способность к оперированию знаниями о закономерностях двигательной активности, теорией по истории физической культуры и спорта, усвоение терминологии)

У преподавателя, который участвует в современной системе непрерывного образования в области физической культуры и спорта присутствует проблема, сопряженная с обеспечением взаимосвязи предмета профессиональной деятельности с потребностью в непрерывном усовершенствовании педагогического мастерства. Взаимосвязь может быть достигнута лишь с присутствием у педагога таких качеств самоорганизации, как инициативность, жажда активности, высокий уровень работоспособности, стремление к самосовершенствованию и внутренняя мотивация. Необходимы осознанный интерес к процессу обучения и воспитания студентов, стремление к поиску наиболее эффективных средств методов решения педагогических задач, основанных на изучении индивидуальных особенностях студентов, желание и стремление овладеть углубленными теоретическими знаниями, усвоение опыта педагогов-новаторов. В этих условиях рост профессионально-педагогической компетентности преподавателей физкультуры должен системно структурироваться и планироваться. Должна организовываться педагогическая поддержка и мотивация педагогов, мониторинг, анализ и коррекция их деятельности, информационная и методическая помощь в профессионально-личностном развитии и саморазвитии, обеспечивающая переход на новый уровень профессиональных компетенций.

ЛИТЕРАТУРА

1. Физическая культура и спорт. Сборник студенческих работ // под ред. Э. В. Овчаренко. — Москва: Студенческая наука, 2012. — 229 с.
2. Алексеев, С. В. Спортивное право России. Правовые основы физической культуры и спорта: учебник для вузов // С. В. Алексеев. — М, 2015. — 235 с.
3. Попов, С. Н. Лечебная физическая культура: Учебник для студентов учреждений высшего профессионального образования / С. Н. Попов, Н. М. Валеев, Т. С. Гарасева. — М.: ИЦ Академия, 2013. — 416 с.

© Гарбузов Сергей Петрович (garbuzow.sergey2017@yandex.ru), Мацко Андрей Иванович (andrmaz@mail.ru),
 Никифоров Юрий Борисович (nfagu@yandex.ru), Сатосова Наталья Леонидовна (natalis-74@yandex.ru).
 Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Армавирский государственный педагогический университет

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ИНКЛЮЗИВНОГО ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

TOPICAL PROBLEMS OF THE INCLUSIVE HIGHER EDUCATION

**L. Gosteva
Ju. Badalyan**

Summary. Inclusive education today can rightfully be considered one of the priorities of the state educational policy of Russia. This article outlines the current problems of inclusive higher education and ways to solve them.

Keywords: educational and rehabilitation environment, adapted environment, inclusive education, educational needs, disabled person, persons with disabilities.

В настоящее время инклюзивное образование — это одна из актуальных и дискуссионных проблем современного образования. Инклюзивное образование представляет собой, как отмечали Е. В. Ковалев и М. С. Староверова, результат социального заказа государства и общества, достигшего высокого уровня экономического, культурного и правового развития [5, с. 26].

Инклюзия в контексте высшего образования предполагает включение в процесс обучения каждого объекта образовательного процесса, то есть студента, посредством создания и использования образовательной программы, соответствующей его возможностям и способности, удовлетворяющей индивидуальные образовательные запросы и обеспечивающей специальные условия [1].

Инклюзивное образование в Российской Федерации, по убеждению ряда исследователей (Н. А. Кислякова, Л. Е. Ковалева, Е. О. Мазурчук, О. В. Лешер, Л. В. Деменина) на данном этапе развития системы образования является главной тенденцией, как в России, так и в мировом сообществе вообще [4, 6]. Однако выпускники школ с инвалидностью и ОВЗ далеко не всегда могут остановить свой выбор на желаемом образовательном учреждении: нередко оно не приспособлено к его индивидуальным потребностям [1]. По этой причине абитуриент с инвалидностью и с ОВЗ бывает вынужден менять место жительства, поступая в специализированный вуз в другом городе или же в вуз, в котором достаточно развита система инклюзивного образования.

Гостева Лилит Завеновна

*К.м.н., доцент, Амурский государственный университет
ozzatur@mail.ru*

Бадалян Юлия Валерьевна

*К.псих.н., доцент, Амурский государственный университет
sfinkc1978@rambler.ru*

Аннотация. Инклюзивное образование сегодня с полным правом может считаться одним из приоритетов государственной образовательной политики России. В данной статье излагаются актуальные проблемы инклюзивного высшего образования и пути их решения.

Ключевые слова: образовательно-реабилитационная среда, адаптированная среда, инклюзивное образование, образовательные потребности, инвалид, лица с ограниченными возможностями здоровья.

По мнению исследователей (А. А. Марголис, В. В. Рубцов, О. А. Серебрянникова, Н. Ю. Сорокин, Т. Г. Луковенко) [7, 8], в том числе и В. З. Кантора [2, 3] на сегодняшний день можно выделить четыре проблемы, которые являются узловыми в сфере инклюзивного высшего образования:

1. Несформированность единых нормативно-методических подходов к организации образовательного процесса.
2. Неопределенность статуса:
 - ♦ вузов как учреждений, осуществляющих реабилитационную деятельность;
 - ♦ студентов-инвалидов как реабилитантов.
3. Неготовность профессорско-преподавательского состава и другого персонала вузов к обучению инвалидов.
4. Неготовность студенческой среды к принятию инвалидов.

Далее подробно рассмотрим каждую проблему по отдельности.

Несформированность единых нормативно-методических подходов к организации образовательного процесса.

Итак, корень проблемы, связанной с несформированностью единых нормативно-методических подходов к организации образовательного процесса, видится в том, что на сегодня не сформировалось единое понимание сущности адаптированной основной образова-

тельной программы (АООП). Есть известный парадокс в том, что именно высшая школа, которая раньше была платформой для получения высшего образования для тех, кто школьное образование получал в условиях специализированных образовательных учреждений, на сегодня оказалась не самой готовой институцией к тому, чтобы обеспечивать в полной мере инклюзивный формат. И подоплека этой трудности во многом связана с тем, что если применительно к школе, понимание адаптированной образовательной программы для всех тех, кто в ней учится и работает — это вещь банальная, обыденная и очевидная, так как речь идет о специальном образовательном стандарте (вступившем в силу с 1 сентября), который предписывает направление и содержание адаптации образовательных программ. А вот что касается вуза, то здесь ситуация другая, так как вузовские образовательные программы основываются исключительно на принципе соблюдения ФГОС высшего образования, который не подразумевает иных вариантов, как строгое его соблюдение, т.е. в основе может лежать исключительно базовая соответствующая стандарту образовательная программа.

Исходя из сказанного, нам видится следующий подход к разрешению указанной проблемы. Мы должны исходить из того, что АООП предполагает адаптацию условий получения образования, а не его содержание. И в этом смысле, по сравнению с Примерной ООП, должен быть добавлен новый раздел «Особые социально-образовательные потребности студентов с ОВЗ», а в раздел «Примерные условия осуществления образовательной деятельности по АООП» — пункт «Специальные условия осуществления образовательной деятельности по АООП для лиц с ОВЗ и инвалидов».

Иными словами, наше понимание состоит в том, что мы должны вести речь о той ООП, у которой нормативное содержание соответствует требованиям ФГОС высшего образования, но при этом, в нем то содержание и та ОП, которая в адаптированных условиях или иначе в условиях адаптированной среды вуза.

Речь идет о том, что студенты с ОВЗ являются носителями особых образовательных и социальных потребностей. Эти потребности можно подразделить на типологические (по нозологическим группам) и на индивидуальные.

К типологическим относятся те социальные и образовательные потребности, которые свойственны представителям той или иной нозологической группы, то есть потребности, свойственные всем студентам с нарушением зрения или слуха и так далее. А вот индивидуальные потребности — это те потребности, которые присущи данному конкретному студенту. Именно эти особые

образовательные и социальные потребности диктуют номенклатуру тех специальных условий, совокупность которых и должна создать адаптированную среду вуза. Здесь имеется в виду адаптированная информационно-образовательная, архитектурная, социально-психологическая и реабилитационно-образовательная среда вуза.

Если говорить об образовательных потребностях, то при всех их многообразии и вариативности, все они сводятся к двум базовым потребностям:

- ◆ освоение содержания образования в доступном здоровьесберегающем режиме;
- ◆ получение учебной информации в доступном виде.

Соответственно адаптированная информационно-образовательная среда вуза предполагает:

- 1) оснащение образовательного процесса тифло- и сурдотехническими средствами и другой специальной оргтехникой;
- 2) использование особых форматов учебно-методического обеспечения образовательного процесса (аудиоучебники, специальный доступ к ЭБС и пр.);
- 3) индивидуализация обучения (индивидуальный график, консультации, специальная процедура прохождения практик);
- 4) адаптационные дисциплины и специальное сопровождение освоения ряда дисциплин (физкультура, русский язык, иностранный язык);
- 5) повышение квалификации ППС и УВП.

Что касается социальных потребностей, то их можно дифференцировать на следующие:

- ◆ коммуникативные потребности;
- ◆ потребности социально-бытовой и пространственной ориентировки;
- ◆ социально-интеграционные потребности.

Своей совокупностью, указанные потребности диктуют необходимость адаптации архитектурной среды, что подразумевает под собой:

- ◆ специальное оборудование зданий и территории (звуковые маячки и напольные направляющие);
- ◆ обеспечение рельефно-графического описания зданий.

В свою очередь, адаптированная социально-психологическая среда подразумевает:

- ◆ психологическое сопровождение (психологическое консультирование и тренинги);
- ◆ сурдопереводческое сопровождение.

Адаптированная реабилитационно-образовательная среда должна включать в себя:

- ◆ социально-реабилитационное сопровождение, в том числе и волонтерское;
- ◆ проведение инклюзивных культурно-массовых и физкультурно-спортивных мероприятий;
- ◆ социальное партнерство (ВОГ, ВОС);
- ◆ содействие трудоустройству.

Таким образом, в общем, коротком и сжатом виде представлены проблемы инклюзивного высшего образования на сегодняшний день под номером один.

Далее рассмотрим вторую проблему — *неопределенность статус вузов как учреждений осуществляющих реабилитационную деятельность, и статус самих студентов-инвалидов как реабилитантов.*

Проблема здесь связана с тем, что на сегодняшний день мы находимся в ситуации межведомственной разобщенности в области высшего образования и социальной реабилитации инвалидов. Здесь имеется в виду то, что вуз в который поступил студент-инвалид перестает быть только лишь образовательной организацией, теперь его функции удваиваются, одновременно с реализацией образовательной функции; вуз инклюзивного образования начинает выполнять и социально-реабилитационную функцию по отношению к тому же студенту. Данное обстоятельство очевидно, ведь бывает, что вновь поступивший студент с инвалидностью имеет блистательную академическую подготовку в школе интернате, но оказывается не очень готовым к самостоятельной пространственной ориентировке; он не достаточно мобилен и в социально-бытовом плане и без реализации по отношению к нему мер социально-реабилитационной поддержки, мы поставим под угрозу его академическую деятельность, ибо он в ряде случаев может просто не добраться до занятий в силу того, что он в пространственно-средовом плане не достаточно продвинут. Но вот отнесение одного и того же студента инвалида по его «ведомственной подчиненности» к разным министерствам делает, в каком то смысле, и его самого заложником в этой ситуации и вуз, так как вуз обязан оказывать ему не только образовательные услуги, но и реабилитационные.

Решение указанной проблемы видится, прежде всего, в следующем:

- ◆ выработка комплексного подхода различных министерств и ведомств к решению специфических социально-образовательных проблем студентов-инвалидов. Причем комплексный план и комплексная программа существует и она реализуется, но тонкость здесь заключается в том, что одни мероприятия в рамках этой программы отнесены к исполнению одного ведомства, а другие к исполнению другого ведомства и подлин-

ного взаимодополняющего взаимодействия этих ведомств на уровне каждого отдельно взятого студента не наблюдается;

- ◆ закрепление в типовом уставе вузов реабилитационной деятельности. Когда-то это было закреплено в уставе, однако в новом варианте это право не заложено;
- ◆ юридическая квалификация вуза, в котором обучаются инвалиды, в качестве реабилитационно-образовательной структуры;
- ◆ выработка четкого юридического толкования понятия «реабилитационно-образовательная услуга».

Третья проблема — это *неготовность ППС и другого персонала вузов к обучению инвалидов.*

Корень проблемы здесь очевиден и связан с несформированностью в высшей школе системы просвещения и повышения квалификации в области коррекционной педагогики и психологии, а также адаптивной физической культуры на фоне отсутствия инклюзивного опыта у вузовских работников. Для решения указанной проблемы существует государственное задание, которое выполняют каждый из 16-ти, функционирующих в стране РУМЦов. Данное государственное задание включает в себя обязательное и широкомасштабное повышение квалификации ППС вузов и другого персонала, которое курируется закрепленным за каждым вузом РУМЦом.

Также исходными позициями для решения указанной проблемы являются следующие:

- ◆ создание и реализация программ повышения квалификации (профессиональной переподготовки) для различных категорий вузовских работников по проблемам организации включенного образования инвалидов и лиц с ОВЗ;
- ◆ государственное задание вузам, имеющим кафедры адаптивной физической культуры, на подготовку (переподготовку) кадров соответствующего профиля.

Последней проблемой является — *неготовность студенческой среды к принятию студентов-инвалидов.*

По данным различных статистических исследований [2, 4] выявлено, что в целом, отношение студенческой молодежи к инвалидам — положительное.

Данное обстоятельство не может не радовать, так как студенты это бедующая интеллектуальная элита, которая будет транслировать в завтра то, что они привержены сегодня. Если они положительно относятся к инвалидам, то можно рассчитывать, что и в следующем

поколении — это отношение будет сохранено. При этом студенческая молодежь еще интересна и тем, что они находятся в том возрасте, когда еще не отмечено влияние родителей, значит можно предполагать, что их сегодняшняя позиция во многом сформирована под влиянием семьи, а значит и в семье — положительное отношение к инвалидам. Но существует одно обстоятельство, которое заставляет задуматься, а именно это то, что отношение оказывается пассивно положительным. То есть оно позитивное на уровне когнитивного и эффективно-го компонента, но оно индифферентно или даже отрицательное на уровне поведенческого компонента. Иными словами «Я готов признать, что инвалид может достигать высокого уровня интеллектуального развития, получать высшее образование, выполнять высококвалифицированную работу, я его глубоко за это уважаю, но на работу не приму». Точно также «Я понимаю, что инвалид может быть независимым в быту, самообслуживаться, вести домашнее хозяйство, я очень уважаю тех, кто этого достиг, но жить в одной комнате в общежитии не стану с инвали-

дом...». Вот такова позиция студенческой молодежи. Это та ситуация, которая описывается формулой «Вообще-то да, но если затрагивать конкретно меня, то скорее нет». Так вот эта пассивность той положительной установки к инвалидам не может не настораживать и соответственно эту проблему необходимо решать путем включения в образовательные программы вузов специального социо-гуманитарного практикума (или даже модуля), посвященного вопросам взаимоотношений инвалидов и общества.

Ведь надо понимать, что как инвалид, приходящий из специальных школ в высшее учебное заведение, не имеют инклюзивного опыта, так и сверстники этого инвалида также не имеют инклюзивной практики.

Таким образом, в данной статье сделана попытка рассмотреть основные проблемы инклюзивного высшего образования в современный период с поиском путей по выходу каждой выделанной проблемной ситуации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Голуб Е.В., Сапрыкин И. С. Инклюзивное образование в высших учебных заведениях России: проблемы и решения [Электронный ресурс]: Поволжский педагогический вестник. — 2015. — № 4 (9). — Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/inklyuzivnoe-obrazovanie-v-vysshih-uchebnyh-zavedeniyah-rossii-problemy-i-resheniya> (дата обращения: 04.01.2020).
2. Кантор В.З., Пузань В. В. Отношение студенческой молодежи к инвалидам как детерминанта их включения в интегративное реабилитационно-образовательное пространство вуза // Инклюзивное образование лиц с нарушениями в развитии: взгляд из Европы и России. СПб.: РГПУ им. А. И. Герцена, 2010. С. 151–163.
3. Кантор В. З. Инклюзивное высшее образование: специальные средовые условия обучения студентов-инвалидов в вузе [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2019. Том 11. № 3. С. 44–56. doi: 10.17759/psyedu.2019110304
4. Кислякова Н.А., Ковалева, Л.Е., Мазурчук Е. О. Инклюзивное образование: проблемы и практика внедрения в контексте постинтернатного сопровождения [Текст]: сб. науч. ст./ под науч. ред. А. С. Белкина, Н. И. Мазурчук; общ. ред. Н. А. Кисляковой, Л. Е. Ковалевой, Е. О. Мазурчук. — Екатеринбург: ООО «ИРА УТК», 2012. — 81 с.
5. Ковалев Е. В., Староверова М. С. Образовательная интеграция (инклюзия) как закономерный этап развития системы образования // Инклюзивное образование. М., 2010.
6. Лешер О.В., Деменина Л. В. Инклюзивное обучение студентов университета: комплекс научных подходов [Электронный ресурс]: Современные проблемы науки и образования. — 2015. — № 1. — Режим доступа: www.science-education.ru/121-18603. (дата обращения 08.11.2015).
7. Марголис А.А., Рубцов В. В., Серебрянникова О. А. Концепция проекта развития качества и доступности высшего образования для лиц с инвалидностью в Российской Федерации // Психологическая наука и образование. 2017. Том 22. № 1. С. 10–17. doi:10.17759/pse.2017220103
8. Сорокин Н.Ю., Луковенко Т. Г. Готовность профессорско-преподавательского состава к обучению инвалидов в вузе // Психологическая наука и образование. 2018. — Том 23. — № 2. — С. 68–76.

© Гостева Лилит Завеновна (ozzamur@mail.ru), Бадалян Юлия Валерьевна (sfinkc1978@rambler.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

К ВОПРОСУ О ВВЕДЕНИИ ФАКУЛЬТАТИВНЫХ ЗАНЯТИЙ ПО КУЛЬТУРЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ РЕЧИ ДЛЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ ПОДГОТОВИТЕЛЬНОГО ОТДЕЛЕНИЯ

TO THE QUESTION OF INTRODUCING OPTIONAL CLASSES IN CULTURE OF PROFESSIONAL SPEECH FOR FOREIGN STUDENTS OF PREPARATORY DEPARTMENT

**S. Zyryanova
I. Voronkova**

Summary. The article is devoted to the need to introduce an optional course in the culture of professional speech for foreign students of the Russian higher education system. The definition of the term culture of professional communication is given. It is argued that the basis of professional speech culture is the formed foreign-language communicative competence. The components of a foreign language communicative competence are described.

Keywords: culture of professional communication, Russian as a foreign language, foreign language communicative competence.

Зырянова Светлана Александровна

*К.филол.н., старший преподаватель, Российский университет дружбы народов (Москва)
Sv.minakova@yandex.ru*

Воронкова Ирина Анатольевна

*Доцент, Российский университет Дружбы народов (Москва)
Voronkova_ia@pfur.ru*

Аннотация. Статья посвящена вопросу необходимости введения факультативного курса культуры профессиональной речи для иностранных учащихся российской системы высшего образования. Приводится определение термина культура профессионального общения. Утверждается, что основой профессиональной речевой культуры является сформированная иноязычная коммуникативная компетенция. Описываются компоненты иноязычной коммуникативной компетенции.

Ключевые слова: культура профессионального общения, русский язык как иностранный, иноязычная коммуникативная компетенция.

Иностранный студент, попадая в стены российского высшего учебного заведения, начинает свой образовательный путь с подготовительного отделения или факультета, где в течение учебного года изучает русский язык и предметы, необходимые по выбранной специальности.

Обучение русскому языку происходит в двух аспектах: общее владение и научный стиль речи. В рамках общего владения студенты осваивают базовые языковые нормы, лексику и грамматику, учатся строить устные и письменные высказывания в объеме, соответствующем требованиям I сертификационного уровня владения языком.

Обучение общению в учебно-научной сфере ставит перед собой целью формирование лингвопредметной компетенции слушателей в области учебно-научного профильно ориентированного общения. Все виды речевой деятельности (аудирование, чтение, говорение

и письмо) развиваются на материалах текстов и лекций по профильным предметам основного курса обучения.

Считается, что при достижении I сертификационного уровня владения языком слушатель имеет достаточную языковую базу для обучения в российском университете, способен быстро и эффективно адаптироваться к российской социокультурной среде, а также осуществлять профессиональную деятельность на русском языке.

По окончании подготовительного факультета и после успешно пройденного экзамена на первый сертификационный уровень владения языком студент продолжает свое обучение на первом курсе основного факультета, где также изучает русский язык, но уже на втором сертификационном уровне. В соответствии с принятой системой занятия продолжают делиться на уроки общего владения и научного стиля речи, где студенты изучают грамматические конструкции и термины, которые им

необходимы для овладения основными курсами специальности.

Но можно ли с уверенностью говорить, что учебный материал, предъявляемый в первый, довузовский, год обучения и далее на основных курсах в ходе занятий по русскому языку, является достаточным для того, чтобы иностранный студент действительно успешно адаптировался в новой для него социокультурной среде и смог успешно взаимодействовать с носителями языка не только в бытовой и учебной среде, но и профессиональной? Достаточно ли внимания уделяется на уроках русского языка (общего и учебно-научного владения) формированию такого аспекта коммуникативной компетенции учащегося как культура речи в целом и культура профессионального общения в частности?

Безусловно, на этапе подготовительного отделения студентов готовят к обучению в российском вузе и общению со студентами и преподавателями-носителями языка. В рамках воспитательной работы по социокультурной адаптации студентов знакомят с национальными праздниками, историей, географией страны, однако, нельзя не признать, что на первом году обучения большая часть студентов находится в изоляции, общаясь с одноклассниками, земляками и сотрудниками университетской системы, не имея возможности в полной мере погрузиться в жизнь российского общества.

При обучении на основных курсах университета ситуация несколько меняется, так как иностранный студент «обрастает» новыми контактами, связями, его социальная сеть расширяется, он имеет возможность общаться со студентами, которые выросли в России и получили тут среднее общее образование, перенимая у них основные тактики общения. То же происходит и с овладением стратегиями профессионального общения: иностранный студент обучается, перенимая коммуникативные модели специалистов своей профессиональной области, сталкиваясь с ними по личной необходимости или проходя учебную практику. Но можно ли говорить о том, что, обучаясь «в поле», иностранный студент овладевает нормой общения? Кроме того, важное значение имеет интерференция, которая может значительно трансформировать культурные коды, усваиваемые иностранцем в процессе общения с носителем языка.

Тем не менее современная реальность такова, что одним из важнейших качеств практикующего врача является его высокая культура общения. Репутация и успешность современного специалиста, особенно медицинского работника, который ежедневно вынужден вступать в диалог с пациентом, его семьей и коллегами, напрямую зависит от умения правильно выбрать языко-

вые средства и организовать их таким образом, чтобы сообщение было информативным, доступным для понимания и выразительным, соответствуя при этом профессиональной этике общения.

Культура профессиональной речи представляет «взаимодействие языка и культуры, которые постоянно используются в процессе производственной деятельности» (Лысикова, 2018, 50), а именно сформированную лингвистическую компетенцию, знание и владение тактиками и стратегиями русской речи в целом и профессиональной, в частности, а также включает владение языком специальности (знание профессиональной терминологии), умение выстраивать высказывание и диалог на профессиональные темы и перенаправлять инициативы, умение доносить информацию содержательно, ёмко и выразительно до неспециалиста в данной области, следование нормам профессиональной и общей этики в вербальном и невербальном поведении. Из этого следует, что студент должен в течение обучения в университете освоить четыре компонента культуры речи: нормативный, коммуникативный, этический, а также научиться выбирать и организовывать языковые средства. Этот набор умений должен привести студента к достижению коммуникативных целей.

Развитие культуры профессионального общения является частью иноязычной коммуникативной компетенции, которая формируется на уроках русского языка и включает:

- ◆ лингвистическую компетенцию — способность производить и интерпретировать значимое высказывание, которое построено по нормам соответствующего языка;
- ◆ фонологическую компетенцию, которая подразумевает прежде всего знание фонетической системы языка и специфику различных фонетических явлений, умение адекватно артикулировать звуки и владеть интонационными конструкциями;
- ◆ синтаксическую компетенцию, которая связана с умением грамматически верно выстраивать устные и письменные высказывания;
- ◆ семантическую компетенцию, которая заключается в умении адекватно интерпретировать слова, словосочетания и предложения в контексте;
- ◆ прагматическую компетенцию, которая представляет собой умение продуцировать языковые выражения соответственно коммуникативной ситуации (Хомутова, 2013, 72).

В рамках обучения русскому языку как иностранному в высшей школе обычно формируется именно лингвистическая компетенция, которая является базовой, но все же недостаточной для формирования культуры

профессионального общения. В связи с этим возникает необходимость формирования основ профессиональной речевой культуры студентов медицинского профиля, освоения этических норм и умения следовать им в потенциальных коммуникативных ситуациях в будущей профессиональной деятельности на первом этапе

обучения, где внимание будет направлено на формирование базовых аспектов культуры профессионального общения, таких как умение устанавливать контакт с пациентом и его семьей, обратиться к пациенту или его родственнику, а также на возможные ролевые ситуации и умение управлять ими.

ЛИТЕРАТУРА

1. Лысикова Н. П. Профессиональная культура речи как взаимодействие языка и культуры специалиста/ Современное образование// Сборник научных статей. Под редакцией профессора Ю. Г. Голуба. — Саратов: Издательство Саратовского университета, 2018. С. 49–53.
2. Хомутова А. А. Фонетическая компетенция: структура, содержание / Вестник ЮУрГУ. Серия «Лингвистика» — Том 10. — № 2. — 2013. С. 71–76.

© Зырянова Светлана Александровна (Sv.minakova@yandex.ru), Воронкова Ирина Анатольевна (Voronkova_ia@pfur.ru).
Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Российский Университет Дружбы Народов

ВЕЛОСИПЕД КАК ГОРОДСКОЙ ТРАНСПОРТ. ЭКСПЛУАТАЦИЯ В ЗИМНИЙ ПЕРИОД

BIKE TRANSPORT FOR STUDENTS. EQUIPMENT AT NEGATIVE WEATHER CONDITIONS

I. Ibragimov
A. Ibatov
A. Andreev
I. Miftakhov
E. Minnibaev

Summary. This article discusses the problems of bicycle infrastructure and transport today, complicatedness of using bicycle as a city transport by popular majority in Russia. Solutions of this difficulties are provided. Its perspectives, as well as the development among young people of movement around the city on a personal bike. The article reveals the role of the bicycle as the main transport for the student. The student must be able to use his time correctly and correctly use it to get around the city, as well as strengthen his health and strengthen his physical activity to improve his health, achieve life and professional goals and directions. The current situation requires in-depth analysis of the level of physical education of students, proper use of public transport and personal bicycles and the adoption of active measures to improve the information and educational orientation of educational and extracurricular activities for teaching correct equipment and movement on the street for students. The purpose of this study is to determine the attitude of students to physical culture, sports and safe behavior on the roads, as well as to find out their preferences for comfortable movement through the city streets. The prospects for the development of a bicycle and physical training, opinions on the structural and logical essence of general educational disciplines are discussed, and the results of a study are presented that demonstrate the pricing policy of proper equipment for cycling.

Keywords: bicycle, equipment, transport, infrastructure, student.

Ибрагимов Ильдар Фаисович

К.б.н., доцент, ФГБОУ ВО «Казанский Государственный Энергетический Университет»; ФГБОУ ВО «Казанский Государственный Медицинский Университет»
ibraildar@yandex.ru

Ибатов Александр Игоревич

Соискатель, ФГБОУ ВО «Казанский Государственный Энергетический Университет»
blacklighting2013@yandex.ru

Андреев Артем Сергеевич

Соискатель, ФГБОУ ВО «Казанский Государственный Энергетический Университет»
blacklighting2013@yandex.ru

Мифтахов Ильдус Юнусович

Старший преподаватель, ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»
Ildus.Miftahov@kpfu.ru

Миннибаев Эмиль Шарифович

К.б.н., доцент, ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»
emil.minnibaev@mail.ru

Аннотация. В данной статье рассматриваются проблемы велосипедной инфраструктуры и транспорта на сегодняшний день, рассмотрены сложности препятствующие использованию велосипеда в качестве городского транспорта большинством жителей городов России. Приведены примеры решения этих трудностей. Ее перспективы, а также развитие среди молодежи передвижения по городу на личном велосипеде. Статья раскрывает роль велосипеда как основного транспорта для студента. Обучающийся должен уметь использовать свое время правильно и правильно его использовать для передвижения по городу, а так же укреплять свое здоровье и закреплять физическую деятельность для укрепления здоровья, достижения жизненных и профессиональных целей и направлений. Создавшаяся ситуация требует глубокого анализа уровня физкультурной образованности студентов, правильного пользования общественным транспортом и личным велосипедом и принятия активных мер для повышения информационно-образовательной направленности учебных и внеучебных форм занятий для обучения правильной экипировки и передвижения по улице для студентов. Цель данного исследования определить отношение студентов к физической культуре, спорту и безопасному поведению на дорогах, а также узнать их предпочтения для комфортного передвижения по улицам города. Обсуждаются перспективы развития велосипеда и физической подготовки, мнения о структурно-логической сути общеобразовательных дисциплин, приводятся результаты исследования, которые демонстрируют ценовую политику правильной экипировки для передвижения на велосипеде.

Ключевые слова: велосипед, экипировка, транспорт, инфраструктура, студент.

Введение

Эксплуатация велосипеда в качестве городского транспорта для среднего городского жителя России не является общепринятой нормой, а скорее исключительным образцом отважности и высокой самодисциплины. Образец таких стран как Финляндия и Швеция показывает, что велосипедизация даже в наших климатических условиях не является результатом исключительной силы характера человека, но может быть нормой. Сложность эксплуатации велосипеда как транспорта в зимний период осложнена заснеженностью дорог или гололедицей, коротким световым днём и плохой видимостью велосипедиста на дороге, низкими температурами окружающей среды и осадками. На первый взгляд неопытного человека данные сложности являются критичными, а эксплуатация велосипеда зимой — невозможной. Данные предрассудки основаны на непонимании жителями механизмов работы человеческого тела и особенностей вождения в зимний период. Существование людей, продолжающих круглогодичную эксплуатацию велосипеда является опровержением этих опасений. Данная статья является суммированием опыта этих людей и примера более развитых стран.

Цель исследования

Приведение рекомендаций по экипировке и особенностей эксплуатации велосипедного транспорта в период заснеженности, на основе опыта практикующих зимнюю езду. Обобщение и формирование списка экипировки, доступного среднестатистическому жителю.

Актуальность исследования

В современности остро стоят проблемы загрязнения окружающей среды. Вред, наносимый личным и общественным автомобильным транспортом поражает. Выхлопные газы автомобилей внутреннего сгорания загрязняют воздух, приводя к развитию онкозаболеваний и увеличению легочных инфекций среди населения [15,16,17]. Городской автоцентризм приводит к вырубке городских насаждений в угоду расширению автомобильных дорог и парковок, а выхлопные газы отравляют землю и обедняют городскую флору. Это приводит к негативному внешнему виду города, невозможности рекреации в городской среде, за исключением парков и лесонасаждений. В зимний период грязь переносимая автомобилями покрывает улицы, что придаёт городу вид индустриального района не предназначенного для жизни людей. Негативный эффект грязного города осложняется однообразной многоэтажной застройкой типовых зданий, использованием оттенков серого в оформлении, и приводит к развитию депрессий и неврозов. Также сложность зимней эксплуатации

автомобилей и, особенно, задержки в очистке автомобильных дорог от снега, приводят к замедлению транспортного потока. В результате жители проводят больше времени в пассивном состоянии в транспорте, отравляемые выхлопными газами и депрессивным внешним видом города.

Качественным здоровым альтернативным транспортом является велосипед. В отличие от личного автомобиля, велосипед гораздо доступнее, дешевле в эксплуатации и не требует лицензирования водителей. Эксплуатация велосипеда является качественной физической нагрузкой, улучшающей здоровье. Однако эксплуатация велосипеда в зимний период связана с рядом сложностей, в том числе погодных и температурных. Решение данных сложностей может привести к увеличению велосипедного потока и, как результат, разгрузке автомобильных магистралей, увеличению покупательской способности населения, формированию культуры физического здоровья, оздоровлению населения в целом.

Материал исследования

Предметом исследования являются жители городов работоспособного возраста без инвалидности и физических ограничений, не допускающих использование велосипеда. А также факторы, влияющие на отказ от велотранспорта в зимний период, при неблагоприятных погодных условиях.

Результаты исследования

При зимней эксплуатации велосипедист подвержен следующим негативным факторам:

- ◆ скользкое покрытие дорог, несвоевременная очистка их от снега;
- ◆ плохая видимость в темное время суток;
- ◆ низкие температуры;
- ◆ осадки.

Рассмотрим каждый пункт в отдельности.

Дороги

Распространенным заблуждением является тезис: “Велосипедист должен передвигаться по тротуару”

Согласно Правилам дорожного движения [9]:

1.2 «Велосипед» — транспортное средство, кроме инвалидных колясок, которое имеет по крайней мере два колеса и приводится в движение как правило мускульной энергией лиц, находящихся на этом транспортном средстве, в частности при помощи педалей или рукояток, и может также иметь электродвигатель номиналь-



Рис. 1. Городской велосипед[6].

ной максимальной мощностью в режиме длительной нагрузки, не превышающей 0,25 кВт, автоматически отключающийся на скорости более 25 км/ч.

Формулировка “транспортное средство” подчеркивает, что большая часть правил дорожного движения распространяется в равной степени на велосипедистов и автомобилистов с поправками в разделе 24. Дополнительные требования к движению велосипедистов и водителей мопедов. В первом же пункте которых запрещается движение велосипедистов старше 14 лет по тротуару:

“24.1. Движение велосипедистов в возрасте старше 14 лет должно осуществляться по велосипедной, велопешеходной дорожкам или полосе для велосипедистов

24.2 Допускается движение велосипедистов в возрасте старше 14 лет:

- ◆ по правому краю проезжей части — в следующих случаях:
- ◆ отсутствуют велосипедная и велопешеходная дорожки, полоса для велосипедистов либо отсутствует возможность двигаться по ним;
- ◆ габаритная ширина велосипеда, прицепа к нему либо перевозимого груза превышает 1 м;
- ◆ движение велосипедистов осуществляется в колоннах;
- ◆ по обочине — в случае, если отсутствуют велосипедная и велопешеходная дорожки, полоса для велосипедистов либо отсутствует возможность двигаться по ним или по правому краю проезжей части;
- ◆ по тротуару или пешеходной дорожке — в следующих случаях:

- ◆ отсутствуют велосипедная и велопешеходная дорожки, полоса для велосипедистов либо отсутствует возможность двигаться по ним, а также по правому краю проезжей части или обочине;
- ◆ велосипедист сопровождает велосипедиста в возрасте до 14 лет либо перевозит ребенка в возрасте до 7 лет на дополнительном сиденье, в велоколяске или в прицепе, предназначенном для эксплуатации с велосипедом.”

Таким образом, ввиду бедной велосипедной инфраструктуры и несвоевременной очистки велодорожек от снега, передвижение велосипедиста в зимний период согласно ПДД РФ в большинстве случаев должно осуществляться по правой автомобильной полосе ближе к ее краю. Из этого следуют выводы:

- ◆ В зимний период допускается эксплуатация любого велосипеда, ширина и тип протектора покрышек которого дает достаточное сцепление с очищенной от рыхлого снега дорогой.
- ◆ Обязательно оснащение велосипедиста и велосипеда габаритными огнями и светоотражающими элементами
- ◆ При узкой правой полосе велосипедист может занимать ее целиком в случае, если возможен его обгон другими участниками дорожного движения.

В мировой практике использования велосипедов в качестве городского транспорта, лучше всего прижился именно городской тип велосипеда[11]. Его характерными чертами являются:

- ◆ прямая посадка;
- ◆ большие колёса со средними по диаметру покрышками (диаметр колеса 28”, диаметр покрышки 40–48мм);

- ◆ низкая рама (частый, но не обязательный признак);
- ◆ изогнутый руль;
- ◆ наличие предустановленной защиты: крыльев, защиты цепи;
- ◆ одна передача или небольшое их количество (без переднего переключателя).

Преимуществами данного типа являются:

- ◆ комфорт использования;
- ◆ низкая стоимость велосипеда;
- ◆ низкая стоимость ремонта и компонентов (что позволяет эксплуатировать их до полного выхода из строя, редко ухаживая и ремонтируя);
- ◆ разнообразный внешний вид;
- ◆ часто комплектуются корзинами, багажниками;
- ◆ стандартность — доступность компонентов, большое количество совместимых компонентов.

Недостатками данного типа являются:

- ◆ не модный внешний вид;
- ◆ низкая скорость;
- ◆ высокий вес велосипеда.

В зимний период рекомендуется использовать именно подобные модели. Большие колеса и широкие покрышки позволяют уверенно держаться на укатанном снегу и, при меньшей скорости, на льду. Если обледенение дорог является нормой — рекомендуется использование шипованных покрышек, найти которые не сложно, благодаря широко распространенному стандарту. Вертикальная посадка с прямой спиной является физиологичной для человека, удерживать равновесие легче, чем на более спортивных моделях. Также большую роль играет защита от дорожной грязи, что очень актуально при температурах близких к 0 °С, растаявшем снегу.

Передвижение в зимний период на таких велосипедах занимает примерно то же время, что и в летнее, при этом позволяет оставаться велосипедисту чистым и страдать от излишнего потоотделения (высокой интенсивности езды).

В целях снижения риска травматизма, настоятельно рекомендуется использовать защитный шлем. Наиболее практичными в зимний период являются шлема типа “котелок” — зимние велосипедные, сноубордические, роллерские. Такие шлема имеют меньше отверстий для отведения температуры и защищают затылок при падении на спину.

Альтернативой является туристическая геометрия велосипеда. В зимнее время отличиями от городского являются:

- ◆ большая скорость передвижения;
- ◆ высокая маневренность;
- ◆ наклонная посадка (выше требования к вестибулярному аппарату велосипедиста);
- ◆ отсутствие защиты цепи;
- ◆ низкий вес велосипеда.
- ◆ Использование горных велосипедов ограничено следующими особенностями:
 - ◆ отсутствие полноценной защиты от грязи;
 - ◆ наклонная посадка;
 - ◆ высокий вес велосипеда;
 - ◆ агрессивный протектор горных покрышек с плохим сцеплением на укатанном снегу и льду;
 - ◆ высокая маневренность.

Использование шоссейных велосипедов недопустимо ввиду скользких покрышек.

Плохая видимость в темное время суток

В зимний период в России световой день короче примерно на 10 часов и составляет 7–10 часов [10]. Это приводит к тому, что большая часть людей уходит на работу или учебу до восхода солнца и возвращаются после заката.

Городские улицы освещаются достаточно для передвижения без активных фар. Велофара является обязательной только для жителей неосвещенных районов городов. Обязательными являются светоотражатели и габариты:

- ◆ передний светоотражатель и габаритный огонь белого цвета;
- ◆ задний светоотражатель красного цвета;
- ◆ боковые светоотражатели желтого цвета.

Как правило, городские модели велосипедов оснащаются всеми вышеописанными светоотражателями и фарами, а не являются дополнительной комплектацией за дополнительную плату.

С целью снижения риска ДТП рекомендуется использование светоотражающего дорожного жилета, либо верхней одежды со светоотражающими элементами.

Низкие температуры

Средний температурный режим в Татарстане, Башкортостане, Свердловской области слабо отличается от температурного режима г. Оулу, Финляндия, известного высоким процентом велосипедизации населения. Согласно опросу проведенному в 2009 году 70% населения города используют велосипед в летнее время и 40% — круглый год [8].

Таблица 1. Средняя температура воздуха в зимний период в Уральском регионе [9]

Город	Декабрь	Январь	Февраль
Екатеринбург	-11,0 °С	-12,6 °С	-11,1 °С
Казань	-8,6 °С	-10,4 °С	-10,1 °С
Уфа	-10,7 °С	-12,4 °С	-11,8 °С

Таблица 2. Средняя температура воздуха в зимний период в г. Оулу, Финляндия [5].

Город	Декабрь	Январь	Февраль
Оулу	-8,2 °С	-11,1 °С	-10,4 °С

Таким образом, при использовании комфортного городского велосипеда на небольших скоростях, не требуется особой экипировки [2].

Для увеличения комфорта и/или скорости передвижения, использования туристических, горных и прочих спортивных велосипедов имеется ряд рекомендаций на основе беговых практик в зимний период.

Экипировка для занятия любым видом спорта соответствует принципу трехслойности:

- ◆ Первый слой, влагоотведение — термобелье, предназначенное для впитывания и отвода влаги от тела;
- ◆ Второй слой, утепляющий — сохранение тепла, выработанного телом;
- ◆ Третий слой, защищающий — ветро- влагостойкая одежда для защиты от воздействия окружающей среды [7,13].

Правильный подбор слоев под условия использования позволяет многократно увеличить продуктивность и комфортность передвижения.

Под **первым слоем** подразумевается синтетическое термобелье из высокотехнологичных тканей, как правило бесшовное, либо с широкими плоскими швами, имеющее высокую степень влагоотведения. Хлопчатобумажные ткани не подходят на роль термобелья. Шерсть (мериноса) подходит для средней интенсивности нагрузок. Принцип работы термобелья заключается в следующем:

Нормальной температурой тела при физической нагрузке является 37 °С. При повышении ее на 0,1–0,5 °С человеческий организм начинает производить пот, состоящий в основном из воды, но имеющий примеси солей (в т.ч. молочной кислоты) и мочевины [14]. Испарение пота — физический процесс преобразования жидкого вещества в газообразное, сопровождаемый понижением давления и температуры. Для сохранения температу-

ры тела термобелье впитывает в текстуру ткани пот и испаряет его дальше от тела. Таким образом понижение температуры в холодное время года происходит менее интенсивно.

Важно, что излишне плотные, не “дышащие”, второй и третий слой могут сильно ограничить испарение влаги из термобелья. Тогда оно не сможет полноценно выполнять свои функции.

Термобелье из шерсти мериноса отличается от синтетического антисептическим действием — микрофлора плохо развивается во влажной шерсти, что препятствует возникновению неприятного запаха. Такое термобелье рекомендуется в качестве нательного белья при ежедневных поездках на работу.

В случае интенсивных заездов на велосипеде, во избежание последующих мышечных болей рекомендуется использование компрессионного белья [12].

Под **вторым слоем** подразумевается утепляющие ткани, предназначенные для баланса между интенсивностью нагрузки и температурой окружающей среды.

В случае интенсивных нагрузок, рекомендуется дышащий второй слой, по принципу напоминающий термобелье: тонкий слой флиса покрытый снаружи синтетической влагоотводящей тканью. Флис, в силу своей структуры, плохо проводит и испаряет влагу. Но для интенсивных тренировок его делают менее плотным, для проводимости влаги, а синтетический слой впитывает влагу из флиса и отводит дальше — к третьему слою.

При низкой интенсивности нагрузок вторым слоем может быть любая утепляющая одежда: плотный флис, синтепон, пух, шерсть, хлопчатобумажные ткани и т.д.

Под **третьим слоем** подразумевается внешняя одежда: куртка, брюки, головной убор, препятствующие влиянию окружающей среды на тело человека. Главны-



Рис. 2. Зимние соревнования “Первый на снегу 2019” г. Уфа



Рис. 3. Использование горнолыжной маски в снегопад для езды на туристическом велосипеде. “Первый на снегу 2017” г. Уфа

ми требованиями к таким предметам экипировки являются ветростойкость и влагостойкость.

Для интенсивных нагрузок применяются ткани типа softshell, представляющие собой композитный материал из спрессованных тонких слоев флиса, ветростойкой мембраны и синтетического внешнего покрытия с влагоотталкивающей пропиткой.

Для средних и низких нагрузок может применяться любая ветростойкая дышащая одежда. В том числе плотные куртки и брюки, объединяющие в себе второй и третий слой[3,4].

Влага, отводимая от тела первым слоем, пропущенная вторым слоем дальше уже имеет меньшую температуру и плотность, чем на теле. Третий слой, пропускающий низкотемпературный пар через себя будет оставаться

сухим, а не предназначенный для нагрузок будет впитывать влагу. Впитав достаточное количество — перестанет выполнять свои функции, что приведет к замерзанию.

Понимание принципов работы влагоотведения и температурного обмена позволяет велосипедисту правильно подбирать экипировку под конкретные погодные условия и ожидаемые физические нагрузки. Распространение данной информации способствует велосипедизации населения.

Для изоляции остальных частей тела применяются аналогичные по принципу действия аксессуары:

- ◆ воротник типа “узкий снуд” (пример: Бафф);
- ◆ варежки горнолыжные, альпинистские;
- ◆ синтетический или флисовый подшлемник или балаклава.

При правильной подготовке использование велосипеда возможно даже при высокой нагрузке в экстремальных погодных условиях. Примером тому являются любительские велосипедные соревнования проведенные 27 декабря 2015 в г. Якутск. В соревнованиях участвовали 14 спортсменов-любителей при -43°C и густом тумане [1].

Осадки

В зимнее время осадки представлены снегом, метелью. Эффективной защитой от снега при любой силе ветра является горнолыжная маска. Рекомендуется использование масок, предназначенных для плохой погоды и ограниченной видимости. Такие маски имеют

желтую линзу и антибликовое покрытие. Ношение такой маски не только ограждает от влияния осадков на видимость, предотвращая возможные ДТП, но и снижает раздражающий эффект автомобильных фар, слепящих велосипедиста без маски.

Исходя из всего перечисленного выше, делаем следующие выводы:

1. Использование простого городского велосипеда для передвижения по городу в зимний период при соблюдении ПДД позволяет избежать негативного фактора скользкой или заснеженной дороги и городского автомобильного трафика.
2. В темное время суток не является помехой при оснащении транспортного средства габаритными огнями и светоотражателями.
3. Передвижение на велосипеде в зимний период при средних температурах до -17°C может осуществляться без специальной экипировки. Использование техничной экипировки при средних и низких нагрузках в городской среде позволяет использовать велосипед как транспорт без ограничения в виде необходимости переодеваться и принимать душ после перемещения. Высокая интенсивность нагрузок возможна лишь для целенаправленных заездов, либо при наличии раздевалки и душа в конечной точке перемещения.
4. Велосипедист защищен от осадков окружающей среды не меньше чем пешеход. Единственной дополнительной защитой, необходимой велосипедисту является горнолыжная маска для плохой погоды (слабой освещенности).

ЛИТЕРАТУРА

1. В Якутии прошла самая холодная в мире велогонка / URL: <https://news.ykt.ru/article/38597> (дата обращения: 11.12.2019).
2. Держач О., Быков В. Финны ездят на велосипеде даже зимой / URL: <https://finland.fi/ru/zhizn-i-obshchestvo/finny-ezdyat-na-velosipede-dazhe-zimoy/> (дата обращения: 11.12.2019).
3. Ибрагимов И. Ф., Ибатов А. И., Андреев А. С., Костина Е. А., Корнев О. А. Велосипед как транспорт для студентов. Экипировка при негативных погодных условиях // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия «Гуманитарные науки». — 2019. - № 08. - С. 66–71
4. Ибрагимов И. Ф., Сайфутдинова Г. Б. Факторы, обуславливающие физкультурно-спортивную активность молодежи в условиях технического вуза. Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. № 10 (93). 2016. Ч. II. С. 208 / URL: <https://publikacia.net/archive/2016/10/2/57> (дата обращения: 11.12.2019).
5. Информация о городах Оулу, Екатеринбург, Казань, Уфа / URL: <https://ru.wikipedia.org/wiki/> (дата обращения: 11.12.2019).
6. Как подобрать одежду для бега / URL: <https://www.sportmaster.ru/knowledgebase/sport/13/article/155/> (дата обращения: 11.12.2019).
7. Михалев Д. Бег зимой: как одеваться и какую одежду выбрать? / URL: <https://training365.ru/beg-zimoy-kak-odevatsya/> (дата обращения: 11.12.2019).
8. Полуянов С. Зимний велосипед в Финляндии / URL: <https://varlamov.ru/3243952.html> (дата обращения: 11.12.2019).
9. Правила дорожного движения Российской Федерации / URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_2709/824c911000b3626674abf3ad6e38afb04b8a7428/ (дата обращения: 11.12.2019).
10. Продолжительность светового дня / URL: <https://timewek.ru/tblcity.php/> (дата обращения: 11.12.2019).
11. Anne Mathews Upright Bikes — Sit Up and Enjoy the Ride/ URL: <https://momentummag.com/upright-bikes-sit-up-and-enjoy-the-ride/> (дата обращения: 11.12.2019).
12. Engel F. A., Holmberg H. C., Sperlich B. Is There Evidence that Runners can Benefit from Wearing Compression Clothing? / URL: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/27106555> (дата обращения: 11.12.2019).

13. Hilary Angus IKEA is Rolling Out a Low-Maintenance Urban Bicycle This Summer / URL: <https://momentummag.com/ikea-rolling-urban-bicycle-summer/> (дата обращения: 11.12.2019).
14. Lijing Wang Performance testing of textiles. Methods, technology and applications / URL: https://www.researchgate.net/publication/304398586_Testing_and_evaluating_the_thermal_comfort_of_clothing_ensembles (дата обращения: 11.12.2019).
15. Ozlem Kar Kurt, Jingjing Zhang and Kent E. Pinkerton Pulmonary Health Effects of Air Pollution / URL: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4776742/> (дата обращения: 11.12.2019).
16. Robin M. Babadjouni, Drew M. Hodis, Ryan Radwanski, Ramon Durazo, Arati Patel, Qinghai Liu, and William J. Mack Clinical Effects of Air Pollution on the Central Nervous System; A Review / URL: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5544553/> (дата обращения: 11.12.2019).
17. Thomas Bourdrel, Marie-Abèle Bind, Yannick Béjot, Olivier Morel, and Jean-François Argachae Cardiovascular effects of air pollution / URL: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5963518/> (дата обращения: 11.12.2019).

© Ибрагимов Ильдар Фаисович (ibraildar@yandex.ru), Ибатов Александр Игоревич (blacklighting2013@yandex.ru),
Андреев Артем Сергеевич (blacklighting2013@yandex.ru),

Мифтахов Ильдус Юнусович (lldus.Miftahov@kpfu.ru), Миннибаев Эмиль Шарифович (emil.minnibaev@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Г. Казань

ФОРМИРОВАНИЕ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОЙ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ХИМИИ В ОСНОВНОЙ ШКОЛЕ

FORMATION OF NATURAL AND SCIENTIFIC FUNCTIONAL LITERACY OF STUDENTS WHEN TEACHING CHEMISTRY AT BASIC SCHOOL

N. Calalina

Summary. The present study is devoted to the problems of the formation of natural science literacy among students in the study of chemistry at basic school. A modern approach to determining the structure and content of the concept of science literacy which is considered as an integrative educational result, is presented.

Keywords: science literacy, scientific method of cognition, qualification, competence, PISA study.

Калялина Наталья Николаевна

Аспирант, Московский государственный областной университет
knn72@yandex.ru

Аннотация. Настоящее исследование посвящено проблемам формирования естественнонаучной грамотности учащихся при обучении химии в основной школе. Представлен современный подход к определению структуры и содержания понятия естественнонаучной грамотности, которая рассматривается как интегративный образовательный результат.

Ключевые слова: естественнонаучная грамотность, научный метод познания, квалификация, компетенция, исследование PISA.

В настоящее время наблюдается необходимость модернизации российского образования. Исследования качества общего образования PISA (Programme for International Student Assessment), проводимые в 2015 году, показали довольно невысокий уровень естественнонаучной грамотности в России [1]. Средний показатель российских учащихся составил 487 баллов, что на 6 баллов ниже по странам ОЭСР. Результаты учащихся Российской Федерации не сильно отличаются от стран Европы, таких как Швеция, Чешская республика, Испания, Италия и др., но ниже результатов 27 стран, входящих в ОЭСР [2].

Если рассматривать уровень сформированности естественнонаучных компетенций, то российские учащиеся уступают сверстникам из стран ОЭСР, а задания на применения методов естественнонаучного исследования вызвали сильные затруднения (Рис. 1)[3].

По сравнению с предыдущими исследованиями 2012 года средний балл учащихся России не изменился, но за полный цикл исследования (с 2006 по 2015 года) средний результат повысился всего лишь на 8 баллов (Рис. 2)[4].

Основываясь на данных исследований важным направлением в государственной политике в отношении образования, является привлечение молодежи в техническую сферу профессиональной деятельности и, как

следствие, повышение престижа научно-технических профессий[5]. Это включает в себя радикальное изменение системы образования, включающее в себя необходимость разработки новой образовательной модели, основанной на интеграции современных программ, что позволит подготовить будущих специалистов научно-технической сферы в постоянно изменяющихся условиях начиная со школьного возраста. Реализация новаторской модели позволит максимально эффективно использовать человеческий потенциал и создать условия для самореализации школьников в научно-технической сфере.

Поиск возможных путей повышения естественнонаучной грамотности является основной задачей сотрудников Центра естественнонаучного образования ИСРО РАО, где оно рассматривается как феномен — одно из условий социальной адаптации учащихся, который прямо связан с их образованностью[6].

В советской литературе В.Н. Верховского, П.А. Глориозова, С.Г. Шаповаленко, Л.А. Цветкова отсутствует понятие естественнонаучная грамотность. Лишь с середины 1960-х годов в научный обиход вошло терминологическое сочетание «функциональная грамотность» под которой понимается способность личности на основе знаний, умений и навыков нормально функционировать в системе социальных отношений, максимально быстро адаптироваться в конкретной культурной сре-



Рис. 1. Результаты естественнонаучной грамотности по видам деятельности.



Рис. 2. Средний балл российских учащихся в течении полного цикла исследований.

де[7]. В зарубежной практике понятию «функциональная грамотность», соответствует понятие «минимальная компетентность», которое отражает противоречия между возросшими потребностями общества и профессиональными возможностями людей. В современной отечественной педагогической науке рассматривается последовательное достижение следующих уровней образованности: общей элементарной грамотности (начальная школа), функциональной грамотности (основная школа). Высшей формой проявления грамотности является компетентность (средняя школа), что отвечает культурологической концепции содержания образования и отражает подходы, заложенные в общегуманитарные стандарты ЮНЕСКО по решению проблем грамотности (последняя четверть XX века) [8].

Дадим определение естественнонаучная грамотность. На сегодняшний день данный термин обозначает способность человека занимать активную гражданскую позицию по вопросам, связанным с естественными науками, и его готовность интересоваться естественнонаучными идеями.

Что же стало причиной столь низкого уровня естественнонаучного грамотности в России? Причин много, одна из которых, как выявили исследования PISA в 2015 году, заключается в недостаточной компетентности преподавателей. В связи с резкой сменой программы образования и принципов оценки знаний многие преподаватели старого поколения не смогли вовремя адаптироваться, а молодые преподаватели к тому времени не имели необходимого опыта преподавания дисциплины, что и сказалось на падении уровня грамотности учащихся.

Естественнонаучная компетентность учителей является частью общей профессиональной компетентности. Очевидно, что студенты, будущие учителя начальной школы, должны получить значительно более высокое образование в области естественных наук в процессе обучения. Работающие учителя также должны постоянно развивать свою профессиональную компетентность.

В литературе подчеркивается, что пробелы в знаниях учителей могут быть описаны следующими аспектами[9]:

- ◆ содержание знаний (необходимо, чтобы учителя сами понимали концепцию);
- ◆ педагогические знания, включающие в себя знания как дети учатся, а также как следует начинать и заканчивать уроки;
- ◆ стратегические знания;
- ◆ профессиональные знания (преподавательская этика и мораль);
- ◆ ситуационные знания;
- ◆ личные знания.

Мнение о том, что основным направлением компетенции учителя является его способность удерживать аудиторию и преподнести материал ошибочное[10]. Компетентность также требует прогрессивного мышления о процессах преподавания и обучения, о взаимоотношениях, о теории и практики и о необходимости приобретения навыков самооценки, цель которого — постоянное повышение квалификации.

По словам В. Мелладо, Л. Бланко учителя должны знать аспекты науки преподавания[11]:

- ◆ теории научного обучения;
- ◆ стратегии обучения науке;
- ◆ решение проблем в науке;
- ◆ школьный лабораторно-научный практикум, концептуальные и методологические изменения;
- ◆ знание школьной учебной научной программы;
- ◆ ресурсы научного класса (учебники, аудиовизуальные средства, учебные материалы) и др.

В общем, проблемы компетенции (модели, структурные компоненты, тестирование и т.д.) часто обсуждаются в зарубежной образовательной литературе[12].

Ясно, что термины «квалификация» и «компетенция» не равны. Квалификация можно определить как способность человека выполнять работу, так и определенный объем знаний, навыков и опыт, в то время как компетентность описывается как функциональная способность быть адекватно вовлеченным в конкретную деятельность. Можно подчеркнуть, что несмотря на то, что эти два понятия тесно взаимосвязаны, другие европейские страны чаще используют концепцию компетенции (например, Английская компетенция, Немецкая компетенция).

Системная, интегральная естественнонаучная подготовка учителей химии чрезвычайно важна для процесса развития естественнонаучной компетенции. С другой стороны, компетентность должна рассматриваться в общей системе.

Также стоит обратить внимание, что естественнонаучная грамотность школьников в настоящее время в значительной степени формируются под влиянием средств массовой информации. Причем основная масса подростков не отделяет научную информацию от ненаучной и даже ложной, поскольку слабо связывают явления собственной жизни с естественнонаучной проблематикой, не проявляют активной жизненной позиции в отношении решения проблем, связанных с естествознанием. Поэтому целесообразно, по нашему мнению, включать в содержание обучения преподавателей актуальные проблемные ситуации: «Химия в СМИ», «Химия и экология», «Химия в решении проблем региона».

Таким образом, ситуационное поле естественнонаучной грамотности при изучении химии может включать взаимосвязанные сферы, в рамках которых определены проблемные ситуации, используемые для формирования естественнонаучной грамотности учеников:

1. Химия и общество, которая включает в себя темы «химия и СМИ», «химия и экология», «химия и современные технологии» и др.
2. Химия и повседневная жизнь, а именно «вещества и материалы», «лекарства», «продукты питания» и др;

3. Химия и окружающая среда — химические вещества и процессы в живой и неживой природе.

Формирование естественнонаучной грамотности учащихся в рамках ситуационного поля поможет расширить возможности социализации учащихся в курсе химии, откроет путь для преодоления воздействия на школьников такого негативного социального фактора, как прогрессирующая химическая безграмотность и химофобия.

ЛИТЕРАТУРА

1. Исследование PISA осуществляется Организацией экономического сотрудничества и развития ОЭСР (Organization for Economic Cooperation and Development).
2. OECD (2016), PISA-2015 Results (Volume I): Excellence and Equity in Education, PISA, OECD Publishing, Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/9789266490-en>.
3. OECD (2016), PISA-2015 Results (Volume II): Politics and Practices for Successful Schools, PISA, OECD Publishing, Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264267510-en>.
4. Основные результаты международного исследования PISA-2015. Центр оценки качества образования ИСРО РАО//www.centeroko.ru.
5. Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования», утверждена Постановлением Правительства РФ от 26 декабря 2017 г. No 1642. 273 с.
6. Галкина, Е. А. Дидактические основы понятия о естественнонаучной грамотности личности обучающегося / Е. А. Галкина, А. В. Лукина // Астраханский вестник экологического образования. — 2014. — No 4(30). — С. 46–48.
7. Заграничная, Н. А. О формировании естественнонаучной грамотности учащихся / Н. А. Заграничная // Химия в школе. — 2016. — No 6. — С. 6–10.
8. Перминова, Л. М. Функциональная грамотность учащихся. Современный урок / Л. М. Перминова. — М.: МИОО, 2009. — 111 с.
9. Bentley, D., Watts, M. (1994). Primary science and technology. Practical alternatives. Buckingham*Philadelphia: Open University Press.
10. Hill, A., Jennings, M., Madgewick, B. (1992). Initiating a mentorship training programme. In.: Wilkin M. (Ed). Mentoring in Schools. London.
11. Mellado, V., Blanco, L., Ruiz, C. (1999). A framework for learning to teach sciences in initial primary teacher education. In.: Research in Science Education in Europe (Edited by Bandiera M., et al.). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, p.273–280.
12. Raven, J. (1999). The Tragic Illusion: Educational Testing. England, Oxford.

© Калялина Наталья Николаевна (knn72@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ИЗУЧЕНИЕ ЯЗЫКОВЫХ РЕАЛИЙ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ ПЕРЕВОДЧИКОВ

STUDYING REALIA IN THE CONTEXT OF TRANSLATORS' PROFESSIONAL TRAINING

N. Korneeva

Summary. The article considers the possibility to use authentic texts with realia for didactic purposes in the context of translators' professional training. The author defines the functions of authentic texts which enhance the development of translators' socio-cultural competence and intercultural communication. The paper gives several exercises with authentic texts and realia.

Keywords: authentic text, translator, translator's professional activity, socio-cultural competence, professional training, realia, socio-cultural approach.

Корнеева Наталья Александровна

ФГБОУ ВПО «Тольяттинский государственный университет»
г. Тольятти
n.a.korneeva@mail.ru

Аннотация. В статье рассматривается дидактический потенциал использования аутентичных текстов, содержащих языковые реалии, в процессе профессиональной подготовки переводчиков. Автор определяет функции аутентичных текстов, содействующие формированию социокультурной компетенции, способствующей осуществлению межкультурной коммуникации переводчиков. Приводятся примеры упражнений с аутентичными текстами, содержащими языковые реалии.

Ключевые слова: аутентичный текст, переводчик, профессиональная деятельность переводчика, социокультурная компетенция, профессиональная подготовка, языковые реалии, социокультурный подход.

Современное высшее образование как социальный институт создает условия для развития культуры и гуманистических идей. Изменения в политике, экономике, культуре и идеологии определяют необходимость ориентира на демократические тенденции и поиск адекватных моделей образования. Расширение сфер международного сотрудничества определяют увеличение числа актов межкультурной коммуникации. Различия в языке, как и культурные различия осложняют коммуникацию представителей отличающихся друг от друга культур, задавая устойчивость этнических стереотипов. Понимание природы этих стереотипов находится в тесной взаимосвязи с пониманием культуры его носителей. Таким образом, усиливается роль культуры в образовательной парадигме. Методологические основы преподавания иностранных языков подвергаются пересмотру с точки зрения изучения культуры носителей изучаемого языка в единстве с познанием собственной культуры.

Язык, являясь самобытной системой, определяет мироощущение и восприятие окружающей действительности [6]. Содержание образовательных программ обучения иностранным языкам предполагает изучение культуры как хранящихся в большой или малой социальной группе знаний, норм и отношений. Неотделимость языковой подготовки от изучения культуры страны изучаемого языка обуславливает включение в учебный процесс по специальности «Перевод и переводоведение» таких дисциплин, как «Мировая художественная культура», «История литературы», «Страноведение»,

«Культурология». Интеграция специальных и гуманитарных дисциплин с целью формирования социокультурной компетенции переводчиков направлена на формирование фоновых знаний об отличной от родной культуре и способности распознавать и адекватно передавать на другой язык социокультурные сведения [1]. Необходимость получения актуальных сведений и оригинальной культурологической и страноведческой информации обращает внимание на использование аутентичных текстов в процессе профессиональной подготовки переводчиков.

Аутентичные тексты, т.е. тексты, изначально не предназначенные для учебных целей, понимаются как «широкий комплекс письменных и устных сообщений, созданных носителями языка для носителей языка, продуцируемый носителем языка для того, чтобы передать информацию, проявить личную реакцию на полученную информацию» [5, с. 15]. Использование аутентичных текстов в процессе профессиональной подготовки переводчиков делает возможным создание таких педагогических условий, при которых отсутствуют «искусственные» или «препарированные» учебные тексты [3]. Представляя собой единицу коммуникации, аутентичные тексты иллюстрируют норму функционирования изучаемого языка, раскрывая его национальную и культурную специфику.

Среди функций аутентичных текстов при подготовке переводчиков выделим следующие: содержание социокультурной информации; введение в иноязычную среду;



Рис. 1. Функции аутентичного текста в подготовке переводчиков

формирование способностей, необходимых для перевода информации; обучение речевым нормам (рис. 1). Необходимость передачи социокультурной информации требует изучения устоявшихся норм и правил обозначения предметов и явлений, характерного для одной культуры и отсутствующих в другой (языковых реалий). Изучение языковых реалий сопряжено с изучением безэквивалентной лексики, т.е. понятий, отсутствующих или не имеющих эквивалентов в иной культуре (в ином языке) [2]. Профессиональная деятельность переводчиков предполагает необходимость устного и письменного перевода различных реалий, таких как [1]: специфические факты истории и государственного устройства; особенности географической среды; характерные предметы материальной культуры; этнографические и фольклорные понятия и т.п. Однако, безэквивалентность не является единственным признаком языковых реалий. Множественность значений некоторых понятий при отсутствии знаний о практике их использования вызывает сложности и ошибки в переводе. Различия в семантике и практике использования таких понятий затрудняют процесс подбора переводческих соответствий.

Так, слово «*house*», переводящееся с англ. как «дом», может обозначать группу школьников, объединенных в спортивных целях или в целях проведения какого-либо мероприятия, чему сложно будет подобрать аналог. Возможны комичные ситуации, при которых переводчик дезинформирует реципиента, допуская смысловые ошибки, искажая прагматику оригинала. Примером являются современные американские комедии, переведенные на русский язык (в ситуации диалога героя и официантки):

- ◆ Sorry, I don't have the money.
- ◆ What a shame!

Неверное определение тона и отсутствие знаний реалий стали причиной следующего перевода:

- ◆ Извините, у меня нет денег.
- ◆ Какой позор!

Семантика слова «*shame*» (не только «позор», но и значение «*something that ought not to be*») определяют необходимость перевода ответа официантки на русский язык как «*Как жаль!*». Другим примером является перевод предложения героя получить соус к закуске «*Hot sauce?*» как «*Горячий соус?*» вместо необходимого «*Острый соус?*».

Использование аутентичных текстов в подготовке переводчиков направлено не только на обогащение представлений обучающихся об использовании отдельных понятий, но и на расширение знаний социокультурных особенностей изучаемых стран. Так, примером обоснования использования аутентичных текстов, содержащих языковые реалии, является изучения различий в восприятии белого цвета во многих странах [4]: белый цвет в грузинской субкультуре является олицетворением добра и милосердия; в киргизской субкультуре — символом нежности и любви; в Южной Корее — скорби и смирения.

Проектирование содержания процесса профессиональной подготовки переводчиков с использованием аутентичных текстов должно ориентироваться на отбор языковых реалий с точки зрения воспитательного аспекта. Ценностный потенциал отбираемых аутентичных текстов подтверждается отражением ценностей изучаемой культуры и современным взглядом автора на важные социокультурные проблемы. Целесообразным видится использование антиципационных, коммуникативно-познавательных, познавательно-поисковых, поисково-креативных, познавательно-сопоставительных, культуроведчески-сопоставительных, культуроведчески-коммуникативных упражнений (таблица 1).

Освоение тематического тезауруса предполагает упражнения, обращающиеся к личному опыту обучающихся переводчиков. Актуализация фоновых предметных знаний, приобретенных обучающимися на профильных занятиях, позволяет проводить рецепцию

Таблица 1. Виды упражнений в профессиональной подготовке переводчиков

Группы упражнений	Виды упражнений	Пример упражнения
1. Антиципиционные	Прогнозирование содержания текста по заголовкам, рисункам, фотографиям, схемам	Название книги «The Routledge Handbook of Applied Linguistics» Задание: спрогнозировать примерное содержание книги
2. Коммуникативно-познавательные	Выделение основной и дополнительной информации в тексте, выделение ключевых дефиниций	Введение «Translation and interpreting. Introduction» Задание: выделить основную мысль параграфа, ключевые слова
3. Познавательно-поисковые	Деление текста на смысловые части, перефразирование, свертывание текста	Параграф «Historical overview» Задание: выделить основные этапы становления письменного и устного перевода
4. Поисково-креативные	Воспроизведение, интерпретация и обобщение содержания текста	Параграф «Translation and interpreting in the globalized information society» Задание: составить critical review к данному параграфу
5. Познавательно-сопоставительные	Обсуждение различных точек зрения на одну проблему	Параграф «Current research issues in translation and interpreting» Задание: сформулировать наиболее актуальные современные проблемы в области переводоведения. Обосновать свою точку зрения
6. Культуроведчески-сопоставительные	Перевод с родного языка, соотнесение фактов родной культуры и страны изучаемого языка	Параграф «Power, inequality, minority» Задание: сопоставить понимание функций устного и письменного перевода в России и Великобритании
7. Культуроведчески-коммуникативные	Диалоги, ролевые игры, реферирование, аннотирование	Параграф «Translators and interpreters in the war zone» Задание: в парах обсудить роль переводчика в военных конфликтах

текста, предположение о смысле и содержании текста по его заголовку, схемам или иллюстрациям. Так, разработанный в ходе исследования спецкурс, предлагает обучающимся переводчиком задание по работе с текстом «The Routledge Handbook of Applied Linguistics», первым этапом которого является антиципиционное упражнение — спрогнозировать примерное содержание книги. На следующем этапе предполагается коммуникативно-познавательные упражнения, направленные на анализ представленности тематического тезауруса посредством языковой догадки, выделения основной и дополнительной информации. На данном этапе обучающиеся анализируют введение «Translation and interpreting. Introduction», выделяя основную мысль

параграфа и ключевые слова, выявляя различия в дефинициях «translation» и «interpreting».

Вовлечение в процесс изучения реалий «устный» и «письменный перевод» обуславливает необходимость изучения социокультурной информации с помощью познавательно-поисковых упражнений. Работа с параграфом «Historical overview» требует от обучающихся переводчиков выделить основные этапы становления устного и письменного перевода. Поисково-креативные упражнения направлены на творческую интерпретацию изучаемого текста, развитие коммуникативных умений воздействия на адресата, убедительных и достоверных рассуждений. С этой це-

лю студентам предлагается составить критический обзор параграфа «*Translation and interpreting in the globalized information society*».

Познавательные-сопоставительные упражнения направлены на сопоставление фактологического материала и реалий различных культур, сопоставление различных точек зрения на исследуемую проблему. Так, изучение параграфа «*Current research issues in translation and interpreting*» включает задание сформулировать наиболее актуальные современные проблемы в области переводоведения. Реферирование аутентичных текстов с целью сопоставления социокультурной информации и языковых реалий различных стран в рамках выполнения культуроведчески-сопоставительных упражнений активизирует изученную лексику. Сопоставляя понимание функций устного и письменного перевода в России и Великобритании, обучающиеся переводчики изучают параграф «*Power, inequality, minority*» и выявляют сходства и различия фактов культуры родного и изучаемого языков.

Использование новых речевых средств в ситуациях общения на иностранном языке позволяет выразить собственное понимание исследуемой проблемы. Культуроведчески-коммуникативные упражнения реализованы посредством обсуждения в парах роли переводчика в военных конфликтах на основе изучения параграфа «*Translators and interpreters in the war zone*».

Подготовка переводчиков к профессиональной деятельности, к межкультурной коммуникации, в контексте социокультурного подхода предполагает активную работу студентов-будущих переводчиков с аутентичными текстами и анализ содержащихся в них языковых реалий. Все виды упражнений, использованные в разработанном спецкурсе, направлены на формирование собственной точки зрения, развитие умения критически воспринимать информацию, сравнивать страноведческие и культуроведческие реалии. Работа с аутентичными текстами актуализирует формирование готовности переводчиков к переводческой деятельности в контексте реализации социокультурного подхода.

ЛИТЕРАТУРА

1. Вербицкая, М. В. Устный перевод. Английский язык. 1 курс / М. В. Вербицкая, Т. Н. Беляева, Е. С. Быстрицкая. — 2-е изд. — М.: Глосса-Пресс; Ростов н/Д: Феникс, 2009. — 383 с.
2. Верещагин Е. М., Костомаров В. Н. Язык и культура. 3-е изд., перераб и доп. — М.: Рус. яз., 1983. — 269 с.
3. Зигрюк И. В. Аутентичные тексты как средство формирования лингвокультурологической компетенции при изучении иностранного языка в школе / И. В. Зигрюк // Опыт и перспективы обучения иностранным языкам в евразийском образовательном пространстве. — 2019. — № 4. — С. 135–144.
4. Корнеева Н. А. Роль аутентичного текста в системе профессиональной подготовки будущих лингвистов-переводчиков к переводческой деятельности / Н. А. Корнеева // Перспективы науки. 2015. № 7 (70). С. 8–13.
5. Носонович, Е. В. Методическая аутентичность в обучении иностранным языкам / Е. В. Носонович // Иностранные языки в школе. — 2000. — № 1 — С. 11–16.
6. Тлевцезева М. А. Лингвосоциокультурный подход к изучению иностранных языков в современных социокультурных условиях / М. А. Тлевцезева // Вестник Майкопского государственного технологического университета. 2017. № 3. — С. 66–71.

© Корнеева Наталья Александровна (n.a.korneeva@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ¹

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF PROFESSIONAL TRAINING OF STUDENTS WITH HEALTH OPPORTUNITIES

**V. Korolkova
K. Kapieva
O. Sokolova**

Summary. The article presents a detailed analysis of the current directions of building psychological and pedagogical support for students with disabilities, identifies the most effective conditions for implementation at the university, identifies the forms, means and methods of construction, as well as those specialists and organizational structures, whose activities determine the effectiveness of the psychological pedagogical support.

Keywords: students with disabilities, psychological and pedagogical support, principles of accompaniment, forms and directions of accompaniment, subjects of construction of psychological and pedagogical accompaniment.

Королькова Валентина Александровна

К.п.н., доцент, ФГБОУ ВО «Армавирский
государственный педагогический университет»
degalceva_va@mail.ru

Капиева Кнарлик Робертовна

К.псх.н., доцент, ФГБОУ ВО «Армавирский
государственный педагогический университет»
brilliantka09@mail.ru

Соколова Ольга Викторовна

К.псх.н., доцент, ФГБОУ ВО «Армавирский
государственный педагогический университет»
o_v_sokolova@mail.ru

Аннотация. В статье представлен развернутый анализ актуальных направлений построения психолого-педагогического сопровождения студентов с ограниченными возможностями здоровья, выявлены наиболее эффективные условия реализации в вузе, обозначены формы, средства и методы построения, а также те специалисты и организационные структуры, от деятельности которых зависит эффективность рассматриваемого психолого-педагогического сопровождения.

Ключевые слова: студенты с ограниченными возможностями здоровья, психолого-педагогическое сопровождение, принципы сопровождения, формы и направления сопровождения, субъекты построения психолого-педагогического сопровождения.

Сегодня в российском образовании обеспечивается доступность высшего образования для всех контингентов населения. Для повышения качества данного процесса постоянно ведется поиск новых моделей обучения, соответствующих этому требованию, инновационных форм и способов организации обучения, в том числе в вузе.

Согласно Федеральному закону № 273-ФЗ в Российской Федерации гарантирована общедоступность высшего образования при условии получения гражданином данного уровня образования впервые [8, ст. 5]. В указанном законе также отмечено, что образовательными организациями высшего образования должны быть предо-

ставлены особые условия для получения образования обучающимися с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) [8, ст. 79, п. 10]. Как следствие, в нашей образовательной системе активно проводится работа по содержательной и формальной диверсификации с целью предоставления возможности для более широкого вовлечения лиц с ОВЗ в образовательный процесс. Это связано с тем, что обеспеченность равных возможностей для получения высшего образования людьми с ОВЗ — важная составляющая реализации принципов независимой и полноценной жизни любого человека, важнейшее условие комплексной реабилитации, предоставляющей полную самостоятельность и экономическую независимость таким людям.

¹ Издание выполнено при поддержке Министерства образования и науки Российской Федерации в рамках базовой части государственного задания (Проект «Разработка инновационных технологий инклюзивного образования» № 27.9500.2017/8.9)

Организация психолого-педагогического сопровождения студентов с ОВЗ в вузе предполагает учитывать помимо общепринятых принципов личностно развивающего обучения:

- ◆ принцип соответствия требований образовательного процесса вуза адаптивным возможностям студента с ОВЗ;
- ◆ принцип обеспеченности студентов равными возможностями в процессе профессиональной подготовки;
- ◆ принцип сотрудничества и взаимодействия, опоры на интегративный (смешанный) студенческий коллектив студентов с ОВЗ и лиц, не имеющих таких отклонений в развитии;
- ◆ принцип опоры на субъектную целенаправленную активность лиц с ОВЗ в процессе профессиональной подготовки;
- ◆ принцип построения психолого-педагогического сопровождения как непрерывного, системного, комплексного процесса [4].

Профессиональная подготовка в вузе студентов с ОВЗ требует постоянного внимания к этому процессу и контроля за ним как со стороны руководства вуза, деканов факультетов, заведующих кафедр, методистов, преподавателей, так и со стороны психолого-педагогических работников, которые занимаются вопросами сопровождения обучения студентов с ОВЗ [2]. От согласованности действий указанных вузовских кадров зависит эффективность психолого-педагогического сопровождения, предполагающего создание условий для комфортного социально-психологического пребывания студентов с ОВЗ в образовательной организации и обеспечивающего право таких лиц на поддержку, реализацию своих потенциальных возможностей, уважение прав и человеческого достоинства, а также ответственность студента за свои действия и т.д.

Что должно включать в себя данное психолого-педагогическое сопровождение? Конечно, непосредственно в самом образовательном процессе должна быть выстроена атмосфера, формирующая эмоциональный комфорт, пространство сотрудничества и принятия особенностей каждого, а также позитивную, социально-направленную учебную мотивацию. Необходимо использование адекватных возможностям и потребностям лиц с ОВЗ современных образовательных технологий, методов, приемов, форм; адаптация содержания учебного материала и дидактических материалов, четкое понимание необходимого и достаточного материала для освоения студентом с ОВЗ и многое другое. [3].

Еще более значимым направлением является работа по построению полноценного межличностного взаимодействия студентов с ОВЗ и других субъектов

учебно-воспитательного процесса. Здесь главная задача — создать условия для самореализации, раскрытия внутренних интенций, потенциала, поиска субъектом интересных для него сфер деятельности, создания интерактивного пространства вокруг студентов с ОВЗ [5].

Конечно, важно, чтобы в вузе функционировало специальное подразделение (центр, отдел), курирующее работу специалистов на каждом факультете и занимающееся вопросами сопровождения деканатов, кафедр, преподавателей, специалистов, родителей или опекунов студентов с ОВЗ, а также активностью самих студентов в процессе их обучения, вызванными в связи с этим проблемами и пр. Это связано с тем, что психолого-педагогическое сопровождение «привязано» к структуре образовательного процесса, определено его образовательными и научно-исследовательскими целями и задачами, обусловлено построением, содержанием и методами обучения студентов (учебно-воспитательный процесс — пространство для сопровождения). Для каждого студента с ОВЗ необходимо организовать сопровождение как от процесса профессионального ориентирования, профессионального самоопределения до выстраивания профессионального маршрута [2].

Поэтому сегодня психолого-педагогическое сопровождение является обязательным условием профессиональной подготовки студентов с ОВЗ, нуждающихся в помощи при преодолении возникающих в образовательном процессе трудностей и выходе на уровень самостоятельного решения проблем [6]. Такое сопровождение направлено на развитие их персонализации, поэтому должно опережать события с опорой на точный прогноз, основанный на результате психолого-педагогической диагностики личности [5]. Как отмечают Л. С. Выготский, И. А. Шаповал [1, 9] и др., ограниченные возможности здоровья осложняют развитие личности. Среди ее общих проблем чаще всего называются те, которые связаны с социальной дезадаптированностью, недостаточной сформированностью мотивационно-потребностных, коммуникативных, предметно-деятельностных, эмоционально-волевых способностей личности. Сегодня в психологии представлен богатый выбор методов диагностики: тесты, методики, анкеты, профессиональные пробы, направленные на изучение мотивационно-потребностной сферы, особенностей характера, эмоционально-волевой, интеллектуальной, коммуникативной сферы сфер личности, профессиональных интересов, самооценки состояния здоровья, способностей к профессиональной деятельности, анализ продуктов деятельности и пр. Использование комплексных психодиагностик позволяет получить данные, помогающие выявить проблемы и оценить значимость их для субъекта, а также сильные потенциальные возможности студентов, на которые можно опереться при

проведении дальнейшей психолого-педагогической работы [5, 6].

Данная диагностика способна помочь в процессах профессионального самоопределения, адаптации к вузовской среде, выстраивания связей и отношений с другими субъектами учебно-воспитательного процесса; организации педагогически целесообразной среды для развития, обучения, воспитания, профессионального прогнозирования; в случае необходимости восстановления связей и отношений студента с окружающим миром.

Для самих студентов с ОВЗ важно знать и принимать собственные психофизиологические особенности; осознанно относиться к своему здоровью как фактору успешной профессионализации в вузе; осознать и учитывать учет ограничений, накладываемых состоянием здоровья на профессиональный выбор, характер и интенсивность вузовской профессиональной подготовки.

Сама организация психолого-педагогического сопровождения студентов с ОВЗ предполагает построение различных направлений и выбор соответствующих им форм и способов [2, 5, 6, 7].

Так, развивающе-коррекционная работа (как индивидуальная, так и в группе) включает в себя работу со студентами с ОВЗ, имеющими проблемы прежде всего на адаптационном этапе обучения в вузе, а также в обучении, во взаимоотношениях (со студентами, преподавателями, родителями и т.д.), которые были выявлены в процессе диагностики, или самим студентом в процессе консультаций со специалистами. Развивающе-коррекционная работа со студентами с ОВЗ позволяет уменьшить выраженность нарушений взаимосвязей с новой образовательной средой и их последствий; сформировать познавательную мотивацию, активизировать студентов. Групповая работа со студентами с ОВЗ включает в себя тренинги или занятия с элементами тренинга, позволяющими оптимизировать, в частности, межличностную коммуникабельность; обучить навыкам самоконтроля; развивать личностный самоконтроль и навыки противодействия негативным воздействиям окружающей среды; обучить эффективным формам поведения в стрессовых, конфликтных и кризисных ситуациях и т.д. Эти групповые занятия позволяют не допустить возможную изоляцию студентов с ОВЗ, организовать для них группы поддержки среди других студентов их же курса/группы. Тренинги применяются в процессе сопровождения для выработки у студентов с ОВЗ жизненно полезных приспособительных умений и навыков за счет ролевого проигрывания актуальных жизненных ситуаций, в которых эти умения могут быть отработаны.

Еще одно направление профилактики социальной и психологической дезадаптации лиц с ОВЗ; выявление и последующая работа с факторами, негативно влияющими на здоровье и эмоционально-психологическое состояние студентов и преподавателей; формирование у всех субъектов образовательного процесса потребности в здоровом образе жизни; предоставление конкретных рекомендаций всем заинтересованным лицам (родители (законные представители), преподаватели, кураторы и пр.) по вопросам оказания помощи, воспитания, обучения и развития. Профилактика включает в себя мероприятия, направленные на сохранение и укрепление психологического здоровья студентов и преподавателей вуза, ориентацию на здоровый образ жизни, предупреждение психологических проблем, трудностей в межличностных отношениях студентов с ОВЗ и иных участников образовательного процесса, конфликтных ситуаций; недопущение дезадаптивного поведения.

Немаловажную роль играет и психологическое просвещение, которое способно сформировать у студентов, в том числе и с ОВЗ, их родителей (законных представителей), преподавателей, сотрудников и руководителей вуза багаж соответствующих психологических знаний, а также потребность в его пополнении, использовании в личностном и профессиональном развитии, профессиональной деятельности; для своевременного предупреждения возможных нарушений личностного развития.

На основном этапе сопровождения студентов с ОВЗ содержание психолого-педагогического сопровождения должно включать в себя оценку реальной компетентности студента, оказание помощи в развитии компетенций и личностных качеств. Такая работа позволяет студентам с ОВЗ преодолеть появляющееся чувство профессиональной неполноценности, формировать адекватную личностную и профессиональную самооценку (формируется умение сравнивать себя лишь с самим собой, вырабатываются совместно с психологом надежные критерии самооценки, совместно анализируется содержание и задачи деятельности и сопоставляются требования с возможностями студента с ОВЗ).

Важно, чтобы психолого-педагогическое сопровождение студентов с ОВЗ обеспечивало индивидуальный подход, поливариативность задач разных уровней сложности, коррекционно-развивающее влияние, гибкость в построении учебно-воспитательного процесса; учебные и методические материалы на доступном для восприятия студентами с ОВЗ уровне [2].

Таким образом, психолого-педагогическое сопровождение студентов с ОВЗ должно быть направлено по-

мощь субъекту реализовать себя за счет формирования индивидуального стиля деятельности, обеспечения чувства удовлетворенности учебной деятельностью и на-

хождения в вузе в целом, уверенности в своих успехах и профессиональной перспективе, самоактуализации и самореализации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бережнова Л. Н. Сопровождение в образовании как технология разрешения проблем развития / Л. Н. Бережнова, В. И. Богословский // Известия Российского государственного педагогического университета имени А. И. Герцена. — Вып.: Психолого-педагогические науки (психология, педагогика, теория и методика обучения). — 2005. — № 5(12). — С. 109–122.
2. Выготский Л. С. Психология развития / Под ред. М. Г. Ярошевского. — М.: Изд. «Институт практической психологии». — Воронеж: НПО «Мидэн», 1996. — 512 с.
3. Коновалова М. Д., Селиванова Ю. В. Организация образовательного процесса в вузе с учетом особенностей психофизического развития студентов с инвалидностью // Конфликты в современном мире: международное, государственное и межличностное измерение: материалы V Междунар. науч. конф. Саратов: Из-во Сарат. гос. ун-та, 2016. С. 747–752.
4. Луковенко Т. Г.; Митина Г. В., Ющенко Н. В. Психолого-педагогическое сопровождение студентов с инвалидностью в вузе: Учебное пособие Хабаровск, 2017. — 99 с.
5. Манузина Е. Б. Педагогическое сопровождение студентов в образовательных учреждениях высшего профессионального образования // Вестник Томского гос. пед. ун-та. 2011. № 1. С. 109–113.
6. Методические рекомендации по обучению студентов-инвалидов и студентов с ОВЗ / под ред. О. А. Козыревой: учеб. пособие для преподавателей КГПУ им. В. П. Астафьева, работающих со студентами-инвалидами и студентами с ОВЗ. — КГПУ, 2015. — 93 с.
7. Методические рекомендации по организации образовательного процесса для обучения инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья в образовательных организациях высшего образования, в том числе оснащенные образовательного процесса (утв. Министерством образования и науки РФ 8 апреля 2014 г. N АК-44/05вн). Система ГАРАНТ: <http://base.garant.ru/70680520/#ixzz50fgQC0xo>
8. Михайлова Т. А. Социально-педагогическое сопровождение студентов с особыми адаптивными возможностями в процессе получения среднего профессионального образования: Автореф. дисс. . . Канд. пед. наук / Т. А. Михайлова. — М., 2008. — 25 с.
9. Синькова С. Ю. Особенности профориентационной работы с подростками и молодыми инвалидами. <http://www.scienceforum.ru/2015/pdf/10400.pdf>
10. Скуратовская М. Л. Создание условий доступности профессионального образования для инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья // Проблемы непрерывного профессионального образования в России: состояние и перспективы: материалы IV Всероссийской научно-практической конференции. — Ростов н/д, 2015. — 381 с.
11. Смолярчук И. В., Толстошеина В. м., Вязанова Н. В. Психолого-педагогическое сопровождение детей в инклюзивном образовании // Поволжский педагогический вестник. 2014. № 1 (2). С. 113–119.
12. Создание и апробация модели психолого-педагогического сопровождения инклюзивной практики; Методическое пособие / Под. Общ. Ред. С. В. Алехиной, М. М. Семаго. — М.: МГППУ, 2012
13. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 29.07.2017). http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/.
14. Шаповал И. А. Специальная психология: Учебное пособие. — М.: ТЦ Сфера, 2005. — 220 с.
15. Щетинина Е. Б., Коновалова М. Д. Опыт Организации психолого-педагогического сопровождения студентов с ограниченными возможностями здоровья // Известия Саратовского университета. Новая серия: Акмеология образования. Психология развития. 2013. Т. 2. № 3. С. 323–327.

© Королькова Валентина Александровна (degalceva_va@mail.ru),

Капиева Кнарлик Робертовна (brilliantka09@mail.ru), Соколова Ольга Викторовна (o_v_sokolova@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ¹

MODERN TECHNOLOGIES OF TEACHING COMMUNICATED SPEECH IN CONDITIONS OF INCLUSIVE EDUCATION

**V. Lakhmotkina
T. Oleshko
A. Sushkov**

Summary. The article reveals the features of correctional work with children with general speech underdevelopment in the context of inclusion. A characteristic of modern technologies for overcoming speech underdevelopment in this category of children is given, in particular, technologies for the formation of coherent speech in this pathology are considered.

Keywords: inclusive education, general speech underdevelopment, symptoms, coherent speech, modern technologies, correctional work.

Лахмоткина Валентина Ивановна

К.п.н., доцент, ФГБОУ ВО «Армавирский
государственный педагогический университет»
valentinaf63@bk.ru

Олешко Татьяна Ивановна

К.псх.н., доцент, ФГБОУ ВО «Армавирский
государственный педагогический университет»
oleshko_69@mail.ru

Сушков Андрей Валентинович

К.п.н., доцент, ФГБОУ ВО «Армавирский
государственный педагогический университет»
7owl@mail.ru

Аннотация. В статье раскрываются особенности коррекционной работы с детьми с общим недоразвитием речи в условиях инклюзии. Дается характеристика современных технологий преодоления недоразвития речи у указанной категории детей, в частности, рассматриваются технологии формирования связной речи при данной патологии.

Ключевые слова: инклюзивное образование, общее недоразвитие речи, симптоматика, связная речь, современные технологии, коррекционная работа.

В современном инклюзивном образовательном пространстве одной из острых проблем является разработка технологий формирования связной речи у детей с общим недоразвитием речи, обучающимся в общеобразовательной школе. Отечественные ученые приводят данные проведенных специальных научных исследований и результатов логопедической практики, свидетельствующие о том, что дети с недоразвитием речи к моменту поступления в школу обнаруживают отсутствие навыков связной речи в достаточном для успешного обучения объеме. У них наблюдается несоответствующий возрасту словарный запас, недостаточный уровень владения грамматическим и синтаксическим строем речи. Дети с данной речевой патологией не могут правильно выразить свои мысли из-за недоразвития у них семантической стороны речи и бедности языковых средств. Несформированность связной речи у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи отрицательно влияет на формирование всей речемыслительной деятельности в целом, препятствует полноценному обучению их в условиях общеобразовательной школы и требует

вмешательства специалистов в области коррекции речевых расстройств.

Необходимость разработки методик формирования связной речи приобретает особую актуальность в связи с неуклонным ростом контингента детей с тяжелыми нарушениями речи. Проблему разработки коррекционных методик изучали такие исследователи, как Воробьева В.К., Глухов В.П., Мاستюкова Е.М., Филичева Т.Б., Жукова Н.С., Нищева Н.В., Ткаченко Т.А. и многие другие. Одним из фундаментальных принципов, на котором строятся технологии формирования связной речи у детей с тяжелой речевой патологией является принцип комплексности, предполагающий проведение медико-психолого-педагогической коррекции.

Исследователи подчеркивают, что состояние связной речи обуславливает качество коммуникации ребенка с окружающими. Одной из главнейших задач коррекционной работы с детьми с тяжелыми нарушениями речи является формирование у них связной монологической речи, что способствует не только преодолению недораз-

¹ Издание выполнено при поддержке Министерства образования и науки Российской Федерации в рамках базовой части государственного задания (Проект «Разработка инновационных технологий инклюзивного образования» № 27.9500.2017/8.9)

вития речи в целом, но и преодолению недостатков познавательного развития, а также подготовке к обучению в школе. [2].

Филичева Т.Б. Туманова Т.В., Соболева А.В. отмечают, что одной из задач коррекционной работы с детьми, имеющими второй уровень развития речи, уже является подготовка к овладению диалогической и монологической речью. У детей с третьим уровнем речевого развития необходимо формировать и усложнять навыки передачи последовательность событий, наблюдений за серией выполняемых действий; проводить работу по овладению навыками составления рассказов по картине и серии картин, по заданной теме с использованием ранее отработанных синтаксических конструкций. Филичева Т.Б. и другие в своих работах приводят перечень конкретных результатов проведенной логопедической работы с указанной категорией детей [12].

В связи с внедрением в современное образовательное пространство новых технологий (информационно-коммуникативные технологии, здоровьесберегающие и другие) в работе с детьми с общим недоразвитием речи необходимо использовать новые средства и методы организации коррекционного процесса. В современной логопедии по формированию связной речи используется педагогическая технология, представляющая собой комплекс психолого-педагогических установок, то есть целей, принципов, задач, определяющих порядок и компоновку разнообразных средств, форм, методов и приемов в обучении и воспитании детей с речевой патологией. Под образовательной (педагогической) технологией понимают научное проектирование педагогических действий, последовательную систему действий педагога, направленную на решение педагогических задач. Для детей с ограниченными возможностями существуют специальные образовательные технологии, к ним относят, в частности, технологии коррекции речевых нарушений, которыми должен владеть учитель-логопед. Педагогическая технология в логопедии — это система коррекционного воздействия, направленная на преодоление недоразвития речи у детей, содержащая в себя комбинирование традиционных, классических методик и информационно-коммуникативных и других технологий (мнемотехнические технологии, квест-технологии и др.).

Одной из классических, а значит современных, является методика, разработанная Жуковой Н.С., Мастюковой Е.М., Филичевой Т.Б. Основной целью коррекционной работы является обучение детей последовательному составлению предложений возрастающей степени сложности. Ученые предлагают проводить поэтапное формирование устной речи, начиная с однословных предложений. По мнению авторов, основа поэ-

тапного формирования речи заключается в обучении детей составлению различных видов предложений, начиная с аморфных слов-корней и заканчивая сложными предложениями.

Оригинальность подхода исследователей состоит в том, что каждый из этапов формирования устной речи зависит от конкретного уровня речевого развития без учета клинической формы общего недоразвития речи и без учета возраста ребенка. Логопедическая работа, как утверждают авторы, должна строиться на базе имеющихся у детей умений в овладении языком. Заключительным этапом работы является обучение детей навыкам связной речи: составлению рассказов по сюжетной картинке, с опорой на серии сюжетных картинок, самостоятельное составление рассказа [5,7].

Нищева Н.В. отмечает, что развитие связной речи детей дошкольного возраста в соответствии с ФГОС дошкольного образования является одной из приоритетных задач, поскольку в свете компетентного подхода важнейшей характеристикой детей является их коммуникативная компетентность. Автор предлагает работу по развитию связной речи начинать с обучения детей наиболее простой форме устной речи — диалогической. Нищева Н.В. подчеркивает, что полноценная диалогическая речь может формироваться только при проведении систематизированных видов работы, включающей не только вопросно-ответную форму речи, но и формированию других разнообразных видов диалогических реплик (сообщению, побуждению и реакциям на них). С этой целью следует использовать не только беседы с детьми, но и соответствующие биологическим, духовным и социальным потребностям развивающейся личности ребенка игры [8].

В своих исследованиях Нищева Н.В. предлагает методику развития монологической речи в процессе обучения рассказыванию. Рассказывание по восприятию предполагает составление рассказов-описаний предметов, объектов, сравнительных и объяснительных описательных рассказов, сюжетных рассказов, рассказов по сериям картинок, по отдельным картинкам, а также пересказ. Рассказывание по памяти предполагает рассказывание о событиях из личного опыта, творческое — по воображению [8].

Используя многолетний опыт работы с детьми по развитию связной речи Ткаченко Т.А. опирается на исследования Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна, Д.Б. Эльконина, В.К. Воробьевой, В.П. Глухова, которые относят к эффективным средствам развития связной речи прежде всего наглядность, а также моделирование плана высказывания, позволяющее последовательно размещать в предварительной программе все конкрет-

ные элементы высказывания. К средствам моделирования относятся опорные схемы, предметные картинки, пиктограммы и др. К традиционным методам относятся обучение детей рассказыванию и пересказыванию, при этом функция ребенка является репродуктивной, исполнительской, в связи с чем Ткаченко Т. А. использует на занятиях деятельностный подход, стимулирующий речевую активность детей. Методика работы включает содержательно следующий порядок: пересказ рассказа по наглядному действию; рассказ по следам демонстрируемого наглядного действия; пересказ рассказа с использованием мультимедийных средств, информационно-коммуникативных технологий; пересказ по серии сюжетных картинок; составление рассказа по серии сюжетных картин; пересказ рассказа по сюжетной картине; рассказ по сюжетной картине. Специальные задания, направленные на развитие речи, располагаются по принципу возрастающей сложности, при этом наглядность должна постепенно убывать, а план пересказа «свертываться» [11].

Ученые и практики отмечают, что в последние десятилетия наблюдается необходимость поиска вспомогательных средств, направляющих, систематизирующих и облегчающих процесс усвоения детьми материала. Одним из таких средств является мнемотехника, использование которой как средства развития речи активно вовлекает детей в процесс занятия и расширяет возможности усвоения необходимой информации. Наряду с использованием классических методик приемы мнемотехники облегчают запоминание и способствуют увеличению объема памяти посредством образования дополнительных ассоциаций. Следует отметить, что ученые по-разному называют мнемотехнику. Так, Воробьева В. К. называет ее сенсорно-графическими схемами, Глухов В. П. — блоками-квадратами, Ефименкова Л. Н. — схемой составления рассказа, Ткаченко Т. А. — предметно-схематическими моделями.

Воробьева В. К. отмечает, что под мнемотехникой понимают систему методов и приемов, которые обеспечивают более эффективное запоминание, сохранение и воспроизведение какой-либо информации, в частности, структуры рассказа. В процессе коррекционной работы с детьми по формированию речи целесообразно использовать метод моделирования в различных видах деятельности, мнемосхемы, мнемодорожки, что позволяет детям проявить творчество в составлении рассказов, сочинении сказок, историй. Мнемотаблицы представляют собой графическое или частично графическое изображение явлений природы, каких-либо действий путем выделения главных смысловых звеньев сюжета рассказа, изображение персонажей сказок. Мнемотаблица представляет собой рисуночное письмо, схема, в которую заложена определенная информация [1].

Ткаченко Т. А., Лынская М. И. отмечают, что в процессе формирования связной речи у детей с общим недоразвитием речи средствами приемов мнемотехники необходимо создавать в образовательной организации развивающую среду, создавать картотеки дидактических игр, пословиц, поговорок, стихов, загодкомнемотаблиц и мнемодорожек к ним и другой дополнительный материал (информационно-коммуникативные технологии), обеспечивающие использование мнемотехнических приемов [11].

Воробьева В. К. в своей методике формирования связной речи, предлагает составлять графический план речевого сообщения, являющийся аналогом внутренней смысловой программы связного сообщения. Ученый отмечает, что еще до формирования текста появляется замысел, который определяет уровни развертывания текста. С целью составления связного текста Воробьева В. К. и другие ученые предлагают технологии построения рассказа с использованием зрительных образов (картинок, графических схем), то есть коррекционный процесс при общем недоразвитии речи должен строиться не на словесных, а на предметных отношениях, при этом дети оказываются в условиях, когда требуется решить мыслительную задачу.

Воробьева В. К. предлагает систему формирования связной речи, включающую четыре взаимосвязанных раздела: формирование ориентировочной основы действий по узнаванию связного сообщения-рассказа; формирование первоначального навыка связного говорения; закрепление правил смысловой и языковой организации речи; переход к самостоятельной связной речи с опорой на правила смысловой и языковой организации текстового сообщения. Автор рекомендует использовать упражнения: сравнение рассказа и набора слов из него; сравнение рассказа и бессвязного набора предложений; сравнение рассказа и его деформированного варианта; восстановление порядка серии картинок, которые иллюстрируют прочитанный логопедом рассказ или же восстановление заданного порядка картинок по памяти; упражнения на поиск «ошибок» логопеда и восстановление правильного порядка элементов серии картинок, воспроизведение рассказа с опорой на заранее составленный план. Все тренировочные упражнения должны способствовать овладению детьми навыками самостоятельной связной речи, правилами построения сначала простого, а затем более сложного текста, состоящего из нескольких смысловых частей. Таким образом, основополагающим в методике Воробьевой В. К. является утверждение, что эффективность формирования связной речи детей с общим недоразвитием речи напрямую зависит от осознанного ими усвоения правил смысловой и языковой организации текста [1].

Глухов В.П. рекомендует проводить обучение детей с патологией речи в два этапа. Вначале на первом этапе необходимо предлагать доступные детям задания творческого характера, создавать специальные образовательные ситуации по обучению пересказу или рассказыванию. Например, при обучении составлению описательных рассказов можно проводить игры-упражнения на узнавание предмета по деталям, составным элементам; составлять описание предмета по собственному рисунку; использовать самые разнообразные игровые ситуации.

Автор рекомендует использовать в процессе обучения рассказыванию такие приемы: игры — инсценировки в соответствии с сюжетом пересказываемого произведения; моделирование сюжета пересказываемого произведения с помощью иллюстраций, наглядной схемы, компьютера; рисование с комментарием сюжета пересказываемого произведения с последующим составлением рассказа по рисункам; восстановление «деформированного» текста с последующим его пересказом через подстановку в текст пропущенных слов или словосочетаний; восстановление правильной последовательности предложений; составление творческих пересказов с заменой лиц, места действия, пересказ рассказа от первого лица и т.д. При обучении повествовательному рассказыванию Глухов В.П. предлагает придумывать названия к картине или серии картин, использовать игры-упражнения на воспроизведение элементов содержания картины, упражнения в составлении предложений по данному слову с учетом содержания картины. Эффективным приемом является разыгрывание действий персонажей картины, составление завязки к изображенному действию, восстановление пропущенного звена при составлении рассказа по серии картинок, а также игры-упражнения «Угадай-ка!», в ходе которых по вопросам и указаниям педагога дети восстанавливают содержание изображенного на картине, но закрыто экраном фрагмента.

На втором этапе в целях формирования у детей навыков составления самостоятельного творческого рассказа В.П. Глухов рекомендует составлять рассказ по аналогии, придумывать продолжение или окончание незавершенного рассказа, составлять сюжетный рассказ по набору игрушек, сочинять рассказ на заданную тему по нескольким опорным словам и предметным картинкам, составлять небольшие творческие рассказы по рисункам, аппликациям, моделям. Таким образом, согласно авторской системе обучения рассказыванию дети с общим недоразвитием речи овладевают навыками связной речи в процессе составления высказываний по наглядному образцу, воспроизведения прослушанного текста, составления рассказа-описания, рассказывания с элементами творчества [2].

Ефименкова Л.Н. систематизировала приемы формирования связной речи и предложила осуществлять коррекционную работу в три этапа. Содержательно на каждом этапе должна проводиться работа по обогащению лексики, формированию фразовой речи и подготовке к связной речи. Вся логопедическая работа направлена на достижение главной цели — формированию связной монологической речи. Безусловно, овладение элементарной диалогической речью является первичным по отношению к монологической и служит подготовкой к ней. В то же время состояние диалогической речи в ее зрелой форме будет зависеть от качества монологической речи.

Емельянова И.Д., Ефименкова Л.Н. отмечают, что эффективным методом развития диалогической речи является дидактическая игра, в том числе, компьютерная. В настоящее время в коррекционной работе по формированию связной речи особое место отводится компьютерным дидактическим играм. Красочность и динамичность интерактивной игры, звуковое оформление, игровая форма позволяет у современного ребенка повысить мотивацию к участию в специальных занятиях по развитию их речи. Кроме того, широко используются подвижные игры, содержащие диалоги; беседы-обсуждения игровых ситуаций; беседы по содержанию художественных произведений; игры-драматизации и беседы по ним, вовлечение в совместную деятельность и обсуждение ее деятельности и результатов. На заключительном этапе вводится понятие «слово», дети усваивают понятие о связи слов в предложении. Метод наглядного моделирования позволяет детям зрительно представлять абстрактные понятия (слово, предложение, текст), научиться работать с ними. Использование моделей при составлении рассказов способствует активизации речевой деятельности детей. Автор предлагает в своей системе по формированию монологической речи проводить сначала обучение подробному рассказу, затем — выборочному и, наконец, творческому. При этом предшествовать любому виду пересказа должен подробный анализ текста. Наиболее эффективными являются следующие приемы рассказывания: совместное рассказывание; анализ образца рассказа; коллективное составление рассказа; составление рассказа по частям; моделирование; оценка. В процессе обучения монологической речи создаются специальные условия: используются вспомогательные вопросы; указания; исправление ошибок; подсказка нужных слов; прослушивание детьми своих рассказов, записанных на диктофон. Вся работа по формированию связной речи завершается обучением составлению рассказа на основе личного опыта [4].

Новикова-Иванцова Т.Н. в своей методике опирается на онтогенетический принцип. Известно, что дети с об-

щим недоразвитием речи, в частности, обусловленном моторной алалией, не могут самостоятельно встать на онтогенетический путь развития речи, им недоступно овладение даже лепетом без специального обучения. Оригинальность методики Новиковой-Иванцовой Т.Н. заключается в том, что в работе с неговорящими детьми-алаликами она использует все начальные этапы доречевого периода (гуление, лепет) в процессе формирования ритмико-мелодико-интонационной речи. Дальнейшее коррекционное обучение включает в себя работу над словом, словосочетанием и предложением. Эти направления коррекционной работы имеют между собой тесную связь и взаимозависимость. Эффективность применения методики автора зависит оттого, насколько будут соблюдены, в первую очередь, систематичность специальных занятий, распределение их по нарастающей степени сложности, целенаправленность [9].

Гриншпун Б.М. подчеркивает, что логопедическая работа по формированию связной речи должна строиться поэтапно и эффективность ее будет зависеть от определения четкой цели, обоснованности программы развития речи, качества средств и методов, применяемых в коррекционном процессе. Основной задачей на первых этапах работы является создание стимулов, «ключевых звеньев», обеспечивающих усвоение детьми языковой системы. К ним автор относит прежде всего развитие предикативной функции и овладение элементами грамматического строя, при чем главное внимание на первых этапах формирования речи должно уделяться не произношению, а семантической стороне речи, что вполне соответствует закономерностям развития речи в норме. В методических указаниях ученого отмечается, что для организации диалога необходимо так организовать общение с ребенком, чтобы он был вынужден отвечать, используя предикат. Постепенно побуждение к диалогу, инициатива должна исходить не от логопеда, а от ребенка. Сначала предложения будут однословными, затем двусловными [3].

Сидорчук Т.А., Лелюх С.В., Ардашева Н.И., Корзун А.В. и другие исследователи, логопеды-практики, как отечественные, так и зарубежные (Bauman-Waengler J.A., Rizzolatti G.), отмечают, что наряду с классическими в процессе формирования связной речи используются и такие современные технологии, как, например, ТРИЗ-технология — теория решения изобретательских задач. Эта технология, разработанная Г.С. Альтшуллером, была адаптирована для детей дошкольного возраста А.М. Страунинг. Данная образовательная технология представляет собой программу коллективных игр и занятий с подробными методическими рекомендациями для логопедов. В представленных играх сочетается работа над развитием речевой деятельности, мышления и воображения. Основной целью технологии является воспитание изобретательской смекалки, творческой личности, способной системно, нестандартно мыслить в процессе решения практических ситуаций [10].

Таким образом, проблеме формирования связной речи посвятили свои исследования многие ученые: Жукова Н.С., Мастюкова Е.М., Филичева Т.Б., Воробьева В.К., Глухов В.П., Нищева Н.В, Ткаченко Т.А. и др. Авторы рекомендуют оригинальные технологии формирования связной речи у детей с общим недоразвитием речи и прежде всего педагогические технологии, а также игровые, информационно-коммуникативные и другие. Использование компьютерных технологий позволяет привлекать пассивных детей с ярко выраженным негативизмом к активной речевой деятельности, формирует стойкий интерес к занятиям. Современные условия в образовательном инклюзивном пространстве предъявляют особые требования к организации и содержанию обучения детей с общим недоразвитием речи, к выбору методов, способов и приемов формирования связной речи у детей с речевой патологией, направленных на достижение положительного результата, в связи с чем дальнейшая разработка и поиск оптимальных технологий являются актуальными.

ЛИТЕРАТУРА

1. Воробьева В.К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи: учебное пособие / В.К. Воробьева. — М.: АСТ: Астрель: Транзиткнига, 2012. — 158 с. — (Высшая школа).
2. Глухов В.П. Методика формирования связной речи детей с системным речевым недоразвитием. Учебно-методическое пособие. — М., 2017—310 с.
3. Гриншпун Б.М. О принципах логопедической работы на начальных этапах формирования речи у моторных алаликов / Хрестоматия по логопедии (извлечения и тексты): Учебное пособие для студентов высших и средних специальных педагогических учебных заведений: В 2 т. Т. II / Под ред. Л.С. Волковой и В.И. Селиверстова. — М.: Гуманит. Изд. Центр ВЛАДОС, 1997. — С. 112—122.
4. Емельянова И.Д., Ефименкова Л.Н. Развитие и коррекция речи современных детей в условиях дошкольных образовательных учреждений разных видов / И.Д. Емельянова // Мир образования- образование в мире. — 2011. — № 2. — С. 85—91.
5. Жукова Н.С. Логопедия. Основы теории и практики. Система логопедического воздействия. / Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева. — М.: Эксмо, 2014. — 288 с.
6. Корзун А.В. Цель, задачи и содержание ТРИЗ-педагогика. URL: <http://www.trizminsk.org/e/233007.htm>

7. Мастюкова Е. М. Лечебная педагогика. Ранний и дошкольный возраст: Советы педагогам и родителям по подготовке к обучению детей с особыми проблемами в развитии. — М.: Гуманит. изд. Центр ВЛАДОС, 1997. — 304 с.
8. Нищева Н. В. Формирование навыка пересказа у детей дошкольного возраста. Образовательные ситуации на основе текстов русских народных сказок. — СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2017. — 155 с.
9. Новикова-Иванцова Т. Н. Тексты. Методическое пособие для работы логопедов по формированию связной речи у детей с тяжелой речевой патологией. Книга 1. [Текст]. — М., 2014. — 96 с.
10. Сидорчук Т.А., Лелюх С. В. Обучение дошкольников составлению логических рассказов по серии картинок: Методическое пособие. — М.: АРКТИ, 2009. — 28 с.: ил. (Растем умными (Технология ТРИЗ)).
11. Ткаченко Т. А. Если дошкольник говорит плохо. Система коррекции общего недоразвития речи у детей 5 лет. Пособие для логопедов, воспитателей и родителей. — М.: Издательство ЭКСМО, 2017. — 96 с.
12. Филичева Т.Б., Туманова Т. В., Соболева А. В. Методика преодоления недостатков речи у детей дошкольного возраста. Учебно-методическое пособие для студентов высших учебных заведений, педагогов и родителей. — М.: В. Секачев, 2016. — 196 с.

© Лахмоткина Валентина Ивановна (valentinaf63@bk.ru),

Олешко Татьяна Ивановна (oleshko_69@mail.ru), Сушков Андрей Валентинович (7owl@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Г. Армавир

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ФИЛЬМА “THE DEVIL WEARS PRADA” («ДЬЯВОЛ НОСИТ ПРАДА») НА ЗАНЯТИЯХ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ

Лопатина Елена Валентиновна

К.филол.н., доцент, Уфимский государственный
нефтяной технический университет
svetlyachok_helen@mail.ru

USING A FEATURE FILM “THE DEVIL WEARS PRADA” (“THE DEVIL WEARS PRADA») IN ENGLISH CLASSES AT THE UNIVERSITY

E. Lopatina

Summary. The article discusses the features of working with artistic movies in the classroom for English language students at the University. The main factors that should be considered when preparing tasks for such films are highlighted. Examples of tasks and exercises for fixing the studied lexical material are given, presented in a particular movie. The article also contains recommendations for teaching country-specific material that is found in dialogues of heroes of various stories. The direction of further work is indicated the author is working on drawing up a manual and guidelines for feature films in English.

Keywords: optimization of the learning process; types of communication activities; the principle of visual and auditory clarity; speaking skills; skills of perception of foreign language speech by ear; viewing and discussing the film; country studies material; photographs and illustrations; writing an essay; control work; foreign language communicative competence.

Аннотация. В статье рассматриваются особенности работы с художественными фильмами на занятиях по английскому языку со студентами в ВУЗе. Подчёркиваются основные факторы, на которые следует обращать внимание при составлении заданий к таким фильмам. Приводятся примеры заданий и упражнений на закрепление изученного лексического материала, представленного в конкретном фильме. Статья также содержит рекомендации для обучения страноведческому материалу, который встречается в диалогах героев различных сюжетов. Указывается направление дальнейшей работы автора над составлением пособия и методических указаний по художественным фильмам на английском языке.

Ключевые слова: оптимизация процесса обучения; виды коммуникативной деятельности; принцип зрительной и слуховой наглядности; навыки говорения; навыки восприятия иноязычной речи на слух; просмотр и обсуждение фильма; страноведческий материал; фотографии и иллюстрации; написание сочинения; контрольная работа; иноязычная коммуникативная компетенция.

Важной составляющей процесса обучения иностранному языку (ИЯ) на сегодняшний день является использование информационно-коммуникативных технологий. Последние способствуют оптимизации процесса обучения, повышают мотивацию студентов к изучению ИЯ, а также позволяют задействовать большой объём материала и увеличить долю самостоятельной работы каждого студента [3, с. 227]. Во время просмотра и при дальнейшем обсуждении художественного фильма происходит активизация всех четырёх видов коммуникативной деятельности — ауди-

рования, говорения, чтения и письма, что определённым образом доказывает эффективность применения фильмов на занятиях. Также необходимо подчеркнуть значительное изменение формы традиционного занятия благодаря фильмам, расширение кругозора и увеличение словарного запаса обучающихся.

Практический опыт работы с художественными фильмами показывает, что студенты воспринимают информацию более эффективно, и учебный процесс становится разнообразнее. Это, в свою очередь,

способствует появлению дополнительного стимула к изучению иностранного языка. Основными преимуществами использования художественных фильмов на занятиях являются:

1. решение проблемы массовости в обучении: для просмотра подбирается тот фильм, который будет представлять интерес для большинства студентов в группе;
2. индивидуализация обучения: например, самостоятельный перевод отдельных высказываний из фильма (как с английского языка на русский, так и наоборот), когда подразумевается работа со словарём;
3. стопроцентная активность студентов во время обсуждения фильма: ответы на вопросы, выполнение заданий в парах;
4. реализация принципа зрительной и слуховой наглядности.

Важно подчеркнуть, что работа проводится не с целым фильмом сразу, а с его отдельными эпизодами (каждый длится по 20–25 минут), то есть художественный фильм делится на смысловые части (*episodes / parts*), к каждому из которых преподаватель разрабатывает:

- ◆ обязательный для заучивания наизусть список лексических единиц (*active vocabulary*);
- ◆ упражнения для закрепления лексического материала;
- ◆ задания, с помощью которых совершенствуются навыки говорения (например, рассказать о героях фильма; описать ситуации, где используются определённые высказывания и речевые обороты, и т.д.);
- ◆ творческие задания (например, студентам предлагается найти информацию о конкретных страноведческих реалиях из фильма и сделать небольшое сообщение по этой теме).

В данной статье представлен анализ работы с фильмом *"The Devil Wears Prada"* («Дьявол носит Прада», 2006 год). Данный фильм рассказывает о молодой девушке по имени Андреа Сакс (Энн Хэтэуэй), которая приезжает в Нью-Йорк, чтобы сделать карьеру журналиста. Однако, Андреа находит работу лишь младшей ассистентки главного редактора журнала мод Миранды Пристли (Мерил Стрип). Непростой выбор между карьерой и личной жизнью, проблемы взаимоотношений между начальником и его подчинёнными, напряжённая рабочая атмосфера в офисе — всё это подробно и в драматично-комедийной форме представлено в фильме режиссёра Дэвида Френкеля.

Просмотр и обсуждение данного фильма рекомендуется, в первую очередь, на занятиях по английскому языку со студентами таких специальностей как «Рекла-

ма и связи с общественностью», «Социально-культурная деятельность», а также с магистрантами, изучающих дисциплину «Иностранный язык делового и профессионального общения».

Предполагается также, что подробный анализ лексических и грамматических особенностей диалогов в указанном фильме может оказаться полезным и эффективным способом совершенствования навыков говорения у студентов, обучающихся по направлению «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации» (ППК). Поскольку Россия активно принимает участие в международных программах сотрудничества, «возникает необходимость подготовки квалифицированных специалистов-переводчиков, обладающих глубокими знаниями, имеющих достаточный уровень владения иностранным языком (как в устной, так и в письменной форме)» [2, с. 147]. Видеокурс в количестве 30 академических часов, который посещают студенты направления ППК, помогает обучающимся развивать и совершенствовать грамотную речь на иностранном языке, а также закреплять знание устойчивых конструкций.

Предлагается разделить фильм *"The Devil Wears Prada"* на пять частей:

1. *Miranda's New Emily / Новая Эмили Миранды;*
2. *New Opportunities and New Friends / Новые возможности и новые друзья;*
3. *Andrea's Triumphs and Disappointments / Победы и разочарования Андреа;*
4. *Changes in Relationships. Promotion / Перемены в отношениях. Продвижение по карьерной лестнице;*
5. *The "Cold" World of Fashion / Жестокий мир моды.*

Как уже было указано выше, в начале каждой части (раздела) прописываются определённые лексические единицы, словосочетания и устойчивые фразы, которые затем студенты выучивают наизусть. Количество таких единиц может варьироваться от 20 до 30, в зависимости от продолжительности каждого эпизода. В данном фильме обнаруживаются специализированные термины и выражения, характерные для сферы журналистики, кадровой политики, делового общения / *Business English*, а также для области образования:

- ◆ *Human Resources* (отдел кадров);
- ◆ *parent-teacher conference* (родительское собрание);
- ◆ *to assemble the book* (закончить монтаж книги);
- ◆ *artistic director* (арт-директор; художественный руководитель);
- ◆ *itinerary* (план / программа мероприятий; план дел);

- ◆ *to run all the editorial content* (быть ответственным за содержание редакционных статей);
- ◆ *reference* (рекомендация; характеристика);
- ◆ *ambassador* (посол; постоянный представитель государства);
- ◆ *to apply for a job* (подавать заявление о приёме на работу);
- ◆ *phone interview* (собеседование по телефону).

С точки зрения языкового разнообразия, в фильме *"The Devil Wears Prada"* представлено большое количество:

- ◆ разговорных фраз (*to drink the Kool-Aid* / следовать за толпой / давлению большинства; *to be on call* / быть наготове для вызова по звонку);
- ◆ устойчивых выражений (*to run errands* / выполнять мелкие поручения; *to be in charge of* / быть ответственным за что-либо; *to beat somebody to the punch* / опередить кого-либо в действии или поступке; *like death warmed up* / смертельно уставший; *to call the shots in one's own life* / самому распорядиться своей жизнью; принимать решения самостоятельно);
- ◆ фразовых глаголов (*to look forward to something* / ждать с нетерпением чего-либо; *to take in* / ушивать одежду; *to turn something down* / отказаться от чего-либо; *to come up with the plan* / предлагать план).

Изучение, закрепление и использование вышеперечисленных лексических единиц во время дискуссий способствует совершенствованию у обучающихся иноязычной коммуникативной компетенции, что подготавливает их к дальнейшей профессиональной деятельности в международных организациях, к участию в конференциях, к ведению деловой переписки с зарубежными партнёрами.

После того, как студенты изучили новые и повторили уже знакомые лексические единицы (*active vocabulary*), преподаватель предлагает закрепить данные слова и выражения с помощью выполнения конкретных заданий:

- ◆ дать объяснения на английском языке определённым терминам, например: *science project* (научный проект) — *an educational activity for students involving experiments or construction of models* (образовательная деятельность для студентов, включающая в себя эксперименты или создание моделей);
- ◆ найти производные к словам, например: *possible* (возможный) — *impossible* (невозможный) — *possibility* (возможность); *to decide* (решать) — *decision* (решение) — *decisive* (решительный) — *decisiveness* (решительность);

- ◆ составить собственные предложения с выражениями из *active vocabulary*;
- ◆ предложить грамотный перевод высказываний с английского языка на русский (или с русского языка на английский). При этом, студенты не только переводят предложения, но и комментируют и объясняют встречающиеся грамматические явления. Например, высказывание одного из героев фильма *"If Miranda were a man, no one would notice anything about her except how great she is at her job"* (Если бы Миранда была мужчиной, никто бы не замечал ничего лишнего кроме того, что она прекрасно выполняет свою работу.) содержит условное наклонение (*Subjunctive Mood*) для выражения нереального действия с помощью частицы «бы» в русском языке.

Во время выполнения подобных заданий обучающиеся запоминают конкретные термины и выражения, тренируют их использование в разном языковом окружении, повторяют пройденный грамматический материал. Кроме этого, студенты развивают и совершенствуют навыки восприятия иноязычной речи на слух с помощью таких упражнений, как:

- а) заполнение пропусков в предложениях: *"I made two copies, and had them covered, so they wouldn't look like _____"* (*manuscripts*). (Я сделала две копии с жёстким переплётом, чтобы они не выглядели как рукописи.);
- б) определение авторов высказываний и описание ситуаций, когда данные слова были произнесены: *"I said, I couldn't see the difference between the two absolutely identical belts"*. (Я сказала, что не вижу разницы между двумя абсолютно одинаковыми ремнями. / Слова Андреа, когда она рассказывала молодому человеку о своём первом рабочем дне: одна из дизайнеров не могла подобрать ремень к костюму.);
- в) ответы на вопросы по конкретной части фильма: *Why does Andrea's father worry about his daughter?* (Почему отец Андреа беспокоится за свою дочь?); *How did Miranda explain her decision to hire Andrea?* (Как Миранда объяснила своё решение нанять Андреа на работу?); *Did Andrea's success at work influence her relationships with Nate?* (Повлиял ли успех Андреа на работе на её отношения с Нэйтом?).

Выполнение заданий на аудирование помогает студентам принимать участие в дискуссии на английском языке грамотно с точки зрения грамматики и лексики. Важную роль в том, чтобы сделать работу с художественным фильмом познавательной и интересной, играют также фотографии и иллюстрации ключевых сцен из фильма

или портреты главных героев. Это существенно способствует разнообразию в процессе изучения и повторения лексико-грамматического материала.

Во время работы над фильмом *"The Devil Wears Prada"* студенты имеют прекрасную возможность расширить свой кругозор, изучая небольшой страноведческий материал в конце каждой части фильма. Данная информация предварительно обрабатывается преподавателем и сопровождается комментариями в виде списка терминов и выражений (с переводом на русский язык), возможно, незнакомых для обучающихся. Например, в фильме упоминается такое образовательное учреждение, как *Stanford Law School* (Школа права Стэнфордского университета, Калифорния), о котором студенты узнают, прочитав текст на английском языке и ответив на вопросы по его содержанию. Также в фильме упоминаются:

- ◆ имена таких знаменитых дизайнеров, как Оскар де ла Рента (американский модельер доминиканского происхождения, 1932–2014), Жан Поль Готье (французский модельер, родился в 1952 г.);
- ◆ некоторые достопримечательности, например Музей Ногучи (*the Noguchi Museum*) в Нью-Йорке, основанный в 1986 году.

Преподаватель предлагает студентам в качестве домашнего задания подготовить сообщения на английском языке по таким реалиям, знаменитостям и т.д. с презентацией, таким образом мотивируя обучающихся к выполнению творческих заданий как в группах, так и самостоятельно. Выступление с таким сообщением на английском языке перед аудиторией подготавливает студента к дальнейшей учебной и профессиональной деятельности, связанной с иноязычным общением.

После просмотра и обсуждения всех эпизодов фильма *"The Devil Wears Prada"* преподаватель даёт задание студентам написать сочинение на предложенные темы, которые могут оказаться интересными не только для студенческой аудитории, но для всех, кто изучает иностранный язык:

1. *Love or career — is there any compromise?* (Любовь или карьера — существует ли компромисс?);
2. *Miranda and Andrea: two similar characters* (Миранда и Андреа: два одинаковых персонажа);
3. *How to survive in the world of fashion* (Как выжить в мире моды);
4. *Values in the world of fashion versus values of ordinary people* (Ценности в мире моды против ценностей обычных людей);
5. *Getting the promotion in the short period of time* (Получить повышение по карьерной лестнице за короткий период времени).

Данное задание студенты выполняют дома, так как на совершенствование навыков грамотного письма на английском языке и на оформлении мыслей в логичной последовательности требуется достаточное количество времени. Важно отметить, что такая работа в виде написания сочинения имеет и «воспитательное значение: она формирует самостоятельность не только как совокупность умений и навыков, но и как черту характера, играющую существенную роль в структуре личности современного специалиста высшей квалификации» [1, с. 20].

В виде проверки знаний у обучающихся по всем частям фильма в аудитории проводится контрольная работа (*final test*), которая позволяет оценить как переводные навыки студентов, так и их знание слов и выражений из указанного фильма. В контрольную работу включены различные задания: нахождение синонимов к конкретным словам и фразам, заполнение пропусков в предложениях, переводные упражнения и т.д. Количество заданий в контрольной работе может варьироваться от пяти до семи, в зависимости от уровня сложности, объёма и порядка оформления.

Необходимо подчеркнуть, что выбор фильмов для работы на занятиях по английскому языку осуществляется преподавателем исходя из потребности расширить и разнообразить учебный материал, который предлагается студентам конкретных специальностей во время стандартных уроков. В дальнейшем планируется также составление учебного пособия по художественному фильму *"Armageddon"* («Армагеддон», 1998 год), в котором рассказывается о том, как команда буровиков во главе с Гарри Стэмпером (Брюс Уиллис) спасает мир от приближающегося к Земле астероида. Предполагается, что лексико-грамматическое и страноведческое содержание данного фильма будет представлять интерес для студентов таких специальностей, как «Технология бурения нефтяных и газовых скважин», «Заканчивание и крепление скважин в горно-геологических условиях».

Подводя итог вышесказанному, стоит отметить, что в настоящее время, учитывая заинтересованность обучающихся в интерактивных технологиях, включение в учебный процесс работы с художественными фильмами на английском языке представляет собой важную часть создания, развития и совершенствования у студентов иноязычной коммуникативной компетенции. Одним из основных факторов обучения ИЯ посредством фильмов является то, насколько студентам интересен материал, предлагаемый преподавателем. Устойчивые выражения, термины и речевые обороты, которые изучаются студентами во время работы с художественными фильмами, безусловно оказываются полезными в реализации профессиональных задач в будущем, а также в достижении поставленных целей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Вавилова Н. Т. Самостоятельная работа студентов в вузах как развитие и самоорганизация их личности. // Проблемы преподавания в технических университетах: тезисы докладов межвузовской научно-методической конференции, посвящённой 50-летию филиала Уфимского государственного нефтяного технического университета в г. Октябрьском. 2006. Уфа: Изд-во УГНТУ. Т. 2. С. 19–21
2. Кожевникова А. И. Формирование переводческой компетенции у будущих специалистов — «переводчиков в сфере профессиональной коммуникации». // Теория и практика языковой коммуникации: материалы шестой международной научно-методической конференции. 2014. Уфа: Изд-во УГАТУ. С. 147–151
3. Лопатина Е. В. Использование художественного фильма “Stardust” в обучении иностранному языку в вузе. // Профессиональное лингвообразование: материалы седьмой международной научно-практической конференции. 2013. Нижний Новгород: НИУ РАНХиГС. С. 227–231

© Лопатина Елена Валентиновна (svetlyachok_helen@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Уфимский государственный нефтяной технический университет

РОЛЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В СОВЕРШЕНСТВОВАНИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА В ВУЗЕ

THE ROLE OF THE TEACHER OF A FOREIGN LANGUAGE IN UPDATING THE EDUCATION PROCESS IN A HIGHER SCHOOL

T. Moiseeva

Summary. The development of the world educational space has resulted in radical changes in the Russian education system. Requirements for linguistic and cross-cultural competences of the foreign languages teachers' personality have considerably increased, which gives the opportunities to improve advantages of an open society. The educational process represents the whole of the system. The teacher is responsible for the right selection of the linguistic materials that includes the setting of goals, determines the content of the education, develops students' creative activities for their further professional career. The teacher of a foreign language is a vocational programmer of his actions targeted at updating of the whole educational process in a higher school.

Keywords: improvement of the educational process, modern communicative tools, updating of the educational content, dynamic tri-unity, axiological aspect of education.

Моисеева Татьяна Васильевна

Старший преподаватель, Финансовый университет
при Правительстве РФ, г. Москва
moiseewa.tv@yandex.ru

Аннотация. Развитие мирового образовательного пространства привело к коренным изменениям в системе образования России. Значительно возросли требования к языковым и межкультурным компетенциям личности преподавателя иностранного языка, что даёт возможность развивать преимущества открытого общества. Учебный процесс представляет собой единое целое. Преподаватель отвечает за правильный подбор языкового материала, который включает постановку целей, определяет содержание образовательного процесса, развивает творческую деятельность студентов для их дальнейшей профессиональной карьеры. Преподаватель иностранного языка является профессиональным программистом своей деятельности, направленной на совершенствование всего учебного процесса в вузе.

Ключевые слова: совершенствование учебного процесса, современные коммуникативные средства, обновление содержания обучения, динамичное триединство, аксиологический аспект образования.

Мы являемся свидетелями того, что сейчас в России происходит формирование новой системы образования под влиянием мирового образовательного пространства. Это требует проведения коренных изменений в педагогической теории и практике, меняется образовательная парадигма, появляются новые подходы и принципы. Одновременно с этими тенденциями мировое сообщество диктует особые требования к языковым и межкультурным компетенциям личности преподавателя. Современная языковая среда предполагает активное владение двумя и более иностранными языками. Наша страна стремится к тесному международному сотрудничеству со всеми странами для решения общих важных проблем существования человечества. Иностранный язык даёт возможность развивать преимущества открытого общества. Интенсивный поиск новейших эффективных методов совершенствования процесса обучения является одной из важных проблем в методике преподавания иностранных языков в высших учебных заведениях. Эта проблема по улучше-

нию учебного процесса, его содержания и форм учебных материалов привлекает пристальное внимание как методистов, так и преподавателей. В организации учебного процессе постоянно возрастает роль учебных материалов, соответствующих требованиям сегодняшнего дня. Без сомнения, учебнику принадлежит ведущее место среди всех учебных материалов. Наряду с ним в практике преподавания иностранного языка используются современные коммуникативные средства на основе цифровых технологий, периодическая печать, различного рода справочники, отраслевые словари и т.д. В связи с этим появляется необходимость выработки наиболее приемлемой структуры всех учебных материалов, где обобщается и совершенствуется большой практический и теоретический опыт национальных и зарубежных методик.

Роль преподавателя иностранного языка в данной ситуации трудно переоценить. Преподаватели с большим опытом и стажем работы, наверное, хорошо помнят,

что в конце прошлого и начале настоящего века совершенствование учебного процесса основывалось на выявлении и использовании в обучении так называемых внутренних скрытых резервов, часто непонятных и нестабильных, противоречивых и малоэффективных. Работа по обновлению содержания обучения, по разработке новых учебных программ и планов, по применению новых методических приёмов преследовала именно эти цели, т.е. была направлена на поиск этих резервов. Сейчас принято считать, что обучение иностранному языку представляет собой систему управления, её характерная особенность заключается в том, что она направлена не только на учебный процесс, но и на студента, активно участвующего в этом процессе, по принципу *student-centered learning* [1, с. 14]. Системный подход к образованию давно привлекает внимание методистов, но нет единого мнения, что положить в основу этой системы. Под системой обучения иностранному языку подразумевается совокупность взаимосвязей и элементов учебного процесса, представляющую собой единое целое. В упрощённом варианте эту систему можно разделить на три стадии: ознакомление — упражнения — обратная связь. Процесс обучения иностранному языку может осуществляться в виде системы только при условии обязательного взаимодействия всех трёх стадий. Без ознакомления невозможно перейти к упражнениям и практическим действиям, без обратной связи нельзя оценить эффективность всего процесса обучения. Роль преподавателя заключается в правильном подборе главных компонентов управления системой, из которых основными являются следующие:

- ◆ Постановка конкретных целей обучения, которые в конечном итоге определяют содержание процесса управления обучением. Это очень сложный и ответственный момент в системе, охватывающий не только формирование знаний, умений и навыков определённого уровня, но и воспитание потребности в творческой деятельности, что является серьёзной предпосылкой дальнейшего профессионального развития специалиста через самостоятельную работу по выбранной специальности. При разработке целей обучения следует опираться на необходимость практического использования иностранного языка в качестве средства общения в устной и письменной речи. Учебный процесс обучения иностранному языку характеризуется речевой направленностью, т.е. каждое занятие направлено на выработку у студентов речевых умений и навыков в сфере говорения, чтения, аудирования и письма. Это является главной целью обучения на всех этапах.
- ◆ Подбор конкретных методов и способов оценки знаний студентов для текущего, промежуточного и итогового контроля по иностранному языку. Только располагая точными количественными

и качественными данными об успехах студентов, можно оценить объективно достижения и оптимизировать весь процесс обучения.

- ◆ Тщательное и продуманное планирование, которое включает учебные программы, подбор языкового материала, учебников и учебных пособий для аудиторной, самостоятельной и творческой работы студентов. Преподаватель выступает в роли профессионального программиста своей деятельности.
- ◆ Функция обратной связи необходима для оценки эффективности предыдущих компонентов и реализуется через своевременные виды контроля, который играет существенную стимулирующую роль в обучении.
- ◆ Тщательно отобранный языковой материал является обязательным условием успешного управления учебным процессом. Как показывает личный опыт, на начальном этапе желательно подобрать небольшой по объёму и интересный по содержанию учебный материал, который поможет выработать основные умения и навыки и будет служить прочной основой для дальнейшего обучения и самостоятельной работы студентов.

Наибольшей эффективности в обучении иностранному языку можно добиться только в том случае, если предметное содержание является обобщённым и системным, если знания передаются не разрозненно как попало, а в системе. Только в этом случае будет обеспечено полноценное усвоение дисциплины. Процесс овладения иностранным языком подразумевает реализацию практической, общеобразовательной и воспитательной целей обучения в их динамичном триединстве, что имеет большой дидактический эффект, так как способствует развитию у студентов логического мышления и создаёт у них уверенность в своих силах, что, в свою очередь, является серьёзным стимулом к дальнейшему обучению. Во многих вузах при обучении иностранному языку используется так называемый «деятельный рефлексорный метод», (*Action Reflection Learning*), который исключает пассивность студентов на практических занятиях.

Высокий уровень профессионализма выпускников вуза является самой важной задачей современного образования. Это обусловлено тем, что вместе с быстрым развитием науки и техники растут и требования к качеству подготовки будущих профессионалов. «Условия работы преподавателя вуза таковы, что он должен обладать способностями организатора, оратора, аналитика, психолога; должен владеть строгой логикой педагогического процесса и воспитания, литературной устной и письменной речью. Современный преподаватель должен быть высококомпетентным специалистом в своей научной области, а также эрудитом в других сферах

знаний. Никакая другая профессия не имеет такой многоплановой, развернутой квалификационной характеристики. Преподаватель — это не только профессия, состоящая в транслировании знаний, но и высокая миссия сотворения и воспитания личности студента, утверждения человека в человеке» [2]. Профессия педагога требует всесторонних знаний, душевной щедрости, толерантности и взаимопонимания. Преподаватель должен быть для студентов примером нравственности, достоинства и носителем человеческих ценностей.

Человеческие ценности — это главное понятие социальной среды, которая охватывает взаимоотношения между преподавателем и студентом и относится к аксиологическому аспекту образования. Философия рассматривает «аксиологию», как теорию ценностей в обществе на определённом этапе его развития от *греч. axia — ценность, logos — слово, учение* [3, с. 620]. Образование всегда являлось ценностью, отсюда и роль преподавателя, который является основным носителем и хранителем этой философской категории. Обучение иноязычному общению — одно из наиболее актуальных проблем современного образования, «оно основано на ценностях, культуре и традициях, оно может быть специфичным для определенной нации, провинции, общества, университета, родителя или отдельного студента» [4, с. 229].

Главная роль преподавателя — это передача знаний. Многочисленные программно-нормативные документы каждого вуза чётко определяют учебно-методическую работу всего преподавательского состава, которая характеризуется многоплановостью и различными сложными функциями. Это связано с переходом к процессу обучения на основе определённых компетенций. Если раньше от преподавателя требовалось просто передать знания, то сейчас задача преподавателя — сформировать компетенции по его дисциплине таким образом, чтобы выпускники могли воспользоваться полученными знаниями в своей профессиональной деятельности и развивать их дальше, поднимаясь по карьерной лестнице. Преподаватель должен не только хорошо знать свой предмет, но что особенно важно, уметь обучить этому предмету так, чтобы выпускники имели желание постоянно учиться новому, так как знания со временем устаревают, а способность учиться на протяжении всей своей жизни практически остаётся навсегда.

Следующая не менее важная роль преподавателя охватывает его научно-методическую работу, которая подразумевает руководство научной работой студентов, повышение своей собственной квалификации, постоянный поиск приемлемых отечественных и иностранных методик. Сюда входят публикации научных статей, как своих, так и студенческих, участие в выпусках моногра-

фий по самым злободневным проблемам современного образования, организация внеаудиторной деятельности студентов: круглых столов, научных конференций, семинаров, конкурсов и т.д. Преподаватель призван не только выступать в роли организатора научно-исследовательской работы студентов, но также активно участвовать в их воспитании как социально ответственных личностей и готовить их к будущему трудоустройству и достойной карьере.

Великие мыслители прошлого придавали огромное значение обучению и воспитанию, рассматривая оба аспекта как единое целое. Например, Конфуций, китайский мыслитель, политический деятель, педагог, создатель оригинальной этико-политической системы на основе идей самовоспитания и всеобщих правил нравственности, живший в V веке до нашей эры, считал, что учиться нужно каждому человеку. Его мудрые изречения собраны под названием «Суждения и беседы». Он стремился убедить людей, что их спасение заключается в их собственном совершенствовании, в приобретении знаний об окружающем мире и управлении социальной жизнью. Его мысли сегодня актуальны как никогда. Вот две из них: «Любовь к человечности без любви к обучению вырождается в тупость, любовь к мудрости без стремления научиться вырождается в то, что человек разбрасывается... Любовь к прямоте без желания учиться приводит к грубости, а восхищение мужеством — к смутьянству». «Три пути ведут к знанию: путь размышлений — это путь самый благородный, путь подражания — это путь самый лёгкий и путь опыта — это путь самый горький, путь познания своих ошибок». [3, с. 252–253]. Совершенно очевидно, что преподаватель, если он является и воспитателем и организатором, должен идти по всем этим путям одновременно, этого требует профессия педагога, который активно участвует в процессе подготовки и развитии будущих профессионалов.

Преподавание иностранного языка в вузе на современном этапе предоставляет неограниченные возможности для обеспечения единства учебного, научного и воспитательного процесса обучения. Это обусловлено, во-первых, достаточным количеством аудиторных часов, отведённых на иностранный язык в соответствии с учебной программой на начальном этапе обучения. Во-вторых, меньшим количеством студентов в языковой группе. Благодаря этому создаются необходимые условия создания тесных межличностных связей «преподаватель — студент», а это является успешной предпосылкой воздействия преподавателя на мировоззрение студентов, их отношение к обучению и построению своей личной карьеры. В любой педагогической деятельности воспитательный и дидактический аспекты во многом взаимозависимы, взаимосвязаны и тесно переплетены.

Невозможно провести чёткую грань между различными сторонами воспитательной работы, направленной на всестороннее развитие личности студентов. Все эти стороны представляют собой важные этапы одной большой дороги к становлению специалиста — профессионала.

Если в средней школе обучение иностранному языку преследует общеобразовательную цель и только иногда становится выбором профессии, то в экономическом вузе знание иностранного языка приобретает прикладной, практический характер, так как существенно расширяет профессиональные возможности выпускников. Использование специальной литературы на иностранном языке по выбранной специальности уже в процессе обучения не только способствует углублению знаний по этой специальности, но одновременно стимулирует желание и интерес выпускников к дальнейшему изучению иностранного языка, тем самым преподаватель закладывает основу для обучения своему предмету на протяжении всей сознательной жизни специалиста. Экономическая направленность изучения иностранного языка преследует две цели. Во-первых, это углубляет знания студентов по экономике и финансам и повышает его интерес к выбранной узкой специальности. Эта профессиональная направленность проявляется через установление и расширение межпредметных связей иностранного языка со всеми профилирующими дисциплинами вуза. Во-вторых, это способствует лучшему усвоению экономической и финансовой лексики, способствует воспитанию у студентов уверенности в своих знаниях. Сохранение междисциплинарных связей влияет на всё содержание учебно-воспитательной работы в рамках изучения иностранного языка на каждом курсе и в каждой отдельной языковой группе. Здесь преподаватель играет важную воспитательную роль, совершенствуя свою методическую подготовку по подбору дополнительной литературы для самостоятельной работы студентов, разработке тематики «круглых столов», презентаций, отчётов, устных выступлений, деловых и ролевых игр и других видов работ, которые стимулируют инициативность студентов, развивают их самостоятельность, логическое мышление, креативность, мыслительную деятельность и интерес к иностранному языку и выбранной специальности. Такие интерактивные занятия особенно показывают умения преподавателя как воспитателя, когда в процессе обучения на первый план выступает определённая воспитательная цель по преодолению языкового барьера при говорении на иностранном языке.

Воспитательное мастерство преподавателя в значительной мере зависит от того, насколько грамотно он может создать максимально творческую обстановку на занятии, когда даже у слабых студентов возникает желание

присоединиться к коллективному обсуждению темы, высказать свою точку зрения, услышать своих коллег и будущих партнёров. Это для преподавателя большая удача в его сознательной воспитательной деятельности. Таким образом получается, что процесс обучения — это взаимный процесс, так как нельзя точно определить, кто обучающий, а кто обучаемый: обе стороны — и преподаватель, и студенты — работают вместе в одной команде, активно участвуя в целенаправленном процессе развития и становления личности в благоприятном микроклимате «студент — преподаватель и преподаватель — студент». Многие опытные педагоги склоняются к мысли, что образование должно начинаться с устранения противоречий между преподавателем и студентом. Если серьёзно задуматься над этой мыслью, то мы приходим к выводу, что эти отношения являются главными для передачи и получения знаний в какой-то определённой области. Знания можно сравнить с банковским вкладом, преподаватель — это вкладчик, депозитор. Чем больше он вложит в банк, т.е. в студентов, тем больше процентов по «вкладу» он получит.

В нашем отечественном образовании стабильно сформировалась инновационная тенденция при обучении иностранному языку, преобладают кейсы, защита проектов, презентации, ролевые игры и т.п. Преимущества этих форм обучения очевидны по сравнению с традиционными методиками: обучением лексике, грамматике, переводу, заучиванием диалогов и тем наизусть. Другими словами, методика передачи информации уступила место познавательной деятельности через диалогические приёмы. В диалоге преподаватель уже не обучающий, он — помощник, советник, собеседник, единомышленник и даже друг. Диалог всегда создаёт новую реальность, спонтанность мышления, Студент и преподаватель выступают равноправными участниками беседы, они — сотрудники.

В настоящее время преподаватели во многих странах обсуждают особенности познавательной деятельности молодых специалистов эпохи Интернета и информационных технологий, так как будущее принадлежит не индивидуумам с определённой суммой знаний, а активным гражданам, готовым к самостоятельной профессиональной деятельности и к обучению на протяжении всей своей жизни. Преподаватели иностранных языков вузов, наравне с преподавателями профилирующих дисциплин, сталкиваются с проблемой развития личности, которая бы органично объединила социальную и профессиональную компетентности в интересах общества. Будущие специалисты должны адекватно представлять все жизненно важные проблемы современности и их возможные последствия. Это является главной парадигмой фундаментальных изменений образования, связанных с важными трансформациями общества.

В педагогических кругах известно имя Пауло Фрейре из Бразилии, который считается одним из важных педагогов-теоретиков XX столетия. Он считал, что «истинное образование — это практика, отражение и действие человека в мире, чтобы преобразовать его...» [5]. Его смелые дальновидные идеи получили широкое распространение среди педагогов нашего времени. Его «Диалогическая педагогика» [6, с. 123] легла в основу разработки современного принципа “Action Reflection Learning”, т.е. обучение через практическую деятельность. Пассивно воспринимаемые знания не дадут никакого положительного результата, только активная практическая деятельность непосредственно на занятиях может развить такие качества, как творческий подход, инициативность, креативность, желание дальнейшего обучения и поиска дополнительной информации. Этот метод деятельного обучения очень важен для преподавателя иностранного языка. Нельзя обойти проблему применения приобретённых знаний на практике. На современном этапе развития нашего общества важно обращать внимание на умение реализовывать знания и навыки на практике по всем изучаемым дисциплинам и по иностранному языку в том числе. Возникает вопрос, какими способами и методами обеспечить инновационное развитие общества, заложить прочную базу для его устойчивого развития, подготовить профессионалов высокого уровня? Благодаря новым информационным технологиям появились многочисленные зарубежные и отечественные авторские курсы обучения иностранным языкам, различные пособия, учебные программы как для студентов, так и для преподавателей. Например, EGP (English for General Purposes), EAP (English for Academic Purposes), ESP (English for Specific Purposes), TEFL (Teaching English as a Foreign Language) и многие другие, красиво иллюстрированные, с прекрасно подобранным материалом для прослушивания и заданиями для самостоятельной работы и контроля. Но к сожалению, одних учебников мало, так как они совсем не помогают решить проблему мотивации и заинтересованности студентов вуза, так как уровень сложности этих учебников воспринимается ими по-разному. Для одних, хорошо подготовленных в школе или на курсах, он знакомый, лёгкий, привычный и поэтому неинтересный. Для других, слабо знающих иностранный язык в силу разных причин, он трудный, непонятный, скучный и поэтому тоже неинтересный. Преподаватель должен выбрать такую методику, которая бы поставила перед студентами задачу самим развивать свой уровень или заполнить пробелы знаний. Этому помогают ставшие популярными ролевые игры, различные кейсы, защита проектов и отчётов, презентации, групповые дискуссии, устное представление эссе, своих выводов и результатов. Эти методы прочно вошли в современную методику преподавания иностранных языков, так как тесно взаимодействуют с профилирую-

щими предметами по основной специальности по принципу междисциплинарных связей, и преподаватель иностранного языка выступает как посредник между своим предметом и профессиональными интересами студентов, в конечном итоге оставаясь последней инстанцией, потому что организует всю работу, помогает и оценивает качество работы каждого студента и его вклад в общее дело. Как показывает личный опыт, основным условием успеха таких творческих видов работы на иностранном языке является коммуникативная значимость обсуждаемой проблемы, актуальность и связь с интересами студентов, которые с удовольствием обсуждают знакомую им тему. Преподавателю здесь принадлежит немаловажная роль, так как успех зависит от его кругозора, широты взглядов, артистичности, от того, как он представит на всеобщее обсуждение проблему, чтобы вызвать дискуссию, споры и прийти к неожиданному решению. Личность педагога всегда представляет собой главный ресурс всей образовательной системы. Преподаватель иностранного языка активно участвует в реализации всех аспектов учебной программы курса, на своих занятиях учит работать студентов над проектами, писать и устно представлять свои отчёты, рефераты и эссе для обсуждения в аудитории, готовить презентации по интересующих их проблемам, т.е. его роль сводится к организации активной практической деятельности будущих специалистов. Сами студенты высоко оценивают использование деятельного подхода, они считают, что многому научились, много нового узнали при подготовке проектов и презентаций. Одни повысили свои знания грамматики, другие преуспели в лексике, третьи развили свои коммуникативные навыки работы в команде, а все вместе избавились от страха выступать на публике. Преподавание — высоко этическая профессия, она предполагает не просто воспитание толерантности к традициям людей других национальностей, другой религии и другого мировоззрения. Вопрос не о терпимости и толерантности, вопрос об уважении. Толерантность и уважение — это совершенно разные понятия. Будущий профессионал не должен «терпеть» людей другой культуры, другого поведения, придерживающихся иных философских концепций и жизненных принципов, он должен их уважать. Мир многогранен и многолик. Окружающий студента мир должен вести его к профессиональному успеху, развивать творческое воображение, индивидуальный талант. Как ни странно это может показаться, но опыт доказывает, что творческую личность формируют не знания, усвоенные за многие годы обучения, а развитие личностных качеств человека: чуткость, внимание, соучастие, гибкость ума, уважение, способность искать и находить новые пути решения проблем. Преподаватель иностранного языка несёт большую ответственность за развитие творческих задатков студентов. Залог успеха — это индивидуальный подход к каждому

студенту, учёт его интеллектуального потенциала, тщательный подбор учебного материала, правильное планирование практического занятия. Всё это вместе взятое создаёт благоприятный микроклимат успешного обучения, которое не даст студенту потеряться в макромире за пределами академического пространства, когда он закончит вуз. Он будет морально готов к постоянно изменяющимся социальным, деловым, профессиональным и культурным переменам. Для педагогической психологии остаётся вечным вопрос: каким должен быть преподаватель, который формирует будущее поколение, должен ли он сам быть одарённым человеком, профессионалом своего дела или ему достаточно обладать соответствующими компетенциями, способностями, знаниями. Ответа на этот вопрос пока нет. Всё сводится к его личностным качествам, высокому уровню общей эрудиции и широкому кругозору, творческому потенциалу, позволяющему ему совершенствовать учебный процесс обучения иностранному языку, профессионально использовать учебные материалы, разные источники информации, развивать интерес студентов к своему предмету. В педагогических кругах много спорят о том, какого педагога можно назвать одарённым. Пока нет единодушного мнения, но большинство считает, что «одарённость реализуется системой способностей, постоянно развивающейся и меняющейся в процессе реализации деятельности. В этом положении заложены условия для создания системы управления процессом формирования педагогической одаренности на разных этапах профессионального педагогического образования. Важно отметить, что процесс управления не должен ограничиваться рамками системы высшего педагогического образования. Он может затрагивать профильную педагогическую подготовку в условиях общего образования, а также выходить за рамки окончания профессионального педагогического образования, реализуясь в условиях дополнительного профессионального образования педагогов» [7, с. 45]. Преподаватель иностранного языка обязательно должен соответствовать этому определению. В государственном педагогическом университете им. Герцена было проведено групповое анкетирование среди студентов по вопросу, что является главным компонентом качества университетского образования, Результаты исследования показали, что самым главным студенты считают компетентность преподавателя по своему предмету, его профессионализм. На второе место они поставили материально-техническую среду университета, на третье место — организацию практики, четвёртое место заняли связи с работодателями, и последнее место заняла деятельность международного отдела и организация зимних и летних школ [4, с. 229].

В современном мире знание иностранного языка открывает перед будущими специалистами приоритет-

ные возможности устанавливать культурные и профессиональные контакты, что является главным условием удачной карьерной лестницы. Никто из студентов не задаёт вопрос: а нужен ли иностранный язык современному экономисту, финансисту, аудитору, юристу. Ответ однозначно положительный. Вряд ли стоит доказывать необходимость знания иностранного языка на бытовом и профессиональном уровне для специалиста в условиях интеграции мирового сообщества, расширения торговли и культурных связей. Роль преподавателя сводится к принципу профессиональной направленности обучения с учётом экономической специализации. Это способствует развитию у студентов необходимых умений в будущей работе и таких качеств личности, которые помогут им не только овладеть языковыми компетенциями, но и занять активную жизненную позицию, преуспеть в карьере, быть уверенными, ответственными и самостоятельными в принятии решений. Подбор речевого материала способствует развитию познавательной деятельности студентов, их логического и творческого мышления, а также вызывает интерес, положительные эмоции и желание продолжать совершенствовать свои знания иностранного языка.

Ни для кого не секрет, что сфера образования — это зеркало общества, где ярко отражается всё, что происходит в обществе. Для решения актуальных общественных проблем именно образование является важнейшим ресурсом. Всем известна крылатая фраза греческого математика и изобретателя Архимеда: «Дайте мне точку опоры, и я переверну мир». Образование — это и есть та точка опоры, которая поможет решить серьёзные проблемы в обществе. Жизнь наших сограждан в XXI веке во многом будет зависеть от тех, кто сейчас получает образование. Современное цифровое пространство стремительно меняет и обновляет все сферы нашей жизни. Эти новейшие технологии сами являются итогом многолетней творческой работы профессионалов разных направлений. И как результат такой эволюции, меняется и контент преподавания иностранного языка. Современному преподавателю вуза необходимо осознать то, что фундаментальные изменения в мире не могут не повлиять на образовательный процесс в целом, так же как и творческая личность не может развиваться независимо от кардинальных эволюционных процессов в обществе.

Современной педагогической наукой определены приоритетные направления обучения иностранным языкам: теоретические, практические, образовательные, развивающие, воспитательные и т.д. Очевидно, что все эти тенденции могут быть успешными только в том случае, если весь коллектив университета работает слаженно на положительный результат, когда каждый преподаватель действует как участник единой творческой команды.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гребнев Л. С. Направление модернизации образования. Нынешний раунд Болонского процесса: Россия и не только... Высшее образование в России, № 1, 2018, С. 14–16.
2. Полянская Н. М. Роль преподавателя в повышении качества образовательного процесса в высшем учебном заведении // Интернет-журнал «Мир науки» 2015 № 3 <http://mir-nauki.com/PDF/48PDMN315.pdf> (доступ свободный).
3. Кириленко Г.Г., Шевцов Е. В. Философский словарь. Справочник студента. Изд-во АСТ, Москва, 2002, С. 620,252–253.
4. Стриелковски В., Л. С. Киселёва, Попова Е. Н. Детерминанты качества университетского образования: мнение студентов. Интеграция образования, т. 22, № 2, 2018, С. 221–233.
5. Пауло Фрейре, 45 лучших фраз: ru.sante-anastasia.org/articles/paulo-freire.html.
6. Бухараева Л. Диалогическая педагогика Пауло Фрейре. Вопросы образования в России, № 3, 2001, С. 123–127.
7. Мазилов В.А., Слепко Ю. Н. Формирование педагогической одарённости как ключевое условие повышения эффективности современной образовательной системы. Интеграция образования, № 1, 2019, С. 37–45.

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

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Финансовый университет при Правительстве РФ

К ВОПРОСУ ИЗУЧЕНИЯ ОТНОШЕНИЯ СТУДЕНТОВ К ЗАНЯТИЯМ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРОЙ И СПОРТОМ НА ПРИМЕРЕ ВОЛОГОДСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА

ON THE ISSUE OF STUDYING THE ATTITUDE OF STUDENTS TO PHYSICAL CULTURE AND SPORTS ON THE EXAMPLE OF VOLOGDA STATE UNIVERSITY

*A. Nikulin
O. Bushmanova
A. Starostina*

Summary. In the article «On the issue of studying the attitude of students to physical culture and sports on the example of Vologda state University» the necessity of increasing the motivation of students to systematic physical culture and sports in the educational space of the University is justified. The main motives and results of the research of students' attitude to physical culture and sports at the University are formulated. The author's interpretation of the reasons for the decrease in students' interest in regular physical education and sports is given, and the ways of solving this problem are proposed.

Keywords: Students, physical culture and sports, motivation, motive, motor activity of students.

Никулин Александр Валентинович

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

Бушманова Ольга Ивановна

*Доцент, Вологодский государственный университет
bush_oi@mail.ru*

Старостина Анна Владимировна

*К.п.н., доцент, Вологодский государственный университет
annastart1@mail.ru*

Аннотация. В статье «К вопросу изучения отношения студентов к занятиям физической культурой и спортом на примере Вологодского государственного университета» обоснована необходимость повышения мотивации у студенческой молодежи к систематическим занятиям физической культурой и спортом в образовательном пространстве вуза. Сформулированы основные мотивы и результаты исследования отношения студентов к занятиям физической культурой и спортом в вузе. Дана авторская интерпретация причин снижения интереса студентов к регулярным занятиям физической культурой и спортом, предложены пути решения данной проблемы.

Ключевые слова: Студенты, физическая культура и спорт, мотивация, мотив, двигательная активность студентов.

Введение

Формирование потребности в систематических занятиях физической культурой и спортом — одна из актуальных социально-педагогических проблем. Высокая учебная нагрузка, трудовая занятость в режиме рабочего дня, «уход» из реального в виртуальное пространство общения, и как следствие, вытекающие из этого проблемы в межличностном общении приводят к снижению уровня здоровья, умственной и физической работоспособности [1, с. 23].

Одной из приоритетных задач, стоящих перед высшей школой, является повышение мотивации у студенческой молодежи в регулярных, целенаправленно организованных занятиях физической культурой и спортом.

Анализ теоретической литературы по исследуемой проблеме и ее современное состояние позволили выявить **основные противоречия:** с одной стороны, реализуется целенаправленная государственная политика по созданию условий для занятий физической культурой и спортом

всех групп населения, в том числе и студенческой молодежи, с другой стороны, в образовательном пространстве вуза отсутствует системно организованная работа по созданию комфортной среды для реализации потребностей в области физической культуры и спорта; в вузе имеются возможности по формированию мотивации студентов к занятиям физической культурой и спортом, и отсутствует системно организованная работа в данном направлении; признается необходимость формированию мотивации студентов к занятиям физической культурой и спортом и отсутствует научно-методическое обеспечение подготовки в образовательной деятельности вуза.

Отмеченные противоречия обусловили обращение к настоящей теме исследования, **проблема** которого сформулирована следующим образом: каковы оптимальные педагогические условия формирования мотивации студентов к занятиям физической культурой и спортом в образовательном пространстве вуза?

Решение данной проблемы составляет **цель исследования.**

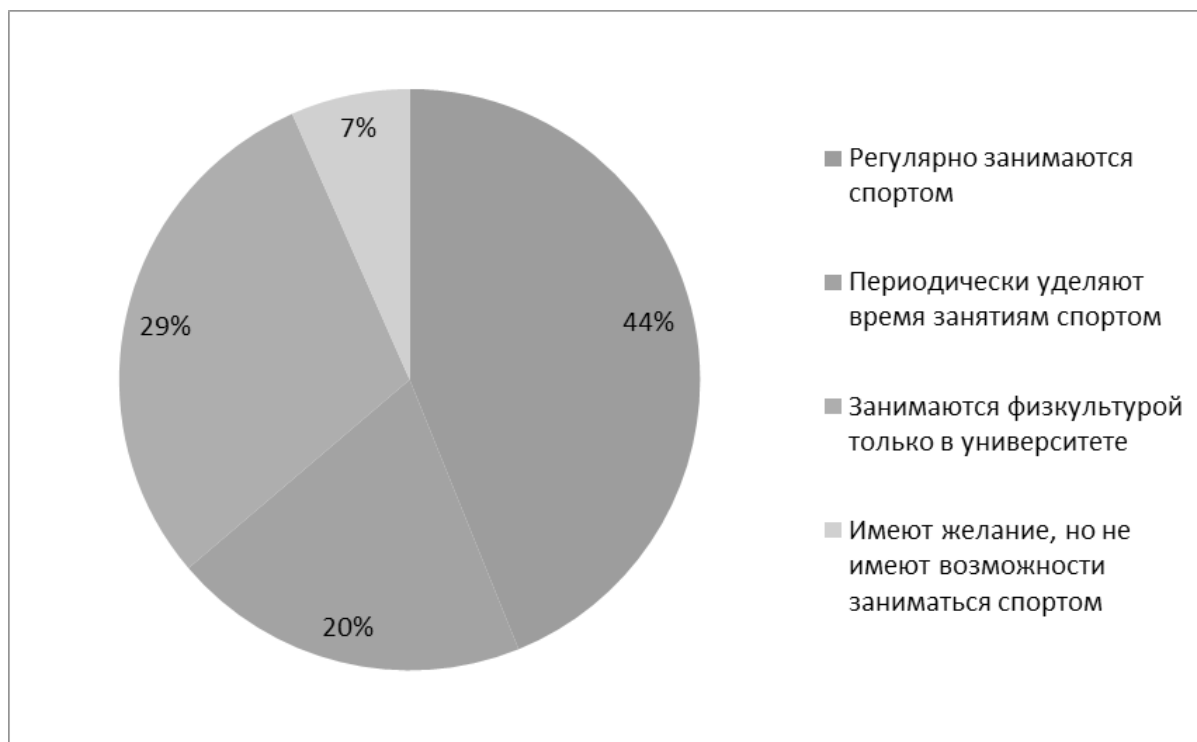


Рис. 1. Регулярность занятий студентов физической культурой и спортом.

Поиск эффективных путей разрешения обозначенных выше противоречий привел нас к постановке следующих **задач**: изучить отношение студентов Вологодского государственного университета к занятиям физической культурой и спортом и определить в ходе опытно-экспериментальной работы педагогические условия повышения мотивации студентов к занятиям физической культурой и спортом.

Методы

Необходимость глубокого изучения отношения студентов к занятиям физической культурой и спортом потребовала использования комплекса разнообразных методов исследования: теоретический анализ состояния проблемы в современной практике физкультурного образования в вузе, наблюдения, беседы, опытно-экспериментальная работа, обобщение цельного авторского опыта работы, анкетирование. Любой из методов выполнял по отношению к другим компенсирующую и контролирующую роль.

Посредством анкетирования выявлялись интересы, склонности, основные мотивы к занятиям физической культурой и спортом.

Результаты анкетирования были обработаны и представлены в виде диаграмм.

Результаты

В 2018–19 учебном году в Вологодском государственном университете было проведено исследование, в котором приняли участие 126 студентов 1–3 курса института машиностроения, энергетики и транспорта и института математики, естественных и компьютерных наук. Примерно половина студентов, а именно 48% относятся к основной медицинской группе, 25% к подготовительной, 19% к специальной и 8% являются полностью освобожденными от занятий физической культуры.

Исходя из понимания, что «эффективность организации работы зависит от начального уровня вовлеченности в двигательную активность на данный момент времени» [2, с. 65] респондентам необходимо было ответить на вопрос: «Как часто Вы занимаетесь физической культурой и спортом?» (рис. 1).

Особый интерес вызывают ответы на вопрос «Сколько, по вашему мнению, времени необходимо заниматься в день (в неделю)?» (не считая академических часов). 32% опрошенных считают, что в день необходимо заниматься 1 час, 51% — 2 часа, остальные воздержались от ответа. Касательно недельного режима, 39% считают, что нужно заниматься 3–5 часов, 61% — 6–8 часов. Из полученных ответов, можно сделать вывод, что студенты

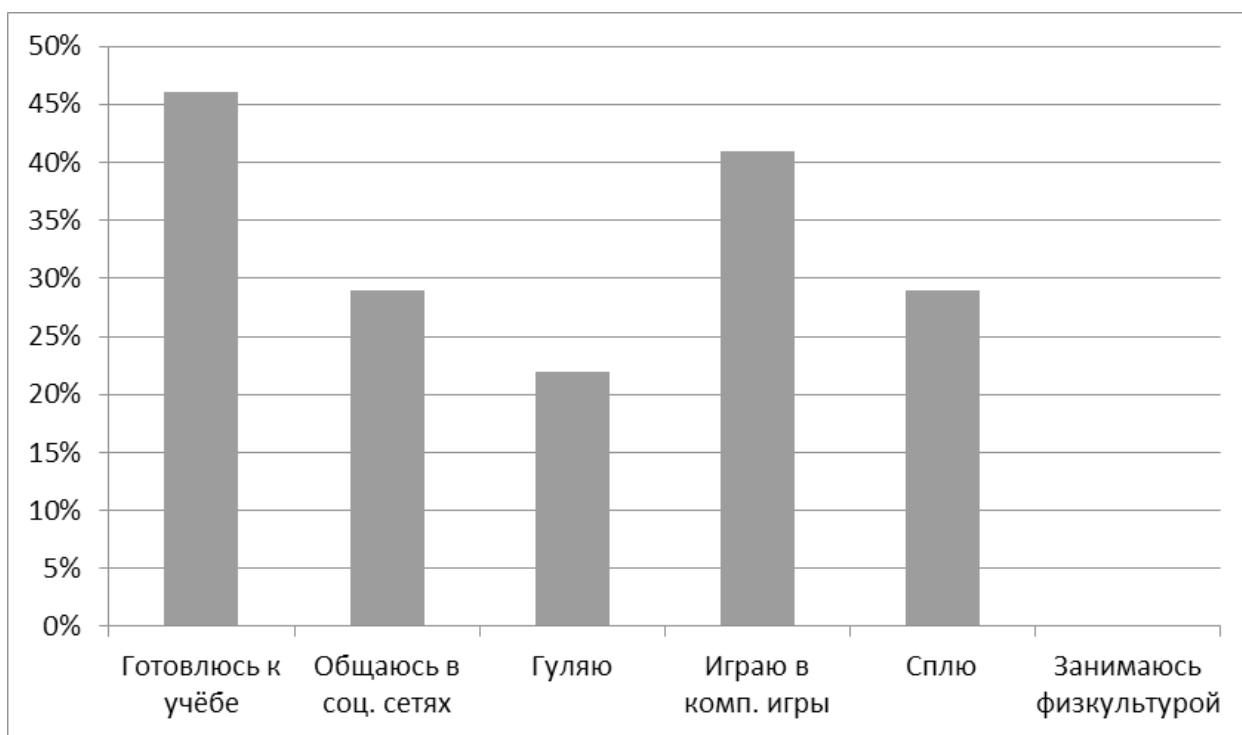


Рис. 2. Занятия студентов в свободное от учебы время (выбиралось несколько наиболее значимых вариантов).

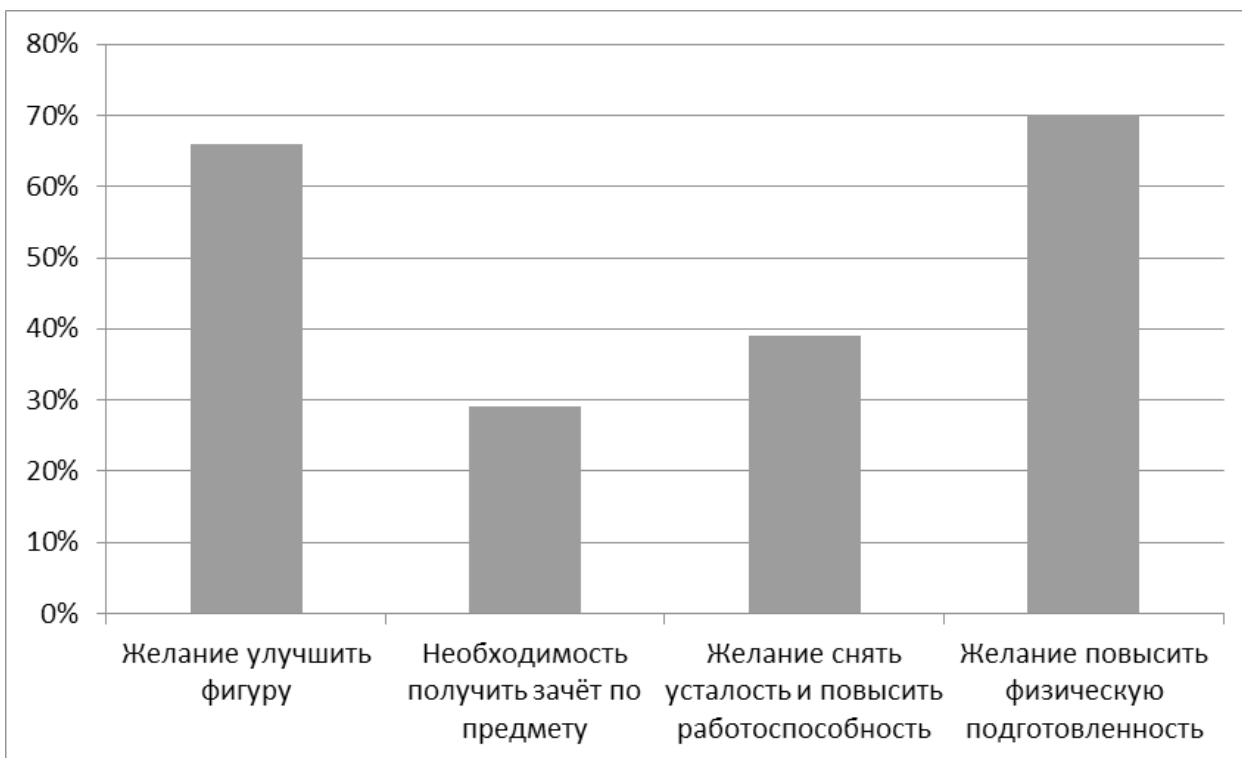


Рис. 3. Ведущие мотивы занятий физической культурой и спортом (выбиралось несколько наиболее значимых мотивов)

признают и понимают необходимость регулярных занятий физической культурой.

Вместе с тем, анализ ответов на следующий вопрос «Планируете ли Вы в режиме дня время для занятий физической культурой?» вызывает тревогу, только 38% респондентов выбрали ответ «Да». Почти две трети опрошенных целенаправленно не планируют свои занятия: 20% — «Не планируют», 36% — «Редко» и 6% — «В выходные».

Отвечая на вопрос «Нравятся ли Вам занятия в вузе?» 75% считают, что им нравится предмет, 10% не нравится, 15% не определились, что говорит о достаточно высокой степени удовлетворенности проводимыми учебными занятиями в вузе.

На вопрос «Ощущаете ли Вы оздоровительный эффект занятий физической культурой в течение семестра?» 83% опрошиваемых ответили «Да», 7% ответили «Нет» и также 7% ответили «Не знаю».

Как видно, наиболее распространенными ответами на вопрос «Как вы проводите свободное от учёбы время?» были связанные с работой на компьютере, что повышает актуальность занятий физической культурой и спортом, как основного фактора в профилактике заболеваний связанных с гиподинамией (рис. 2).

В вопросе «Ходите ли вы на какие-либо спортивные секции/кружки?» 10% студентов ответили, что ходят в секции/кружки в вузе и 27% ходят в городские секции/кружки (рис. 3).

66% опрошиваемых находят смысл занятий в желании улучшить фигуру, 29% видят причину в необходимости получить зачёт по предмету, 39% желают снять усталость и повысить работоспособность, 51% хочет воспитать волю характер, занимаясь на занятиях физической культуры и 70% желают повысить физическую подготовленность.

На вопрос, «Какие причины препятствуют занятиям физической культурой и спортом?» 7% опрошиваемых ответили, что нехватка денежных средств препятствует занятиям физической культурой, 41% ответили, что мешает усталость, 20% не хотят заниматься, 37% не видят преград для занятия физ. культурой и 12% ответили, что им не позволяет здоровье.

Заключение

Таким образом, по результатам тестирования и анкетирования можно заключить, что в целом, результаты нельзя считать положительными. Хотя при анализе от-

дельных вопросов можно удостовериться, что респонденты видят определённую пользу для себя в занятиях физической культурой и про полное отсутствие мотивации речи идти не может, но всё же вопросы мотивации студентов на двигательную активность в условиях академических занятий остаются актуальными и требуют привлечения специалистов к их решению.

Основным условием формирования у студентов устойчивого интереса к занятиям физической культуры является совершенствование процесса физического воспитания, за счёт внедрения различных организационно-методических форм и инновационных технологий.

В результате опытно-экспериментальной работы выявлено следующее:

- ◆ большинство студентов регулярно занимаются физической культурой и спортом. Основными мотивами к занятиям физической культурой и спортом являются укрепление здоровья, саморазвитие и получение удовольствия в свое свободное время, только незначительная часть от общего количества обучающихся считают, что занятия физической культурой в вузе бесполезны. Также установлено, что примерно 90% опрошенных студентов намерены продолжить заниматься физической культурой и спортом после окончания обучения в университете.
- ◆ негативное отношение студентов к дисциплине «Физическая культура» можно объяснить тем, что на учебных занятиях в не достаточной мере учитываются индивидуальные возможности студента, его мотивы и потребности. Следовательно, при такой организации занятий у студентов теряется интерес к дисциплине, снижается посещаемость и эффективность занятий.
- ◆ мотивация к занятиям физической культурой и спортом — особое состояние личности, направленное на достижение оптимального уровня физической подготовленности и работоспособности. Следует согласиться, что «повышение мотивации наступает не сразу, так как студентам необходимо осмыслить предложенные им способы сохранения и укрепления своего здоровья, освоить их, убедиться в позитивном влиянии этих способов на здоровье. Поэтому можно ожидать, что повышение мотивации будет происходить в течение всего периода обучения студентов в вузе» [3, с. 9].

Проведенное исследование позволяет сделать следующие **выводы**. Необходима целенаправленная работа по повышению мотивации студенческой молодежи к занятиям физической культурой и спортом, как необходимому условию формирования здорового

образа жизни и укреплению и сохранению здоровья студентов. В связи с этим, одной из основных задач дисциплины «Физическая культура», является развитие познавательного интереса студентов к занятиям физической культурой. Для решения данной задачи, во-первых, следует учитывать индивидуальные возможности и предпочтения студентов в выборе вида физкультурно-оздоровительной деятельности, во-вто-

рых, необходимо формировать у студентов осознанную потребность в физической культуре, здоровом образе жизни и сохранении собственного здоровья, в-третьих, недостаточно использовать традиционные формы организации физкультурной, спортивно-массовой работы в вузе, для повышения мотивации необходимо использовать потенциал всех субъектов в образовательном пространстве вуза.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ермолаева И.Ю., Никулин А. В. Изучение мотивации к занятиям физической культурой и спортом у студентов — юношей на примере Вологодского государственного университета. — Тенденции развития науки и образования. Май 2019 г. Часть 7. Изд. НИЦ «Л-Журнал», 2019. С. 23.
2. Никулин А.В., Бушманова О. И., Вьюшин С. Г. Формирование готовности студентов к занятиям физической культурой в спортивном клубе вуза. — Физическая культура, спорт и здоровье. Йошкар-Ола. 2018. № 32–1. С. 67.
3. Никулин А.В., Вьюшин С. Г., Орехова И. В. Формирование мотивации студентов к занятиям физической культурой в спортивном клубе вуза. — Тенденции развития науки и образования. Октябрь 2018 г. Часть 3. Изд. НИЦ «Л-Журнал», 2018. С. 9.

© Никулин Александр Валентинович (nikulinav74@yandex.ru),

Бушманова Ольга Ивановна (bush_oi@mail.ru), Старостина Анна Владимировна (annastart1@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Г. Вологда

РЕЛИГИОЗНЫЕ ОСНОВЫ ВОСПИТАТЕЛЬНЫХ ТРАДИЦИЙ МУСУЛЬМАНСКИХ СЕМЕЙ

RELIGIOUS BASES OF EDUCATIONAL TRADITIONS OF MUSLIM FAMILIE

M. Nurullaev

Summary. The article discusses the main provisions of the person professing Islam education, reveals the educational potential of Islam as one of the world religions. The traditional model of the child's socialization in the Muslim world in the context of family education is highlighted. The author presents the moral requirements for the upbringing of a virtuous, truly believing, Muslim through the assimilation of the basic provisions of the Koranic law and the requirements of Islamic society to parents who prepare a child for adulthood. The pedagogical values of the five pillars of faith, the role of the personality of the Prophet Muhammad in the formation of the Islamic pedagogy are characterized; spiritual sources and Sharia norms are investigated.

Keywords: Islam, the Muslim world, education, person's socialization, moral and ethical standards, virtue, family education.

Нуруллаев Мансур Азимович

Болгарская Исламская Академия, Республика
Татарстан, г. Болгар
mansurbuxariy2010@mail.ru

Аннотация. В статье рассматриваются основные положения воспитания личности, исповедующей ислам, раскрывается воспитательный потенциал ислама как одной из мировых религий. Освещается традиционная модель социализации ребенка в мусульманский мир в контексте семейного воспитания. Автором представлены нравственные требования к воспитанию добродетельного, действительно верующего, мусульманина через усвоение основных положений коранического закона и требований исламского социума к родителям, которые готовят ребенка ко взрослой жизни. Охарактеризованы педагогические ценности пяти столпов веры, роль личности Пророка Мухаммеда в формировании педагогики ислама; исследованы духовные источники, нормы шариата.

Ключевые слова: ислам, мусульманский мир, воспитание, социализация личности, морально-этические нормы, добродетель, семейное воспитание.

Актуальность

В последнее время религиозные исследования в России оживились в связи с рядом нормативно-правовых актов, принятых как на международном, так и на внутригосударственном уровне. Среди таких юридических документов уместно вспомнить Конвенцию ООН о правах человека [2], Конвенцию ООН о правах ребенка [3], Конституцию Российской Федерации [1], ФЗ РФ «О свободе совести и религиозных объединениях» [4] и др.

Среди верующих планеты первое место по количеству занимают мусульмане; таких сегодня насчитывается около 1 миллиарда 200 000 000 человек, более, чем в 120 странах мира. На территории Российской Федерации проживает около 14,5 миллиона мусульман, составляющих вторую по численности конфессиональную группу после христиан [8].

В сегодняшней независимой Российской Федерации конституционно человек, его права и свободы провозглашены высшей ценностью, а это значит, что любой имеет право на религиозные верования, а каждая семья — воспитывать своих детей согласно той веры, которая составляет часть личной культуры родителей,

поскольку религия является составной частью общей культуры человека, важнейшим фактором его личностного становления и социализации.

Стоит отметить, что мировые религии в своих догматах стремятся способствовать удержанию страстей, наполняют жизнь смыслом, гармонизируют бытие, формируют поведение человека. Как отмечает Ч. Исмаил, «религия воспитывает сердце и ум, которые сочетаются с волей и деятельностью по замыслу Творца» [11, с. 12].

Воспитание и религия имеют тесную связь: первое готовит человека к земной жизни, вторая — к «вечному». Тогда как жизни в социуме учит школа и другие социальные институты, религиозное воспитание в наибольшей степени осуществляется в семье, хотя христианская этика, христианский катехизис пришли сегодня в учебные заведения, поскольку россияне преимущественно являются христианами. В то же время стоит отметить, что родители имеют право выбора изучения детьми курсов духовно-нравственной направленности, таких как «Этика», «Христианская этика», «Основы христианской этики», «История религий», «История религий мира и духовной культуры», «Основы религиозной культуры», «Христианская этика в религиозной культуре» и др. [11, с. 73]

Учитывая события, происходившие уже в XXI веке между западом и исламом, отсутствие глубоких знаний рядовых граждан о мусульманском мире, историческая память об османском терроре прошлого, массовый выход мусульман в Европу в течение последних лет, скандалы, вызванные поведением некоторых мигрантов, приводит к тому, что они воспринимаются как нечто враждебное, чужое, исключительно агрессивное, чего необходимо сторониться и даже предохраняться. Поэтому возникает необходимость в более глубоком исследовании воспитательного потенциала ислама, освещении условий социализации детей-мусульман, организации их духовно-нравственного воспитания в общеобразовательной школе вместе с детьми других религиозных верований.

Степень изученности проблемы. Религия занимает все аспекты жизнедеятельности человека, включая науку, политику, экономику, педагогику и психологию. Это мощный пласт человеческой культуры, который всегда был предметом научного поиска философов, историков, социологов, психологов. Однако особое место религия занимает в педагогической науке прошлого и настоящего. Воспитательные возможности религии были объектом глубокого анализа апологетов, философов и педагогов Средневековья, Нового времени, мыслителей конца XIX и начала XX вв.; проблемы духовного становления личности были в центре внимания древнейших отечественных мыслителей; вопросы духовно-нравственного воспитания составляли научный интерес отечественных просветителей.

Современная педагогическая наука вернулась к проблемам духовного религиозного воспитания (И. Н. Колымойцова [12], Е. В. Андрияшина, И. Г. Третьякова [6], и др.) и набирает обороты. Однако, необходимо отметить, что очень мало научных исследований касаются других религий, кроме христианства. И совсем мало на сегодня научных разработок относительно воспитательных возможностей ислама. Обычно в фокусе научных исследований находятся аспекты функционирования ислама в современном мире, место мусульман в мировом сообществе, теория и история мусульманского права, проблемы женщин-мусульманок и тому подобное.

Изложение основного материала. Ислам — одна из трех основных мировых религий. Современная политическая наука признает условное деление ислама на традиционный, умеренный и радикальный [7, с. 38]. Безусловно, данное исследование под исламом понимает целостную систему общечеловеческих морально-этических ценностей.

Среди ряда основных педагогических ценностей ислама в центре находятся цивилизационный подход

к воспитанию подрастающих поколений, содействие формированию свободной высоконравственной личности, сохранения национальных ценностей мусульманского мира, целостности арабского языка как фактора объединения всех мусульман.

Социальная концепция ислама подчеркивает, что каждой личности дана жизнь и право выбора действовать так, как желает человек, но согласно законам Аллаха — шариату. «Нормы шариата для мусульман устанавливают: обязательные действия; желаемые действия; добровольные действия; нежелательные действия; запрещены действия» [10, с. 293].

Надзор за соблюдением норм шариата (хисба) возложен на специальных контроллеров — Мухтасиб, которые по должностным обязанностям и велению совести должны «контролировать социальное поведение мусульман» [10, с. 279].

Немаловажно, что педагогика ислама исходит из того, что «Пророк Мухаммед определил мусульманина как исключительно высоконравственную личность, которая уважает людей и должна найти свое место в мире, получить образование, профессию, создать свою семью и быть достойным человеческого сообщества» [8, с. 87]. Практика воспитания мусульман дает четкие ответы на вопросы:

1. Как воспитывать детей в исламе?
2. Какие усилия по воспитанию необходимы со стороны семьи?
3. Как организовать процесс самовоспитания?

Исламское воспитание — это комплекс коранических законов, которые формируют нравственные ценности и религиозную совесть мусульман (Намыс). Ислам, связав различные народы отличными этническими и этическими особенностями в единое целое, основной своей педагогической задачей поставил формирования индивидуальной моральной ответственности за себя, свою семью, свой этнос и культуру. Коран подробно формулирует ориентиры жизнедеятельности мусульманина во всех сферах общественных отношений и человеческой деятельности в целом. Однако, в исламе трудно найти логично оформленную воспитательную теорию, в основном это жизненные правила, советы, запреты, то есть это в основном традиционная народная система воспитания личности, формирования у нее определенных социальных качеств согласно Корану.

Все морально-этические нормы ислама можно условно разделить на две составляющие:

1. *Социально-педагогическая составляющая*, которая содержит морально-этические аспекты человеческой жизнедеятельности, построение

мусульманином социальных отношений с окружающим миром и тому подобное.

2. *Непосредственно педагогическая составляющая*, содержащая воспитательные установки и программу самовоспитания и самосовершенствования.

Первая составляющая освещает социальную жизнь мусульманина, поскольку специфика социальных функций ислама неразрывно связана с потребностями человека, его участием в общественной жизни мусульманского сообщества и человеческого социума в целом.

Социальная миссия ислама заключается в формировании нравственного и физического здоровья верующих. Общественное благо для мусульман является мотиватором личного успеха, который можно обрести через отрицание зла как социального феномена. Одним из социальных принципов ислама, установленных Всевышним Аллахом, является сохранение всего лучшего, чистого, что приносит пользу мусульманам, стране, в которой они живут. «Отклоняет зло лучшим...», - читаем в Коране («Верующие»: 96) [13], поскольку ислам — это религия милости, блага и высокой морали. Мусульманин должен стремиться к лучшему во всем: в личной жизни (соблюдение духовной и физической чистоты), в служении человеку и обществу (выполнение общественных и профессиональных обязанностей), в общении (соблюдение правил этикета и признание авторитетов), в науке и искусстве (нести лучше людям и получать самое ценное для себя) и т.д. В суре «Пещера» Всевышний Аллах учит: «Мы сделали то, что на земле есть украшением для нее, чтобы испытать их, кто из них лучший в поступках» («Пещера»: 7) [13]. Коран учит рядового мусульманина следовать «Слову Аллаха», творить добрые дела на пути нравственного роста: «...делайте благо,— во истину, Аллах любит благодетельных» («Корова»: 195) [13].

Стоит отметить, что откровенное стремление к добру для мусульманина неотделимо от самовоспитания. Каждый верный должен лелеять в себе добро, выращивать и умножать его, потому что сегодня хороший человек становится добрее, чем был вчера; переживания добрых стремлений доставляет удовольствие, а значит, делает человека счастливее. Настоящая доброта проявляется в желании видеть других лучше, если именно такие чувства управляют человеком, то он лишен гордыни, эгоизма, зависти, чувств, которые «пожирают» то лучшее, к чему должен стремиться настоящий верный. В деле самосовершенствования не существует для мусульманина лучшего помощника, чем вера и пример Пророка Мухаммеда. От того, насколько человек придерживается Намыс, любит и слушается Всевышнего, Его Посланника и Пророка, знает, какие качества Он взрастил самостоя-

тельно в ежедневной молитве и честном труде, зависит его место в обществе, какой жизненной позиции он будет придерживаться, какую пользу несет людям.

Все положительные черты личности — добродетели — в исламе получили название «чистоты» и распределяются на духовные и материальные. Энциклопедический словарь «Ислам на европейском Востоке» дает объяснение материальной и духовной чистоте, и подчеркивает, что обе группы тесно связаны между собой. Под *материальной чистотой* понимается содержание чистоты физической; *духовная чистота* касается внутреннего мира мусульманина.

Коран четко устанавливает воспитательные задачи — формировать человека, который бы смог получить честь находиться рядом с Аллахом, а добродетель — это путь достижения этой цели. Чистоты украшают мусульманина, оберегают от зла и духовного падения; того, кто не выполняет законов добродетели, ждет беда, болезни, бедность. Священная Книга уверяет: «Без сомнения Большой Аллах имеет хороший характер и любит людей добродетельных» [13, с. 53].

Социальными чистоты, которые способствуют успешной социализации мусульманина, считаются правдивость (ас-Сидки), вежливость (адаб аль-хадис), открытость (аль-Ихлас), верность долгу и надежность (аль-амана), великодушие (салямат ас-Садр) и т.д. [7, с. 43].

Добродетельный мусульманин на собственном опыте убеждается в том, что от того, как он воспринимает окружающий мир, людей в нем, формирует отношения с обществом, зависит мир и спокойствие его души и путь в будущее вечное.

Трудно найти настоящего добродетельного мусульманина, который бы не знал, как уважать родителей, старших и авторитетных для себя людей, соседей, родственников, начальников, как вести себя во время встречи с другим человеком, желать благополучия и благодарить. Такие модели общественного поведения четко прописаны в исламе. В общем ислам стремится воспитать человека свободным во всем, кроме греха. Воспитательная система направлена на освобождение от страстей и порочных желаний. Это и есть жизненный путь настоящего мусульманина, готового отвечать перед Всевышним.

Ответственность в исламе начинается с момента полового созревания подростка. Его поступки воспринимаются согласно установленным правилам — они или хорошие, разрешенные (халял), или некрасивые, запрещенные (харам).

С детства у каждого мусульманина вкладывают и воспитывают стремление самостоятельно очищаться и совершенствоваться духовно и морально. Семья в мусульманстве является центральным элементом в обществе.

Ислам — религия, которая воспитывает детей в духе свободы. Ислам защищает права детей еще до их рождения, выделяет нравственные установки для будущих супругов, чем и помогает будущей семье и еще не родившимся детям в воспитании, должному воспитанной семье. Ведь настоящий мусульманин будет поучать молодежь, особенно желающих жениться, обдумать свой выбор относительно будущего супруга (супруги), заранее.

Это объясняется тем, что, выбирая жену, юноша должен помнить: девушка будет не только его женой, но и матерью его детей, которая, как правило, будет проводить основной период своей жизни с детьми и воспитывать их. Это же касается и девушки, по выбору мужа она должна помнить, что тот или иной молодой человек будет не только ее мужем, но и отцом ее детей. Он должен характеризовать в своем лице моральные и этические нормы, прописанные в Коране, и быть любящим отцом.

Перечисленные выше достоинства, которые описываются в Коране и Сунне, а также те, которые предстают в виде примеров, притч и изречений пророков, имеют большое значение, ведь они являются первоосновой традиций и основой этнопедагогики и семейного воспитания мусульман.

С точки зрения философии и этики в исламе можно выделить ряд воспитательных основополагающих принципов и морально-этических аспектов этих учений, которые играют ведущую роль в развитии семейного воспитания в мусульманских семьях.

Смысл жизни человека — полноценная семья. Безбрачие осуждается, ведь такой социальный статус не предусматривает продление рода. Религиозные учения мусульман свидетельствуют об обязательности семейно-брачных отношений и взаимоотношений. Именно в семье происходит формирование личностных качеств мусульман.

К хорошим поступкам относятся добропорядочные действия (таханнус), милостыня (садака) и др.; плохие поступки делятся на абсолютно запрещенные (батил), и порочные (фасид). Знание о таких действиях сообщается ребенку с раннего возраста, олжны быть усвоены ним в юности и включены в практику повседневной жизни.

Не менее важным для нравственного и социального становления личности мусульманина является тес-

ная духовная связь с имамом (институт руководства мусульманской общиной) через постоянное общение и с религиозными наставниками — Авлия — в молитве (праведниками, приближенными к Аллаху), улемами (авторитетными знатоками теоретических и практических сторон ислама), имамами (руководителями мечетей) и др. Это духовные и социальные учителя, проводники личности в мусульманский мир. Особая роль наставников отводится в работе с теми, которые только приняли ислам, и с теми, кто стремится посвятить свою жизнь популяризации вероучения.

Идеальный образ личности мусульманина построен в исламе на постулате о том, что Аллах поддерживает в человеке равновесие между духом, умом и телом. Если здоровье мусульманина — это путь добродетели, участие в благотворительных делах, воспитание нравственной чистоты, стремление лучшего, то физическое здоровье верных предполагает соблюдение правил жизни, которые заключаются в:

употреблении только полезной пищи, которая приготовлена с именем Всевышнего на устах, и в соблюдении этики еды, в отказе от избыточности;

- ◆ запрете употребления алкогольных напитков и вдыхании «дурмана»;
- ◆ отказе от лишних развлечений, азартных игр и расточительства;
- ◆ соблюдении личной гигиены;
- ◆ создании семьи;
- ◆ получении образования или профессии и т.д. [11, с. 53].

Как уже отмечалось, особое место в воспитательной практике занимает семейное воспитание. Арабский философ Абдель Рахим Омрана отмечает, что «... семья — это базовая социальная единица исламского общества, а брак — основной исламский институт» [14, с. 40]. Первым долгом родителей в отношении детей является последовательность выполнения следующих 7 правил:

1. Соблюдение азана и икамату (призыв к молитве). Как только ребенок появляется на свет, с его первым дыханием отец, не дожидаясь имама, должен прочесть новорожденному ребенку призыв к молитве, потому что первым, что ребенок должен услышать — имя я Всевышнего.
2. Первое кормление грудью. Его осуществляет родная мать ребенка. Если у матери молока нет, то покормить ребенка может другая женщина, однако родители должны хорошо знать об этом случае, чтобы в дальнейшем его знали дети, которых кормила одна женщина, поскольку они считаются молочными братом и сестрой, а это значит, что брак между ними невозможен как между близкими родственниками.

3. Выполнение традиции тахник. Это ритуал, когда уважаемый авторитетный человек прожевывает мякоть финика и кончиком пальца просовывает субстанцию ребенку в рот. Эта традиция началась тогда, когда впервые это сделал Пророк Мухаммед.
4. Дать ребенку хорошее благозвучное имя. Это должно произойти на 7 день от рождения. Считается, что лучшими именами являются те, которые носил Пророк Мухаммед — Ахмат, Амин, Хамид, Махмуд; содержащие значение «раб Божий» — Абдулла, Абдурахман, Абдулхамид; близких родственников Пророка или его сподвижников — Абу Бакра, Усмана, Умара; имена, связанные с наилучшими качествами личности — Адиль (справедливый), Аман (здоровый), Данияр (умный); женские имена, принадлежащие супругам Пророка — Хадиджа, Айша, Марьям, Зайнаб и тому подобное. Все имена должны быть связаны с исламом, историей его становления и выдающимися людьми.
5. Проведение ритуала Аника. Это принесение в жертву одной овцы, если рождается девочка, или двух в честь рождения мальчика.
6. Бритье головы ребенка. Волосы ребенка после процедуры бритья взвешиваются и за в соответствии с их весом раздается такое же количество денег тем, кто их очень нуждается. Это символизирует будущее милосердия ребенка, а потом и взрослого человека.
7. Надо осуществиться обряд обрезания. «Обряд имеет несколько значений: религиозное — посвящение ребенка Богу; социальное — регулирование сексуальности, предотвращение сексуальных извращений; медицинское — профилактика половых заболеваний» [8, с. 66].

Духовное воспитание детей в исламе также осуществляется через соблюдение правил празднования важных событий в жизни мусульманина. В соответствии с такими событиями дети познают правила создания семьи, построения семейных отношений, содержание домашних молитв и обрядов, отношения к старейшим членам семьи и тому подобное. Все это формирует нравственные ориентиры ребенка. Семья становится той средой, в которой ребенок усваивает общественную значимость религиозных событий в процессе социализации.

Важная составляющая воспитания и социализации — создание добропорядочной семьи. Юноши и молодежь получают задание готовиться к самому ответственному моменту в жизни — к отцовству, потому что только добропорядочные родители смогут воспитать добродетельного человека.

Подготовка к семейной жизни начинается с выбора претендентов на жену и мужа. По учению Пророка, ислам признает равенство между мужчиной и женщиной, а это значит, что семейная пара несет одинаковую ответственность за семью, за воспитание детей, потому что главная обязанность мусульманской семьи — воспитать детей добродетельными мусульманами. Известный мусульманский философ аз-Зухейли Вахби писал: «В семье ребенок привыкает к ответственности ..., к самоутверждению и формированию себя как личности. Семья учит альтруизму и жертвенности, терпению и выдержке, щедрости и великодушию, надежности и верности. Семья приучает к добродетели и формирует лучшие качества» [5, с. 20].

Ребенок — это то, что Аллах доверил родителям, а его сердце — чистый камень, на котором можно высечь что угодно, и если оно приучено к добру, то и ребенок будет добрым и счастливым в обоих мирах — земном и небесном, а родителей за это ждет вознаграждение от Всевышнего, в связи с чем перед родителями стоит несколько воспитательных задач:

1. Доказать существование Аллаха, научить любить Его и благодарить за милость (таухид).
2. Ознакомить ребенка с Кораном, показать его величие и правдивость учения.
3. Сформировать любовь к Пророку и его сподвижникам.
4. Научить ребенка поклонению и соблюдению установленных шариатом правил.
5. Воспитывать у ребенка здоровый ум и здоровое тело.
6. Научить ребенка арабскому языку, дать качественное духовное и светское образование.
7. Лелеять лучшие качества.
8. Способствовать успешной социализации ребенка.
9. Помочь получить профессию.
10. Формировать чувство прекрасного [11, с. 83–84].

В достижении ребенком такого воспитательного идеала ведущую роль играет самовоспитание как путь самосовершенствования. Доказанное жизненной практикой, самовоспитания начинается с общения с хорошим воспитателем, с которым интересно. Кто может быть лучшим в воспитании родителей и учителей? Это и есть ответ ислама на вопрос о самосовершенствовании. Религия помогает родителям сформулировать ребенку цели и задачи самосовершенствования (получить вечную жизнь), определить воспитательный идеал (пример Пророка), мотивы (земную жизнь как путь к вечности). Самовоспитание предполагает наличие определенной программы работы над собой, которая предусматривает развитие интеллекта, чувств, воли, убеждений и привычек поведения. Именно такую комплексную программу

воспитания, самовоспитания и самосовершенствования и разработал ислам.

Выводы. Таким образом, ислам играет ведущую роль в религиозном воспитании и социализации личности, он тесно связан с образом жизни арабского мира и народов, исповедующих эту религию, с представлениями о добре и зле. Педагогика ислама в отличие от исламской этики еще не оформилась в четкую доктрину, поскольку она имеет тесную связь с религиозным первоисточником — кораническим законом, и только начи-

нает приобретать черты светской системы воспитания. Это связано с тем, что длительное время исламское воспитание было закрытой системой формирования личности, которая не использовалась в светских воспитательных практиках. Однако становится ясно, что заключительная цель воспитания в исламе — это достижение духовного и социального идеала, воспитания добродетельного человека. Воспитание настоящего верующего — дело всеобщее, в котором принимает участие семья, община, духовные наставники и мусульманский мир в целом.

ЛИТЕРАТУРА

1. Конституция Российской Федерации. — [Электронный ресурс]. — Режим доступа к ресурсу: <http://www.constitution.ru/>
2. Конвенция о защите прав человека и основных свобод. — [Электронный ресурс]. — Режим доступа к ресурсу: <http://hrlibrary.umn.edu/russian/euro/Rz17euroco.html>
3. Конвенция ООН о правах ребенка. — [Электронный ресурс]. — Режим доступа к ресурсу: https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/childcon.shtml
4. Федеральный закон «О свободе совести и о религиозных объединениях» от 26.09.1997 N125-ФЗ (последняя редакция). — [Электронный ресурс]. — Режим доступа к ресурсу: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_16218/
5. аз-Зухейли, Вахба ибн Мустафа. Мусульманская семья в современном мире / Пер. с араб., перераб. Е. Сорокоумовой. — М.: Аль Китаб, 2013. — 496 с.
6. Андриюшина Е. В., Третьякова И. Г. Вопрос о духовно-нравственном воспитании — самый педагогический вопрос // Современный взгляд на будущее науки. — НАУЧНЫЙ ЦЕНТР «АЭТЕРНА». — 2014. — С. 7–9.
7. Ауда Дж. Цели шариата (Макасид аш-шари'а) [Электронный ресурс] = The objectives of Islamic law (Maqāsid al-Sharī'ah): (руководство для начинающих) / Джассер Ауда; пер., примеч. и введ. К. Гасимова; Междунар. ин-т исламской мысли, Общественное об-ние ИДРАК. — Москва: Изд. дом Марджани, 2015. — 187 с.
8. Бобохонов Р. С. Ислам и Запад [Текст]: антизападные тенденции в развитии исламской цивилизации / Р. С. Бобохонов; Центр цивилизационных и региональных исследований ФБУ Института Африки РАН. — Москва: Научные технологии, 2017. — 380 с.
9. Ислам на вроейском Востоке [Текст]: энциклопедический словарь / под ред. Р. А. Набиева. — Казань: Магариф, 2004. — 383 с.
10. Исмаил Ч. Воспитательный потенциал ислама в формировании толерантного отношения современной молодёжи: диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.01 / Исмаил Челик; [Место защиты: Акад. образования Таджикистана]. — Душанбе, 2015. — 151 с.
11. Коломыйцова И. Н. Педагогическая поддержка семьи в вопросах духовно-нравственного воспитания детей [Текст]: авторская программа: для детей 6–10 лет / И. Н. Коломыйцова. — Казань: Бук, 2017. — 37 с.
12. Священный Коран [Текст]: введение в чтение Корана: предметно-именной указатель аятов / [науч. ред. Х. А. Мадраимов]. — Москва; Санкт-Петербург: Диля, 2011. — 141 с.
13. Abdel Rahim Omran: Family planning in the legacy of Islam. (United Nations Population Fund.) xxi, 284 pp. London and New York: Routlenge, 1992.

© Нуруллаев Мансур Азимович (mansurbuxariy2010@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ПРИМЕНЕНИЕ ОНЛАЙН ОБРАЗОВАНИЯ В ЕСТЕСТВОЗНАНИИ

THE USE OF ONLINE EDUCATION IN THE NATURAL SCIENCES

**N. Pogibelskaya
A. Pogibelskiy**

Summary. The purpose of the article is to analyze some key productive meanings of online education that can be applied in the process of modernizing university training, including in the field of natural sciences.

The article actualizes the need for scientific understanding of the phenomenon of online education, as well as the results of its use in the study of natural sciences. In conclusion, it was concluded that part of the traditional university institutions is obviously transforming into a hybrid university model that combines on-campus education with online learning.

Keywords: online education, online training, mass open online courses, information and communication technologies, virtual laboratories.

Погибельская Наталья Борисовна

*К.ф.-м.н., доцент, ФГАОУ ВО «НИУ «Московский институт электронной техники»
n_pogibelskaya@mail.ru*

Погибельский Александр Прохорович

К.ф.-м.н., доцент, ФГАОУ ВО «НИУ «Московский институт электронной техники»

Аннотация. Цель статьи — проанализировать некоторые ключевые продуктивные смыслы онлайн-образования, которые могут быть применены в процессе модернизации университетской подготовки, в том числе в сфере естествознания.

В статье актуализирована необходимость научного постижения феномена онлайн-образования, а также приведены результаты его использования при изучении естественнонаучных дисциплин. В заключении сделан вывод о том, что часть традиционных университетских заведений, очевидно, трансформируется в модель гибридного университета, сочетающую обучение в кампусах с онлайн-обучением.

Ключевые слова: онлайн-образование, онлайн-обучение, массовые открытые онлайн-курсы, информационно-коммуникативные технологии, виртуальные лаборатории.

Введение

Артикулированная в заголовке статьи тема порождена не столько стремлением авторов присоединиться к обсуждению нового явления в образовательном пространстве, сколько многочисленными системными связями этого явления с институтом образования в целом и педагогической действительностью в частности.

Наблюдение за распространением онлайн-образования, охватом им многомиллионной разноконтинентальной аудитории, стремящейся к неформальному получению академических знаний, технологической инновационностью построения в нем процесса обучения дают основания предположить неизбежность перемен в ближайшее время в целом консервативной дидактике высшей школы. Тем более, что эти изменения актуализированы необходимостью адаптации высшего обра-

зования и его традиционных институтов к реалиям информационного общества в постиндустриальную эпоху, продуктом которой и стало онлайн-образование.

Авторы не раз обращались к проблемам естественнонаучного образования существующим в высшей школе и проводят тщательный анализ этих проблем. В настоящей работе авторы пытаются рассмотреть феномен онлайн-образования и многочисленные системные связи этого явления с институтом образования в целом и педагогической действительностью в частности.

Очень важно определить роль онлайн-образования перед традиционными формами обучения, и предусмотреть в связи с этим возможные изменения в них. Онлайн-курсы должны стать научной основой для подготовки действующей образовательной системы к неизбежному — открытой формы получения знаний. И это

представляется одной из главных задач высшей школы на нынешнем этапе.

Анализ последних исследований и публикаций

Анализ литературы по вопросам онлайн-образования [1] показывает явно недостаточный уровень осмысления данного явления. Подавляющее количество как зарубежных, так и отечественных публикаций [2, 3] имеют популяризаторское направление. Большинство авторов стремится привлечь внимание публики к виду образования, который, по замыслу его создателей и энтузиастов, кардинально повлияет на образовательную парадигму XXI века и будет иметь ощутимые последствия для традиционных университетских курсов, они провозглашены революцией в образовании.

При этом консервативно настроенная часть авторов [4] проявляет скептическое или скорее сдержанное отношение к подобной образовательной технике, отдавая предпочтение академическим лекционным курсам в университетах. Основным аргументом в сдержанной оценке онлайн-курсов чаще всего называют тот факт, что завершает виртуальные курсы незначительная часть (всего 5–7%) тех, кто регистрируется для их изучения. И более того в современной естественнонаучной высшей школы, по мнению авторов, обучается большое количество студентов, которые не заинтересованы, к сожалению, в результатах своего обучения.

Однако онлайн-обучение кажется авторам перспективным с точки зрения его потенциальных преимуществ для усовершенствования и осовременивания традиционных педагогических технологий в контексте функционирования сетевого образования.

Изложение основного материала

В широком смысле онлайн-образование является дистанционным образованием, реализуемым в Интернет-среде со способом передачи учебных материалов в электронном виде. Такое толкование предполагает Web-ориентированное образование, виртуальные университеты и классы, «цифровое» сотрудничество и технологическую поддержку дистанционного обучения.

Авторы применили метод онлайн образования в своих курсах. Целью встраивания онлайн курса в традиционный курс является углубленное изучение и закрепление пройденного материала.

При подготовке к применению этой методики авторы столкнулись не только с проблемой несоответствия часов программы с часами онлайн курсов, но, и с со-

держанием существующих курсов по физике, раздел «Механика. Термодинамика». Так из более 500 курсов крупнейшей платформы онлайн-образования Coursera, включающие в том числе, курсы по экологическим исследованиям и устойчивому развитию, по химии, по физике и астрономии, почти три четверти разработаны и реализуются на технологиях, созданных американскими специалистами.

Результаты, полученные авторами, предлагаются к обсуждению.

В начале семестра лектор дает студентам информацию о возможности прохождения MOOK, дает ссылки на данные курсы. Студент сам принимает решение об обучении на онлайн курсе после ознакомления с требованиями данного онлайн курса.

Предлагаемый курс — это серия физических опытов и экспериментов по теории колебаний и основам молекулярной физики. Демонстрации физических явлений доступно и наглядно объясняют основные принципы и законы общей физики.

Эксперименты позволяют продемонстрировать и легко понять и простые, и сложные аспекты, которые традиционно преподаются в виде теоретического материала и математических моделей.

Предлагаемая часть курса состоит из 7 тематических модулей, в каждом модуле от 4 до 10 видеороликов с записью физических экспериментов по определенной тематике, заданиями после просмотра серии видеороликов и контрольных тестов.

Данные материалы используются для дополнительной самостоятельной работы, углубленного изучения учебного материала и помощи в выполнении заданий по практическим занятиям, лабораторным работам и подготовки к контрольным мероприятиям и промежуточной аттестации.

После изучения каждой темы для закрепления пройденного материала студенту предлагается пройти тренировочный тест.

Для контроля освоения изученного материала студенту предлагается пройти контрольный тест.

После прохождения полного курса студент может по своему желанию пройти дополнительное тестирование и получить сертификат.

В эксперименте приняли участие 31 человек (на курсе 125 человек), закончили обучение и получили доку-

мент, подтверждающий окончание образования 5 человек. Немного.

Однако, авторы увидели некоторые положительные аспекты даже в этих результатах.

Учебный процесс при смешанном обучении представляет собой последовательность фаз традиционного и электронного обучения, которые чередуются во времени. Основу образовательного процесса при смешанном обучении составляет целенаправленная, интенсивная и контролируемая самостоятельная работа. Учащийся может учиться в удобном для себя месте, по индивидуальному плану, комплексно используя специальные средства обучения и согласованную возможность контакта с учителем-предметником. Таким образом, обучение сфокусировано на учащегося, которому помогают учиться. Смешанное обучение стимулирует выработку навыков самообучения и поиска информации (необходимость самостоятельного изучения материала способствует развитию ответственного отношения к обучению, самомотивации, планированию времени, личной активности в поиске интересующей информации). Применение модели смешанного обучения позволяет расширить возможности образования за счет обращения к образовательному контенту сети Интернет. На практике модель смешанного обучения реализуется следующим образом: аудиторные занятия со студентами дополняются электронным курсом, позволяющим продолжить самостоятельное обучение в интерактивном формате, выполняя различные задания и общаясь через средства виртуальных коммуникаций.

Обсуждение вопросов, появившихся в ходе изучения элемента курса, происходит на консультациях, семинарских занятиях или по электронной почте. Студент также самостоятельно ищет ответы на возникшие вопросы и объяснения к ним, используя другие электронные источники, форумы на онлайн курсе.

Контроль по прохождению курсов осуществляется преподавателем посредством составленных заданий.

Тесты обычно оцениваются автоматически, студенты узнают о своих результатах сразу после нажатия кнопки «Отправить на проверку», они видят также свои ошибки и правильные ответы, что дает возможность проанализировать свою работу. Задания с открытым ответом проверяются преподавателем off-line.

Таким образом, по мнению авторов к основным преимуществам онлайн-образования относятся:

- ◆ индивидуализация обучения: средства самообучения предоставляют возможность студентам, исходя из собственных возможностей, выбирать

тип, темп и способ получения материалов на основе собственных предпочтений;

- ◆ сокращение расходов на обучение: в системе неформального образования студенты могут существенно снизить или даже ликвидировать затраты на обучение — во всех других случаях стоимость онлайн-обучения сопоставима или даже выше, чем традиционного дневного обучения;
- ◆ быстрый и простой доступ к учебным материалам с любого места, где есть соединение с Интернетом;
- ◆ возможность совместного обучения через обмен и совместное использование образовательного контента несколькими связанными между собой пользователями;
- ◆ отчетность: обучение, контроль знаний, оценивание и мониторинг учебного процесса, накопление кредитов и прохождения учебных программ и планов, и получения сертификата результатов обучения автоматизированные

В качестве примера элемента системы онлайн-образования авторы в дальнейшем предполагают электронные виртуальные лаборатории — комплексы программ, с помощью которых имитируют выполнение лабораторных работ в лаборатории. Образовательные интерактивные работы позволяют учащимся проводить виртуальные эксперименты по естественнонаучным дисциплинам, как в двухмерном, так и в трехмерном пространстве. Это позволяет проверить на практике свои теоретические знания, получить навыки экспериментальной работы.

Заключение

Онлайн-образование демонстрирует неограниченные возможности создания и массового потребления знаний.

Онлайн-образование удовлетворяет общественный и личностный спрос на знания — базовую потребность человека информационной эпохи.

Онлайн-образование является инновационной технологией, направленной на профессионализацию и повышение мобильности обучающихся, и на современном этапе развития ИКТ оно может рассматриваться как технологическая основа фундаментализации высшего образования.

Под влиянием онлайн-образования часть традиционных университетских заведений, очевидно, трансформируется в модель гибридного университета, сочетающую обучение в кампусах с онлайн-обучением.

ЛИТЕРАТУРА

1. Liyanagunawardena T. R., Adams A. A., Williams S. A. MOOCs: A systematic study of the published literature 2008–2012 // The International Review of Research in Open and Distributed Learning. — 2013. — Т. 14. — № 3. — С. 202–227.
2. Кольбе А. С. Подход к созданию академических массовых открытых онлайн курсов // Новые информационные технологии в автоматизированных системах. 2014. № 17. С. 40–49.
3. Alraimi K. M., Zo H., Ciganek A. P. Understanding the MOOCs Continuance: The Role of Openness and Reputation // Computers & Education. 2015. Vol. 80. pp. 28–38.
4. Deng J. Research on Higher Vocational Students' Acceptance and Use of MOOC in Web Software Development Course // Boletín Técnico. 2017. Vol. 55(7). pp. 689–695.

© Погибельская Наталья Борисовна (n_pogibelskaya@mail.ru), Погибельский Александр Прохорович.
Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Московский институт электронной техники

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗРАБОТКИ ОСНОВ СПОРТИВНОЙ ТРЕНИРОВКИ ПЛОВЦОВ ПО ЗИМНЕМУ ПЛАВАНИЮ

MODERN TRENDS FOR THE DEVELOPMENT OF THE BASIS OF SPORTS TRAINING OF SWIMMERS IN WINTER SWIMMING

E. Pytko

Summary. The article discusses the development of modern trends in sports training for swimmers in winter swimming. The author focuses on the features of the resource approach, which identifies the personal potential of awareness of the athlete's own psychological, physical and psychophysiological resources. The article emphasizes the specific cumulative nature of winter swimming as a sport, combining swimming as a type of movement, combat types that essentially overcome difficulties and obstacles, as well as the ability to aerobic endurance manifested in extreme temperature conditions. The article presents the specific aspects of the basics of sports training in winter swimming.

Keywords: winter swimming, training features, cumulative effect, high level of health, personal resource potential.

Пытько Екатерина Петровна

Педагог по физической культуре, Спортивная школа олимпийского резерва № 3, г. Петрозаводск;
ГОУ ВО «Карельский государственный педагогический университет»
epytko22@gmail.com

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы разработки современных тенденций в спортивной тренировке пловцов по зимнему плаванию. Автор концентрирует внимание на особенностях ресурсного подхода, в рамках которого выявляется личностный потенциал осознания собственных психологических, физических и психофизиологических ресурсов спортсмена. В статье подчеркивается специфическая кумулятивность зимнего плавания как спорта, сочетающего в себе собственно плавание как вид движения, боевые виды, имеющие сущностью преодоление трудностей и препятствий, а также способности к аэробной выносливости, проявляемой в экстремальных температурных условиях. В статье представлены аспекты специфики основ спортивной тренировки в зимнем плавании.

Ключевые слова: зимнее плавание, особенности тренировки, кумулятивный эффект, высокий уровень здоровья, ресурсный потенциал личности.

Плавание в холодной воде становится сегодня одним из довольно популярных видов физкультурно-спортивной деятельности. Развивая потенциал популярности от высокой эффективности закаляющего и оздоровительного эффектов, зимнее плавание начинает развиваться как один из видов физического самосовершенствования, который, помимо функций физической нагрузки и формирования технических умений и навыков поведения на воде, осуществляет еще и значимую роль, заключающуюся в расширении спектра функциональных возможностей организма, что дает достижение определенной степени свободы человеческого телу в рамках осознания его возможностей [7].

На сегодняшний день популярность зимнего плавания обусловлена не только следованием стратегии здоровьесберегающих технологий, накоплением кумулятивного оздоровительного эффекта для жизнедеятельности организма. Зимнее плавание позиционируется как один из видов спорта, произведенного в ранг официального [1].

Так, например, зимнее плавание как один из соревновательных видов зимнего спорта популярен в Кана-

де, Финляндии, Франции, Японии, Китае и др. странах. Соревнования по аквайт-спорту (зимнему плаванию) регулярно проводятся в Финляндии, начиная с 1989-го года и регулируется Законом об ассоциациях [3], а Китайской народной республике они [соревнования по аквайт-спорту] возведены в ранг официальных, что позволяет расширять диапазон новых спортивных видов, определяя дальнейшие перспективы их развития, классификации, разработки новых концептуальных оснований для классифицирования новых видов спорта и т.п. [5].

Российские спортсмены также добиваются показательных результатов, принимая участие в мировых первенствах и чемпионатах (необходимо отметить что в 2016 году в Тюмени был проведен Чемпионат мира по зимнему плаванию, в котором российские спортсмены успешно зарекомендовали себя на хорошем международном уровне [2].

Более сложную номинационную позицию в аквайт-спорте занимают так называемые марафонские заплывы, в которых номинация «На предел» является на сегодняшний день одной из самых трудных, жестких

и, тем не менее, престижных. Данный вид зимнего плавания в рамках именно соревновательного режима культивируется систематически сегодня только в России. Анализируя данный вид зимнего плавания, необходимо отметить, что от заплывов на фиксированные дистанции его отличают следующие элементы, в связи с чем марафонские заплывы следует классифицировать как новый спортивный вид:

- ◆ аккумуляция таких видов физкультурно-спортивной деятельности как собственно плавание, характеризующееся типичностью движений; боевые виды искусств, привносящих в марафонское плавание преодоление «жестких» внешних факторов, способности оставаться самоосознанным, координированным, способным к управлению собой в экстремальных условиях; легкоатлетические виды, фокус которых соотносится с фиксацией результата по максимуму преодолеваемого отрезка дистанции;
- ◆ демонстрация очень высокого уровня здоровья, что позволяет находиться и осуществлять координированные действия в «нулевой» воде;
- ◆ необходимость развития способности к быстрому восстановлению с так называемым «положительным балансом здоровья»;
- ◆ специальная методика спортивных тренировок [6].

Самым основным концептом, обуславливающим новые тенденции разработки основ спортивной тренировки спортсменов по зимнему плаванию, является развитие у них четкого осознания потенциала внутреннего личностного ресурса.

Основывая тренировочный подход на развитии ресурсного потенциала спортсмена по зимнему плаванию, фундаментально ставят акцент на том, что спортсмен должен сначала сориентироваться в условиях, чтобы продуктивно наметить необходимые и возможные пути и способы деятельности для решения поставленных задач. Вслед за этим предполагался выбор путей и средств из всего выявленного их многообразия, определение так называемой альтернативы решения. В зимнем плавании вышеуказанный акцент на условия и апеллирование к ресурсам личности как раз позволяет спортсмену понимать, что условия, в которых реализуется спортивный вид зимнее плавание являются не условиями выживания, в связи с чем совсем не обязательно преодолевать эти условия как бы «очухиваться» от них.

Основы нового понимания тренировочного процесса по зимнему плаванию закладываются именно тем, что условия данного вида спорта требуют от спортсмена переноса акцента внимания с них [условий как таковы] к тому, чтобы понимать, как сделать процесс плавания

экономичным, быстрым и т.п., т.е. необходимо смещение акцента с понимания условий как условий выживания.

Следующий важный элемент тренировок по зимнему плаванию — это сохранение постоянного поступательно накапливающегося закаливающего эффекта. Привыкая к холодной воде, следует вычленять для себя каждый раз какие-либо плюсы. Помимо этого, важно не только научить себя видеть эти плюсы как таковые, но и пытаться распознать их в ощущениях. Это намного быстрее и эффективнее позволит адаптироваться к холодной воде, ощущать нехватку закаливания холодной водой, делая этот процесс все более приятным для себя. Также важно при формировании собственного отношения к холодной воде иметь устойчивую, утвердительную позицию на увеличение количества и качества здоровья.

Усвоив и глубоко осознав вышеизложенные концепты, можно эффективно работать над техникой и тактикой зимнего плавания.

Из основных тенденций в разработке основ спортивной тренировки в зимнем плавании следует выделить следующие:

- ◆ «упрощение» техники с фокусировкой на трех основных фазах — гребке, проносе руки над водой и входе руки в воду; с целью экономизации техники и обеспечении равного ускорения на дистанции в зимнем плавании гребок следует начинать достаточно плавно и продолжать при так называемом «высоком» локте, а после достижения линии локтя ускорять движение руки; при такой структуре движения гребок становится равноускоренным и эффективным;
- ◆ рациональность обеспечения свободы и прямой линии движения; движение рук должно быть расслабленным и свободным, что позволяет равномерно распределить усилия в процессе плавания, выполнять движения рационально и с учетом волнений на воде, а также нивелировать помехи со стороны других участников; также вынос руки над головой необходимо производить на среднем расстоянии от кисти до плеча, что предупредит «виляние» в воде и маятниковые движения из стороны в сторону;
- ◆ повышенное внимание к силовым возможностям мышц рук для большей генерации поступательного движения на воде; для решения данной задачи целесообразно использовать такие средства как «лопатка», причем применять данный вид тренировок нужно в 50% тренировочного времени;
- ◆ специфическая работа ног; совершаемая работа должна быть минимальной, максимальный

ритм — двухударным; работе ног следует уделять не менее 80-ти% тренировочного времени;

- ◆ одним из самых важных подходов в зимнем плавании является собственно само плавание: можно делать различные упражнения на технику, тактику движения в воде, но, тем не менее, для эффективности плавания необходимы объемы плавания; частое плавание является наиболее эффективным и результативным средством;
- ◆ индивидуальный каденс; в зимнем плавании, как и в любом виде спорта присутствует индивидуальный стиль, в связи с чем нельзя сказать, что идеальный каденс будет каким-либо определенным; для каждого спортсмена каденс будет индивидуальным, но, тем не менее, следует учитывать, что внешние помехи (волны, ветер, рябь и пр.) могут потребовать его [каденса] увеличения с целью компенсации воздействия помех;
- ◆ тренировочный режим; этот режим должен быть направлен на развитие силы, выносливости, темповой выносливости; так, с целью обеспечения эффективности в зимнем плавании на открытой естественной воде режим силовой тренировки может состоять из разминки и основной части: в разминке целесообразно выполнить 10х25м отрезков с чередованием через один спокойно и быстрого прохождения; в основной части —

40х50м отрезков с использованием «лопаток» и минимизацией работы ногами с десятисекундными паузами; темповая выносливость также тренируется прохождением количества отрезков с уменьшением количества повторений и чередований например, 16х25 м при быстро выполненном каждом 4-м отрезке, 12х25 м при быстро выполненном каждом 3-м отрезке и т.д.; работа на выносливость предусматривает прохождение более длинных отрезков с чередованием «с лопатками/без лопаток» и составляет примерно 8х400м отрезков [4].

Таким образом, можно сделать вывод о том, что зимнее плавание как специфичный кумулятивный спортивный вид предъявляет достаточно высокие требования к таким способностям спортсмена как обеспечение поступательного увеличения количества и качества здоровья в плане приращения закаливающего эффекта, который обеспечивает возможность спортсмена к длительной работе в холодной воде в открытом водоеме, физическим кондициям, требующим специфического подхода к их поддержанию и преумножению, а главное, к тем внутренним личностным ресурсам и потенциалу, которые необходимо для осознания а развития спортсменом с целью достижения успеха в данном экстремальном виде спорта.

ЛИТЕРАТУРА

1. Артюшкина, Е. Ю. Зимнее плавание как спорт и образ жизни [Электронный ресурс] / Е. Ю. Артюшкина, Т. Б. Голубева // Международный студенческий научный вестник. — 2016. — Режим доступа: <https://scienceforum.ru/2016/article/2016022439>
2. Балабанова, Д. Ледяные люди [Электронный ресурс] / Д. Балабанова. — 2015. — Режим доступа: <https://eburg.mk.ru/articles/2015/02/25/ledyanye-lyudi.html>
3. Вулах, М. Г. Законодательное обеспечение сферы физической культуры и спорта в Финляндии / М. Г. Вулах // Вестник Волжского университета им. В. Н. Татищева. — 2009. — № 71. — С. 127–131.
4. Иванова, Т. Плавание в триатлоне: техника и тренировки [Электронный ресурс] / Т. Иванова. — 2017. — Режим доступа: <https://iron-star.com/blog/plavanie-v-triatlone-tekhnika-i-trenirovki>
5. Миронова, Т. А. Особенности возникновения новых видов спорта / Т. А. Миронова, Е. А. Арсеенко, Ф. И. Собянин, О. И. Самолюк // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. — 2017. — № 4 (168). — С. 74–80.
6. Панасюк, В. Марафонское зимнее плавание — мы хотим всем рекордам... [Электронный ресурс] / В. Панасюк. — 2012. — Режим доступа: <http://iceswim.ru/praktika-records.htm>
7. Полетаева, В. В. Холодовое плавание или мой стиль жизни [Электронный ресурс] / В. В. Полетаева. — 2014. — Режим доступа: <https://www.b17.ru/article/18437/>

© Пытько Екатерина Петровна (eputko22@gmail.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ВНЕШНИЕ И ВНУТРЕННИЕ ФАКТОРЫ ФОРМИРОВАНИЯ НОВЫХ ЗНАНИЙ В ОБУЧЕНИИ С МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫХ ПОЗИЦИЙ

EXTERNAL AND INTERNAL FACTORS OF FORMATION OF NEW KNOWLEDGE IN TRAINING FROM INTERDISCIPLINARY POSITIONS

**G. Rybakova
V. Klochkov
T. Malkova**

Summary. The influence of the environment, as well as the educational sphere included in it, on the formation of ideas about the world, on the process of learning and accumulation of knowledge, processing and assimilation of new information by the individual occurs at several levels of conditioning. Pedagogy and didactic science, historically enriched accumulated in the development of knowledge of psychological, biological and other Sciences, at the present stage continue this trend, following the classics without losing sight of the philosophical approaches to the nature of consciousness, thinking, understanding, processing of information, and the latest achievements of cognitive and neurobiological Sciences. The purpose of this review is a brief analysis of empirical and epistemological modern research that explains the nature of the relationship between the conscious and unconscious in the assimilation of new knowledge and the environment, as one of the factors of this interaction. The analysis was carried out with elements of polychotomic and dichotomic approaches (developed by V. p. Klochkov et al.).

Keywords: perception of information; understanding in the process of learning; unconscious assimilation of knowledge; neurobiological aspects of learning; dichotomy; degree of complexity; understanding of the text.

Рыбакова Галина Раисовна

*К.б.н., доцент, Сибирский федеральный университет
rbkv@yandex.ru*

Клочков Владимир Павлович

Д.п.н., профессор, Челябинский государственный университет (Миасский филиал)

Малькова Татьяна Викторовна

К.и.н., директор, Миасский филиал Челябинского государственного университета

Аннотация. Влияние окружающей среды, как и включенной в нее образовательной сферы, на формирование представлений о мире, на процесс обучения и накопления знаний, переработку и усвоение новой информации индивидуумом происходит на нескольких уровнях обусловленности. Педагогика и дидактическая наука, исторически обогащаясь накапливаемыми в развитии знаниями психологических, биологических и других наук, на современном этапе продолжают эту тенденцию, вслед за классиками не упуская из виду и философские подходы, обращенные к природе сознания, мышления, понимания, переработки информации, и новейшие достижения когнитивных и нейробиологических наук. Цель представляемого обзора в кратком анализе эмпирических и эпистемологических современных исследований, объясняющих природу отношений сознательного и бессознательного в усвоении новых знаний и окружающей среды, как одного из факторов этого взаимодействия. Анализ осуществлен с элементами полихотомического и дихотомического подходов (В. П. Клочкова и соавт.).

Ключевые слова: восприятие информации; понимание в процессе обучения; бессознательное усвоение знаний; нейробиологические аспекты обучения; дихотомия; степень сложности; понимание текста.

Введение

Проблема дидактических средств и методов, повышающих эффективность усвоения материала не нова, ей посвящено большое количество практико-ориентированных исследований. С развитием психологии теоретические обоснования применения тех или иных методов расширили понимание и показали глубину сложности психической обусловленности происходящих в обучении процессов. С развитием ряда наук, занимающихся когнитивной деятельностью, нейробиологическими, нейропсихологическими, психолингвистическими, психодидактическими и другими исследованиями на стыке разных наук появляется возможность переосмыслить и прояснить

поведение и механизмы работы мозга при восприятии, переработке и воспроизведении новой для человека информации, новых знаний. И если исторически педагогика чаще обращалась к сознательной деятельности как основной для процесса обучения, то на сегодняшний день накопленные экспериментальные данные нейронаук, философская и научная рефлексия в отношении вопросов мышления, сознания показывает новые горизонты, переосмысливая прежние проблематизации. Одна из подобных проблем — включенность феномена бессознательного в обучающий процесс. Проблема дидактики и педагогики, приобретая междисциплинарный характер, «конечно же, на сегодняшний день еще далека от разрешения» (М. А. Плохова, 2008, с. 4 [17]).

Цель представляемого краткого обзора заключается в попытке сопоставления эмпирического и эпистемологического накопленного современного научного базиса в отношении взаимодействий сознательного и бессознательного в усвоении новых знаний. Одним из аспектов указанного взаимодействия является фактор окружения, внешней среды.

Наш предварительный ретроспективный анализ мнений о роли бессознательного представлен в ряде работ [7; 8; 10; 11; 13; 14; 16; 18–22; 35–37]. Отличие данного обзора заключается в привлечении к анализу работ философской и нейробиологической направленности для уточнения недостающих связующих, обосновывающих определяющую роль неосознаваемого в процессе познания, восприятия, научения. Одним из таких элементов является окружающая среда, включающая в себя и среду образовательную. В данном исследовании использовали метод сравнительного анализа применительно к различным подходам в рамках обозначенной проблемы, а также полихотомический и дихотомический подход, разработанный В.П. Клочковым с соавт. (2012; 2013; 2019 [9; 12; 13]).

Изложение основного материала статьи

Понятие «образовательная среда» стало объектом внимания целого ряда научных исследований в последние десятилетия, но о значимости окружающей среды, влиянии социума на эффективность и результативность процессов обучения, на развитие учащихся упоминал в своих работах еще Л.С. Выготский [3]. Специфические личностные характеристики начинают оформляться в том числе под влиянием социального окружения. При взаимодействии со средой у ребенка появляется возможность формировать собственную картину мира, субъективное понимание того, как соотносятся реальные и идеальные представления о мире. Педагогической и дидактической задачами в сопровождении этого формирования является стремление к тому, чтобы разрешение противоречия между полюсами дихотомии *реальное — идеальное* стремилось к тождеству, но объективно для этого существуют препятствия, обусловленные (по Д.И. Дубровскому, 2006; 2015; 2018 [4–6]) субъективной реальностью.

По сути, социальная среда в целом, и образовательная как одна из ее форм, вносят свой вклад в формирование субъективной реальности растущего человека. Для образовательного процесса это также имеет особую значимость. Освоение новых знаний происходит относительно явлений и законов существования объективного мира. Процесс восприятия (В.Я. Сергин, 2009, с. 33 [23]) как «окно в окружающий мир, в мир накопленного

человечеством знания, в мир людей и в собственный мир», есть процесс одновременно и социальный, и глубоко личностный, и биологический.

Изучение нейробиологических механизмов психических процессов в рамках восприятия, познания, обучения в современной науке базируется на научных фактах, дополненных когнитивными компьютерными моделями. И на данный момент правомерным становится анализ процесса обучения как процесса, формирующего наборы признаков любого явления на основе адаптивной самоорганизации в нейронных структурах как ответ на сенсорно воспринимаемые сигналы. В этом случае долговременная память не будет являться «словарем» в смысле списка знакомых по опыту слов или образов. Долговременная память складывается из нейронных структур, «которые порождают иерархически упорядоченный набор объемлющих характеристик от простых сенсорных признаков и сцен окружающего мира» (В.Я. Сергин, 2009, с. 42 [23]). Тем самым показывается, что процесс восприятия в обучении, с одной стороны, имеет природу субъективного восприятия, то есть представляет из себя один из множества вариантов понимания, обусловленный сформированной прежде картиной мира и паттернами работы мозга. С другой стороны, в этой субъективной реальности мы видим как психическую, так и физиологическую причинность. И несмотря на то, что процесс познания окружающего мира, обучения проходит через сознательные процедуры, неосознаваемые операции выполняют в этом немалую долю работы и играют не менее значимую роль.

Ряд зарубежных исследований (Dember W.N., Earl R.W. (1957) [29]; Hunter M.A., Ames E.W. (1988) [31]; Kinney D.K., Kagan J. (1976) [34]; Roder B.J., Bushnell E.W., Sasseville A.M. (2000) [41]; Rose S.A., Gottfried A.W., Melloy-Carminar P., Bridger W.H. (1982) [42]; Sokolov E. (1963) [43]; Wagner S.H., Sakovits L.J. (1986) [45]) показывает, что процесс усвоения новой информации на неосознаваемом уровне имеет свою стратегию распределения внимания на различные стимулы. Так, они подчеркивают, что существует определенный механизм эффективного обучения, основу которого составляет избирательность внимания, учитывающая соотношение степеней новизны и привычности предъявляемого стимула. Паттерны внимания (R.L. Fantz, 1964 [30], R.N. Aslin, 2007 [24]) как психический процесс исследователи объясняют с точки зрения необходимого временного интервала на кодирование полученной информации либо интерпретацию через поиск уже сформированных в памяти закодированных образов. Временной интервал, необходимый для поиска будет определяться трихотомией «*внимание — память — сравнение*», то есть сочетанием трех компонентов: стимул-управляемого внимания, памяти о прошлых стимулах и сравнение между собой текущих

стимулов с прошлыми. При этом и новизна, и узнавание стимулов одинаково необходимы для активизации внимания.

Теоретическую гипотезу об этом выдвигал Ж. Пиаже (1970) [39], когда говорил о процессе усвоения. Новые объемы информации ребенок сначала пытается включить в уже существующую систему набора понятий и смыслов (ассимиляция), но если это не удастся, то адаптация может происходить через формирование новых конструкторов (аккомодация). Однако в определенных ситуациях ребенку не удается преодолеть барьер и усвоить новое, чтобы можно было двигаться дальше в процессе приобретения новых знаний. Тем самым диапазон «*ассимиляция — аккомодация*» не исчерпывает всех возможных вариантов в рамках оппозитивов (что характерно не для дихотомий, а для антонимий).

Объяснение этому мы находим в ряде научных работ (R. C. Wilson, A. I. Shenhav, M. Straccia и J. D. Cohen (2019) [40]; C. Kidd, S. T. Piantadosi, R. N. Aslin (2012) [33]; A. Civan, D. Y. Teller и J. Palmer (2005) [25] и Z. Kaldu, E. A. Blaser и A. M. Leslie 2006 [32]), и заключается оно в поиске оптимального способа разрешения противоречия в дихотомии «*новое — знакомое*». Исследования показывают, что для эффективного усвоения новой информации оптимальным соотношением нового и знакомого материала необходимо соблюдение примерного процентного соотношения 15:85% (что было показано на примере задач бинарной классификации). Такое соотношение исследователи называют оптимальным уровнем сложности.

Авторы R. C. Wilson, A. Shenhav, M. Straccia и J. D. Cohen (2019) [40] выделяют трихотомию «*поток — тревога — скука*», которая описывает состояния индивида в обучающей деятельности:

- ◆ «*поток*» (самоподконтрольное погружение в деятельность);
- ◆ «*тревога*» (возникает при сложности выше существующего навыка);
- ◆ «*скука*» (когда умение выше сложности предлагаемой задачи).

Разработанная ими математическая модель показала, что при совпадении сложности задачи и навыков ее решения скорость и точность обучения растут; в состоянии «тревоги» и скорость, и точность обучения падают; в состоянии «скуки» при высокой точности снижается скорость обучения. Важным моментом в этом распределении выступает степень вовлеченности в процесс обучения.

В исследовании М. Вуорре и Ж. Меткафа (2016) [44] было выявлено, что максимально субъективное чувство

потока проявляется при выполнении задач, субъективно оцениваемых как задачи со средней сложностью.

С точки зрения системно-эволюционного подхода познание Ю. И. Александров (2008, с. 194 [1]) рассматривает как активный процесс взаимодействия с внешней средой, порождающий знания в качестве средств достижения целей. Важный акцент в его работе поставлен на том, что в процессе познания участвуют *сознание* и *эмоции*. И эти две составляющие в рамках указанного подхода понимаются как характеристики когнитивного процесса, системной организации поведения — а именно, как стадии трансформации опыта, системная дифференциация которого движется от эмоций к сознанию.

По мнению А. Damasio и G. Carvalho (2013) [27] в механизме принятия решений, в результате которых происходит опознавание внешнего стимула до момента включения сознания, эмоции являются определяющим фактором. А. R. Damasio (2000) [26] ввел понятие «соматических маркеров» — телесных ощущений, увязанных с эмоциями. В своей теории он полагает, что присущие человеку от рождения первичные эмоции изначально являются элементом нейронной системы обработки сигналов, поступающих из окружающей среды, из социума.

В ходе социализации адаптации к внешним условиям, в процессе обучения приобретаемые вторичные эмоции образуют соматические маркеры в виде реакций тела, которые на уровне когнитивных оценок воспринимаются как дихотомия «*приятно — неприятно*», а функциональное назначение эмоций заключается в обеспечении информацией для принятия решений на досознательном уровне. «Чувства составляют важнейший компонент механизмов регуляции жизни, от простого к сложному. Их нервные субстраты можно обнаружить на всех уровнях нервной системы, от отдельных нейронов до подкорковых ядер и корковых областей» (А. Damasio и G. Carvalho (2013) [27]).

В исследовании S., Dehaene L. Naccache (2001) [28] на основе эмпирических данных авторы выделяют три основных положения, от которых должна отталкиваться теория, объясняющая сознание:

1. существенный объем информации может перерабатываться без участия сознания;
2. предпосылкой сознания является внимание;
3. сознание участвует в решении когнитивных задач, связанных с ранее не применявшимися последовательностями действий, либо основанных на длительном информационном обеспечении, либо с новым набором операций, а также при спонтанных поведенческих реакциях на ситуацию.

Благодаря их интеграции становятся возможны такие осознаваемые явления, как перцептивная категоризация, долговременная память, оценочные суждения и целенаправленные действия [28].

В дополнение к этому приведем данные Ph. M. Merikle, D. Smilek, J. D. Eastwood (2001) [38] исследования которых позволили им заключить, что неосознанно воспринятая информация с одной стороны дает искажение информации о том, какой именно стимул был осознан, и параллельно с этим обуславливает качество сознательного восприятия стимулов, попавших в зону осознания.

Возвращаясь к обусловленности развития личности, восприятия и усвоения знаний окружающей средой обратимся к работе Т. ван Дейка и В. Кинча (1988) [2], в которой, говоря о стратегиях понимания связного текста и подразумевая под этим любую комплексную переработку информации в конкретных ситуациях широкого социокультурного контекста, авторы также опираются на положение о том, что понимание требует для формирования представления привлечения информации не только воспринимаемой непосредственно в коммуникации, но и той, которая хранится в памяти. При этом, понимание связного текста на когнитивном уровне требует наличия социального контекста [2]. Сам процесс получения знания авторы видят через призму восприятия и переработки связных текстов (во всех его проявлениях), имеющих семантическую и прагматическую функции. Понимание текстов и формируемая ими память в своей эффективности определяются не простым наличием, а взаимодействием двух процессов — кодирования и поиска. Требование о соответствии ключа (стимула) коду искомого в памяти элемента указывает на единство противоположности двух сторон в дихотомии «кодирование — декодирование (поиск)». Таким образом, через ситуативные модели окружающая среда формирует первоначальное кодирование данных о стимулах, чтобы в дальнейшем из этих «текстовых баз» (Т. ван Дейк,

В. Кинч (1988) [2] извлекать и декодировать в сходных ситуациях предшествующий опыт. «Хорошо структурированная, многоуровневая, когерентная текстовая база, являющаяся результатом процесса понимания, функционирует как эффективная поисковая система, так что даже чтение или прослушивание текста обеспечивает приемлемый уровень воспроизведения» [2].

И к этому можно добавить, что применение теории психологического поля К. Левина [15] к процессу обучения получила свое подтверждение благодаря данным А. Дамасио с соавт. о роли эмоций в процессе восприятия и усвоения информации. Дихотомия «притягивающее — отталкивающее» в отношении валентностей окружающих предметов и явлений по К. Левину сопоставима с когнитивными оценками «приятно — неприятно», относящимися к эмоциям, обеспечивающим принятие решений на досознательном уровне.

ВЫВОДЫ

Влияние рассмотренных в данной статье факторов на процессы восприятия информации, ее понимания и усвоение в процессе обучения (в общем и педагогическом смысле) опосредуется их положительным или отрицательным влиянием. Приведенная здесь совокупность фактов и выводов обуславливают использование комплексных дидактических средств, базирующихся на концепции взаимосвязи, осознаваемых и неосознаваемых компонентов психики.

В современных педагогических и дидактических работах обсуждаются различные подходы к повышению эффективности учебной деятельности, но в малой степени они включают в себя элементы бессознательного. Накопленный объем исследований, связанных с закономерностями работы неосознаваемого компонента психики, с разработками методик, математических моделей делают всё более актуальными дидактические разработки, учитывающие эту компоненту.

ЛИТЕРАТУРА

1. Александров Ю. И. Эмоция и мораль // Методология и история психологии. 2008. Т. 3, вып. 3. С. 196–201.
2. Ван Дейк Т. А., Кинч В. Стратегии понимания связного текста // Новое в зарубежной лингвистике. — Вып. 23. Когнитивные аспекты языка. — М., 1988. — Режим доступа: <http://philologos.narod.ru/ling/dijk.htm>
3. Выготский Л. С. Собрание сочинений: В 6 т. Т. 4. Детская психология / Под. ред. В. В. Давыдова. — М, 1984, с. 265
4. Дубровский Д. Субъективная реальность // Философская антропология. — 2018. Т. 4. № 2. С. 186–217. DOI: 10.21146/2414–3715–2018–4–2–186–217
5. Дубровский Д. И. Восприятие как феномен субъективной реальности // Эпистемология и философия науки. — 2006. — Т. 7. — № 1. — С. 73–84.
6. Дубровский Д. И. Нейрофилософия и проблема сознания // Философские науки. — 2015. — № 11. — С. 9–22.
7. Клочков В. П. Бессознательное как проблема: Поиск концептуальных оснований. — Красноярск: Твердыня, 2003. — 600 с.
8. Клочков В. П. Бессознательное психическое. — Томск: Дельтаплан, 2001. — 512 с.
9. Клочков В. П., Зайцев А. В. Научные предпосылки возникновения междисциплинарного дихотомического подхода // Теория и практика общественного развития. — 2013. — № 8. — С. 353–356.

10. Ключков В.П., Камоза Т.Л., Кротова И.В., Донченко Н.А. Анализ возможностей феномена бессознательного в образовательном процессе // Гуманитарный вектор. — 2008. — № 1. — С. 41–45.
11. Ключков В.П., Кофман М.В., Поршань Л.Г. Психологический климат учебного класса. Красноярск: РИО КГПУ, 2003. — 268 с.
12. Ключков В.П., Малькова Т.В. Полихотомии в философской литературе (исторический аспект): монография. — Миасс: Миасский филиал ЧепГУ, 2019. — 284 с.
13. Ключков В.П., Рыбакова Г.Р. Методология и методика моделирования совместимости учебной информации: Монография. — Красноярск: ПК Поликом, 2012. — 224 с.
14. Ключков В.П., Рыбакова Г.Р., Малькова Т.В. Исторические аспекты использования феномена бессознательного в обучении // Современный ученый. — 2020. — № 1.
15. Левин К. Определение понятия «поле в данный момент» // Хрестоматия по истории психологи: период открытого кризиса: начало 10 — середина 30-х годов XX века. — М.: Наука, 1980. — С. 131–145.
16. Малькова Т.В., Рыбакова Г.Р., Ключков В.П. Поисковое моделирование управления бюджетом времени школьников // Modern Humanities Success. — 2019 г. — № 9.
17. Плохова М.А. Проблема бессознательного в исследованиях познавательных способностей: автореф. дисс. ... канд. филос. наук: 09.00.01 — онтология и теория познания. — Москва, 2008. — 23 с.
18. Рыбакова Г.Р. Восприятие информации и бессознательное в образовательном процессе // Мир гуманитарного и естественно-научного знания: мат-лы I Междунар. науч.-практ. конф. (Краснодар, 2012 г.) /отв. ред. Т.А. Петрова. — Краснодар, 2012. — С. 140–154.
19. Рыбакова Г.Р. Роль субсенсорного восприятия при переработке субъектом текстовой информации // Актуальные вопросы полихотомического анализа; Челябинский гос. университет; Миасс. фил-л; МАФО. — Курган, 2019. — С. 148–151.
20. Рыбакова Г.Р., Ключков В.П., Кротова И.В., Малькова Т.В. Анализ современных подходов к моделированию учебной информации // Гуманитарные науки. — 2019. — № 4 (48) С. 104–110
21. Рыбакова Г.Р., Кротова И.В. Неосознаваемое как элемент восприятия учебной Информации в процессе обучения // Проблемы современного педагогического образования. — Сборник научных трудов. — Ялта: РИО ГПА, 2019. — Вып. 65. — Ч. III. — С. 138–142
22. Рыбакова Г.Р. Краткий обзор о роли бессознательного в процессе восприятия (научная статья) // Актуальные проблемы науки и образования: прошлое, настоящее, будущее: сборник научных трудов по материалам М/нар. заоч. науч.-практ. конф.: в 7 частях. 2012. — С. 106–115.
23. Сергин В.Я. Субъективное восприятие окружающего мира: нейрофизиологические механизмы и смысл // Открытое образование. — 2009. — № 1. — С. 33–44.
24. Aslin R.N. (2007) What's in a look? *Developmental Science* 10: 48–53.
25. Civan A., Teller D.Y., Palmer J. (2005) Relations among spontaneous preferences, familiarized preferences, and novelty effects: Measurements with forced-choice techniques. *Infancy* 7: 111–142.
26. Damasio A.R. (2000) *The feeling of what happens*. London.
27. Damasio A., Carvalho G. (2013) The nature of feelings: evolutionary and neurobiological origins. *Nat Rev Neurosci* 14, 143–152. DOI:10.1038/nrn3403.
28. Dehaene S., Naccache L. (2001) Towards a cognitive neuroscience of consciousness: basic evidence and a workspace framework // Stanislas Dehaene, Lionel Naccache. — Vol. 79, Issues 1–2, p. 1–37.
29. Dember W.N., Earl R. W. (1957) Analysis of exploratory, manipulatory, and curiosity behaviors. *Psychological Review* 64: 91–96.
30. Fantz R.L. (1964) Visual experience in infants: Decreased attention to familiar patterns relative to novel ones. *Science* 146: 668.
31. Hunter M.A., Ames EW (1988) A multifactor model of infant preferences for novel and familiar stimuli. *Advances in Infancy Research* 5: 69–95.
32. Kaldy Z., Blaser E. A., Leslie A. M. (2006) A new method for calibrating perceptual salience across dimensions in infants: the case of color vs. luminance. *Developmental Science* 9: 482–489.
33. Kidd C., Piantadosi S. T., Aslin R. N. (2012) The Goldilocks Effect: Human Infants Allocate Attention to Visual Sequences That Are Neither Too Simple Nor Too Complex. *PLoS ONE* 7(5): e36399. DOI: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0036399>.
34. Kinney D.K., Kagan J. (1976) Infant attention to auditory discrepancy. *Child Development* 47: 155–164.
35. Klochcov V.P., Petrova A. T. *Methodical Aspects of Management of Life Quality of Population*. Krasnoyarsk: Krasnoyarsk state institute of economics and trade, 2005. — 300 p.
36. Klochkov V., Barakhsanova E., Krotova I., Rybakova G. & Malkova T. (2019) Indicadores dicotómicos del modelado de compatibilidad de información educativa // *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*. Año: VI Número: Edición Especial (11) https://dilemascontemporaneoseduccionpoliticayvalores.com/_files/.pdf
37. Klochkov V., Rybakova G., Vasileva N., Malkova T., & Krotova I. (2019). Parameters of modeling the semantic compatibility of educational information. *Amazonia Investiga*, 8(23), 506–516. Retrieved from <https://www.amazoniainvestiga.info/index.php/amazonia/article/view/897>
38. Merikle Ph. M., Smilek D., Eastwood J. D. (2001) Perception without awareness: perspectives from cognitive psychology // *Cognition*. — Volume 79, Issues 1–2,, p. 115–134.
39. Piaget J. (1970) *Structuralism*. New York: Harper & Row.
40. Wilson R. C., Shenhav A., Straccia M. & Cohen J. D. (2019) The Eighty Five Percent Rule for optimal learning // *Nature Communications*. — Vol.10. — Article № : 4646. DOI: <https://doi.org/10.1038/s41467-019-12552-4>.
41. Roder B.J., Bushnell E. W., Sasseville A. M. (2000) Infants' preferences for familiarity and novelty during the course of visual processing. *Infancy* 1: 491–507.

42. Rose S.A., Gottfried A.W., Melloy-Carminar P., Bridger W. H. (1982) Familiarity and novelty preferences in infant recognition memory: Implications for information processing. *Developmental Psychology* 18: 704–713.
43. Sokolov E. (1963) *Perception and the Conditioned Reflex*. Oxford, England: Pergamon.
44. Vuorre M. & Metcalfe J. the relationship between the feeling of free will and the experience of flow. *In the minds. Cognition* 43, 133–142 (2016). <https://doi.org/10.1016/j.concog.2016.06.001>
45. Wagner SH, Sakovits LJ (1986) A process analysis of infant visual and cross-modal recognition memory: Implications for an amodal code. *Advances in Infancy Research* 4: 195–217.

© Рыбакова Галина Раисовна (rbkv@yandex.ru), Клочков Владимир Павлович, Малькова Татьяна Викторовна.
Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



МЕСТО И РОЛЬ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОМУ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ.

THE PLACE AND ROLE OF HEALTH-SAVING TECHNOLOGIES IN TEACHING A PROFESSIONALLY- ORIENTED FOREIGN LANGUAGE.

L. Rybakova
N. Neverova
V. Belyakova
L. Fedotova

Summary. The provisions of this article determined that the training of future university specialists is impossible without improving language education and its professional support, taking into account health-saving technology. Consequently, the use of a wide range of innovative teaching a foreign language to students to improve the process of forming global competencies of graduates in a multicultural environment is gaining relevance: the use of mobile phones in listening, cultivating goodwill, respectful and fair attitude, tact, and the use of innovative teaching methods (including web — technology), compliance with hygiene standards when scheduling, daily routine — is important ie components of prevention of disorders in the health of students and teachers. The authors give alarming statistics in the article: problems are posed and their solutions are given; a review of the work of scientists and teachers aimed at effective and health-saving training of a professionally oriented foreign language is made.

Keywords: health-saving technology, analytical-synthetic process, psychological fatigue, subjective factor, life activity, mental-mnemonic activity, instrumental-technological, need-motivational components.

Рыбакова Людмила Викторовна

Доцент, Московский авиационный институт
ludmila.firsova@ya.ru

Неверова Наталия Викторовна

Доцент, Московский авиационный институт

Белякова Виолетта Владимировна

Старший преподаватель, Московский авиационный институт

Федотова Людмила Алексеевна

Старший преподаватель, Московский авиационный институт

Аннотация. Положениями данной статьи определено, что подготовка будущих специалистов вузов невозможна без совершенствования языкового образования и его профессионального обеспечения с учетом здоровьесберегающей технологии. Следовательно, актуальность приобретает использование широкого спектра инновационного преподавания иностранного языка студентам для улучшения процесса формирования глобальных компетенций выпускников в условиях поликультурного пространства: использование мобильных телефонов при аудировании, культивирование доброжелательности, уважительного и справедливого отношения, такта, применение инновационных методов обучения (в том числе и web — технологий), соблюдение гигиенических нормативов при составлении расписания, режима дня — важные составляющие профилактики нарушений, как в состоянии здоровья студентов, так и педагогов. В статье авторами приводится тревожная статистика: ставятся проблемы и приводятся их решения; делается обзор работ ученых и педагогов, направленных на эффективное и здоровьесберегающее обучение профессионально-ориентированного иностранного языка.

Ключевые слова: здоровьесберегающая технология, аналитико — синтетический процесс, психологическая усталость, субъективный фактор, жизнедеятельность, мыслительно-мнемическая деятельность, инструментально-технологические, потребностно-мотивационные компоненты.

«Здоров будешь — все добудешь»

Русская народная пословица

Проблема сохранения и укрепления здоровья молодого поколения существует давно. Студенты приходят в высшую школу физически слабые, психологически неустойчивы, компьютеро-зависимые — поколение z... По данным некоторых исследований заметим, что, лишь 10% выпускников считаются здоровыми, а приблизительно 40% страдают хроническими патологиями. Говоря о многочисленных факторов, оказывающих губительное влияние на общее состояния жизнедеятельности, факторы образовательной среды

составляют до 30%. В настоящее время это особенно актуально, поскольку налицо модернизация экономики страны, расширение коммуникативно-интегрального мирового контакта в различных сферах и сегодняшним выпускникам предстоит много интересно и творчески трудиться, быть энергичными, креативными и успешными «для пользы себе, своей семье, своей стране» [1]. В связи с этим существует большое количество нормативных документов, отражающие многоликость и разноплановость здоровьесберегающей технологии [2–6]. Педагоги и ученые встревожены. Они теоретически и практически внедряют инновационные и классические методы данной компетенции в комплексном под-

ходе при обучении, в частности, иностранному языку, в том числе и профессионально-ориентированному.

Основными факторами риска традиционно считают некоторые осложнения образовательного стандарта, отсутствие или частичное невыполнение контроля за здоровьем, попустительское отношение к физиологическим и гигиеническим требованиям в организации учебного процесса. Богдан Н.В., Котлярова И.О., Серюков С.Г. и др., диагностируя педагогический процесс в высшей школе, подчеркивают важность контекста здоровья воспитанников. Более того, Шипери А.М. отмечает малоподвижность студентов: «мотивы сохранения здоровья тесно связаны с двигательной (трудовой) деятельностью, всем общественным развитием личности и является важным субъективным фактором повышения производительности труда. Выжить в условиях современности, понять важность соблюдения здорового образа жизни невозможно... без изучения теоретических основ взаимодействия человека с окружающей средой и способов обеспечения безопасности жизни и деятельности в среде обитания и условиях современного производства [18. с.704]. Горлов А.Н., Ларин О.М., Хорошилов Н.В.[10] связывают проблему сохранения и развития здоровья, а как следствие здорового образа жизни, молодежи напрямую с проблемой безопасности и независимостью нашего государства.

Винокуршина Е.А. и Ковалева О.Б. утверждают, что образовательное учреждение является результатом не только системы знаний, умений и навыков для воспитанников, а выступает деятельностью для набора жизненно важных компетенций: интеллектуальных, гражданско-правовых, информационных и иных. Ключевой целью нынешнего дня будет современное, надежное и удобное образование. Приоритетной задачей является безопасность и комфорт школьников и студентов. В связи с этим здоровьесберегающие образовательные технологии, как общая система мер укрепления и сохранения здоровья учащихся, имеющие свои методы, приемы и способы решения проблем здоровьесбережения, видятся на первом плане. [8]

Преподаватель иностранного языка является эмоционально-напряженной профессией, непосредственно связанной с людьми, с общением. В процентном соотношении контакт с воспитанниками у педагога этой специальности занимает два к трем рабочего времени. От преподавателя иностранного языка требуется эмоционально-психологическая устойчивость, здоровье, огромная выдержка, самообладание и, конечно же, любовь к обучающимся. От ментора — «иностранца» во многом зависит отношение к учебе, к институту, профессиональному выбору. Доброжелательность, уважительное и справедливое отношение, такт, их применение

на личном примере и пропаганда, следование гигиеническим нормам при составлении расписаний, режимов дня, использование инновационных методов обучения (в том числе мультимедиа, лингафонные кабинеты, интерактивные доски, web-технологии) выступают важными составляющими профилактики нарушений, как в состоянии здоровья студентов, так и педагогов.

Однако, говоря об аудиовизуальных технологиях при обучении профессионально-ориентированному иностранному языку, что становится особенно модным (касты, подкасты, кейс-стади и пр.), необходимо помнить, что на обучающих действует физическая, зрительная и умственная усталости, что способствует потери концентрации внимания, приводит к психологическому утомлению. Вследствие этого, мультимедиа разумно использовать дозированно, применяя с другими методами обучения, взаимодополняя друг друга [12]. Аудирование — важный вид обучения иностранному языку, в процессе которого происходит аналитико-синтетический процесс принятия и обработки акустического сигнала. Возможности профессионально-ориентированного слушания привлекают внимание многих исследователей. Так, психологические и методические аспекты аудирования исследуются в работах Леонтьева А.А., Шатилова С.Ф., Зимней И.А., Жинкина Н.И., а непосредственно психологические основы теории деятельности изучены Выготским Л.С., Леонтьевым А.Н., Рубинштейном С.Л. Гальскова Н.Д. и Гез Н.И. охарактеризовали «аудирование как сложную рецептивную мыслительно-мнемическую деятельность, связанную с восприятием, пониманием и активной переработкой информации, содержащейся в устном речевом сообщении» [9, с. 32]. Оно требует напряженной психической деятельности, обычно вызывает быстрое утомление и отключение внимания слушающего. Для того, чтобы решить эту проблему Артюшина Г.Г. и Шейпак О.А. предлагают стратегическое решение — использовать мобильные телефоны! [7]. Они мобильны, привычны. Слушающий опирается на индивидуальный опыт, процесс иностранной речи становится привычным, захватывающим, мотивационным — следовательно, здоровым и прогрессивным. Учитывая психологические особенности аудирования и его связь с другими видами речевой деятельности важны дозировка, темп, произношение. [19]

Соблюдая стратегию реализации современного личностно ориентированного образования, основой которой является индивидуализация процесса обучения, необходимо учитывать тонкую психолого-эмоциональную грань участников педагогического процесса, в процессе которой формируются мотивации к здоровому образу жизни у субъектов образовательной среды, отражаются аксиологические, инструментально-технологические и потребностно-мотивационные компоненты. [13].

В процессе обучения иностранным языкам происходит взаимодействия: физическое, моральное, эстетическое. В связи с этим важен учет субъектных свойств обучающихся, «педагогика сотрудничества», личностный коммуникационный контакт [15] в избежание негатива, стресса, отрицательное влияние которого доказано многократными исследованиями, поскольку ослабляет реакции иммунной системы и делает организм более уязвимым для самых разных болезней.

Размышления Ханевской Г.В. близки к эзотерическо-кармическим и трактуются так: важен эмоционально-положительный настрой, мотивация; существует прямая зависимость здоровья психологии человека с физическим здоровьем тела. Отсюда вывод, критерий психологического здоровья — позитивное мышление. [18] Установка на здоровье формируется потребностью на укрепление здоровья, положительным мышлением. Настрой на позитивные эмоции, положительное осмысление реалий сводят шансы на болезни до минимума. Негативные мысли и установки могут привести к несчастным случаям, они являются предупредительными сигналами, информирующие о необходимости задумать над собственными поступками и словами. [14]

Эмоциональный интеллект играет важную роль в дихотомии универсального и частного в обучении профессионально-ориентированного иностранного языка. Уровень эмоционального интеллекта индивида часто называют «коэффициентом эмоционального интеллекта» или EQ (ЭК, эмоциональный коэффициент). Поэтому преподавателю необходимо использовать и креативно-инновационные технологии, такие как семантика, средства выражения вежливости, проекты, внеурочная самостоятельная деятельность, арт-технологии, «эффект Моцарта»..., которые помогут не только методике преподавания элементов семиотики, социолингвистики, этнографии, лингвистической антропологии и т.п., но и поможет студенту быть эмоционально-устойчивым, радостным. Также дозированное использования и смена инструментария поможет концентрации внимания, продуктивному усвоению материала, отдыху — и, как следствие, хорошему результату. Например, впервые нейробиолог Шоу Г. и его аспирант Ленг, затем Раушер Ф. [16] провели исследования влияние эмоционального фона на обучения именно среди студентов, используя «эффект Моцарта». Результаты были положительными: процент «моцартовской» группы усвоения материалы был на 64% выше, чем у тех, кто слушал иную музыку. Томатис А., знаменитый ученый, доктор медицинских наук в частности, утверждал, что «мощь Моцарта недоступна другим. Его музыка раскрепощает душу. Целебные свойства ее таковы, что делают Моцарта самым великим среди великих композиторов». [17, с. 192].

Будущий специалист должен привыкать быть в максимально комфортной и благоприятной обстановки в аудитории (нормальная температура, свежий воздух, рациональное освещение, отсутствие неприятных звуковых раздражителей, чистота и порядок). Безусловно, существуют «Санитарные правила и нормы, предназначенные для предотвращения неблагоприятного воздействия микроклимата рабочих мест, производственных помещений на самочувствие, функциональное состояние, работоспособность и здоровье человека» [6]. Всегда ли они соблюдены?

Задача преподавателя, как представителя межкультурного консалтинга показать, что именно «чистота — залог здоровья». Существует пословица *Cleanliness on the table — cleanliness in the head* — чистота в голове, чистота на столе. Как известно, представления делятся на первоначальные и специальные, первые — ментальное восприятие, вторые — лежат в основной модели ситуации и уже определяют индивидуальное отношение. Поэтому, средством, позволяющим ввести обучающихся в успешную профессиональную сферу может быть язык + положительный пример. Уместно использовать диалогический контекст:

- ◆ соблюдать баланс рабочего времени и личной жизни;
- ◆ всегда находить время для отношений;
- ◆ необходимо не стесняться просить поддержки окружающих;
- ◆ физическая активность и релаксация являются эффективными способами снятия стресса;
- ◆ не стоит бояться нового, ведь это определенный опыт, саморазвитие.

Необходимо научиться «отсеивать» праздники и всевозможные мероприятия, которые могут помешать развитию здорового образа жизни. Пристрастие к ненужной пище необходимо заменить растительным, здоровым рационом. Не нужно избегать занятий двигательной активностью. Расширяйте кругозор, знакомьтесь с новыми людьми, развивайте коммуникации. [21]

Таким образом, в комплексном подходе парадигмы высшего образования при обучении профессионально-ориентированному иностранному языку необходимо соблюдать методические требования: концептуальность, системность, эффективность, гибкость, динамичность и воспроизводимость. Принципы деятельности, минимакса, психологической комфортности, вариативности, творчества, успеха, а также: самый главный принцип здоровьесберегающих технологий — «Не навреди!» (Nonocere!).

Молодое поколение — его здоровье, профессионализм, успешность напрямую связано с каждым из нас,

являясь национальным достижением и богатством. Поэтому здоровьесберегающая технология в компетентностном подходе в парадигме высшего образования

при обучении профессионально-ориентированному иностранному языку является перспективной и архиважной.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ежегодное обращение президента РФ Путина В. В. Федеральному собранию. 20 февраля 2019 г // Режим доступа. kremlin.ru/d/59863. [Дата обращения: 10.12.2019].
2. Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования (ФГОС ВО; ФГОС 3+) от 12 апреля 2019 г. № 434//Портал федерального государственного образовательного стандарта высшего образования.// Режим доступа: www.fgosvo.ru. . [Дата обращения: 09.12.19].
3. Федеральный закон об образовании в Российской Федерации от 29.12.2012 N273-ФЗ (принят ГД ФС РФ 21.12.2012).// Портал федерального государственного образовательного стандарта высшего образования.// Режим доступа: www.fgosvo.ru, [Дата обращения: 09.12.19].
4. Федеральный закон «Об основах охраны здоровья граждан в РФ». № 323 от 21.11.2011 г. Режим доступа: rg.ru>2011/11/23/zdorovie-dok.html, [Дата обращения: 09.12.19].
5. Конституция РФ. Статья 41 «Право на охрану здоровья и медицинской помощи». Режим доступа; ConstRF.ru>glava-2. [Дата обращения: 09.12.19].
6. Постановление Главного государственного санитарного врача РФ от 28 января 2003 г. N2 «О введении в действие санитарно-эпидемиологических правил и нормативов СанПиН 2.4.3.1186–03» (с изменениями и дополнениями). Режим доступа: https://base.garant.ru/4178906/
7. Artyushina G.; Sheypak O. Mobile Phones Help Develop Listening SkillsInformatics journal-article DOI: 10.3390/informatics5030032, 2018–07–27
8. Винокуршина Е. А., Ковалева О. Б. Роль здоровьесберегающих технологий в модернизации Российского образования и их применения в Арзамасском медицинском колледже. Научный журнал NovalInfo — 2015 г. — № 30
9. Гез. Н. И. Роль условий общения при обучении слушанию и говорению / Н. И. Гез. — Ж-л: Иностранные языки в школе. — 1991 — № 5 — с. 32.
10. Горлов А. Н., Ларин О. М., Хорошилов Н. В. Здоровьесберегающие технологии в вузах в условиях внедрения инновационных технологий в образовательный процесс//Юго-Западный государственный университет № 2–3.2012. С. 300–302.
11. Don G. Campbell. The Mozart effect: tapping the power of music to heal the body, strengthen the mind, and unlock the creative spirit. N. Y.: «Avon Books», 1997. 332 p. URL: https://books.google.ru/books?id=xZjEjgEACAAJ&dq=editions: ISBN0061922684&hl=ru
12. Иванова С.Г, Дмитриева Е. В., Сахарова Н. С. Методика использования подкастов в процессе обучения иностранным языкам в университете. // О., Вестник оренбургского университета. — 2016, № 1 (190). С. 20–25.
13. Караваев Ф. Ф. Психологическое здоровье и здоровьесберегающие технологии в образовании.// Психопедагогика в правоохранительных органах, 2014, № 3(58)
14. Натарова Н. В., Поддубская О. Н. Студенческая наука Подмоскovie. // 1 Государственный гуманитарно-технологический университет. Статья в сборнике трудов конференции // . 2016. С. 471–474
15. Neverova N., Rybakova L., Eremeev N., Galyuk N., Fedotova L., Nikol'skaya E. Studying The Innovative Methods OfSpecialistsTraining In Aerospace Complex International Journal ofScientific &Technology Research December 2019ISSN2277–8616,8(12): 1624–1629
16. Rauscher, F.H., Shaw, G.L., & Ky, K.N. (1993). Music and spatial task performance. Nature, 365, 611. PDF
17. Alfred Tomatis. Pourquoi Mozart?: Editions Fixot, 1991. 192 p. URL: https://www.livelib.ru/book/1002972660-pourquoi-mozart-alfred-tomatis
18. Ханевская Г. В. Влияние позитивных эмоций на здоровье личности студента//РГППУ.№ 10–2(22).2016.С.182–183 eLIBRARY ID: 27195741
19. Шипери А. М. Эффективность здоровьесберегающей технологии Студенческая наука Подмоскovie //материалы Международной научной конференции молодых ученых. 2017. С. 704–707.
20. https://megaobuchalka.ru/13/15624.htmlzakovr.edusite.ru>DswMedia/pril_4.pdf

© Рыбакова Людмила Викторовна (ludmila.firsova@ya.ru), Неверова Наталия Викторовна,
 Белякова Виолетта Владимировна, Федотова Людмила Алексеевна.
 Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

РОЛЬ СПОРТА В ФИЗИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ СТУДЕНТОВ

ROLE OF SPORTS IN THE PHYSICAL EDUCATION OF STUDENTS

**S. Sevodin
V. Kalmanovich
R. Xairullin**

Summary. The article discusses the role of sport, in particular, one of the types of martial arts — Karate, in the physical education of students. The experiment shows how karate promotes the growth of not only physical development, but also the strengthening of the mental health of students.

Keywords: Karate, physical development, physical activity, muscles, techniques, strokes.

Севодин Сергей Васильевич

*К.п.н., доцент, Казанский Государственный
Энергетический Университет
sevodins@mail.ru*

Колманович Владимир Львович

*К.п.н., доцент, Казанский Государственный
Архитектурный Строительный Университет*

Хайруллин Рафаэль Равилович

*Доцент, Казанский Государственный Институт
Культуры*

Аннотация. В статье рассматривается роль спорта, в частности, одного из видов единоборств — Карате, в физическом воспитании студентов. В проводимом эксперименте видно, как Карате способствует росту не только физического развития, но и укреплению психического здоровья студентов.

Ключевые слова: Карате, физическое развитие, физические нагрузки, мышцы, приемы, удары.

Введение

Движение — это жизнь. Спорт — одна из основ жизни. Он является важным фактором, так как в нынешнее время число студентов с различными заболеваниями постоянно увеличивается и, к сожалению, большинство из них не заботятся о своем здоровье и не поддерживают активный образ жизни. Многие не осознают важности физической культуры в их жизни. В наше время существует множество видов спорта доступных для занятий, такие как: легкая атлетика, лыжный гонки, футбол, баскетбол, волейбол, но и единоборства не стали исключением. Одним из видов единоборств является карате.

Карате зародилось в Японии как боевое искусство, предназначенное для бесстрастного поражения одного или нескольких противников с использованием всевозможных приемов и подручных средств, но со временем Карате перешло в спортивную сферу деятельности, а с 2020 года — Олимпийский вид спорта. Философия Карате показывает не стремление к насилию, а направлена на развитие человека и состоит в том, что люди учатся не сколько борьбе, сколько образу жизни, так его основой является достижение истинного твердого духа, совершенствование своей личности.

Карате всячески способствует гармоничному развитию личности. Именно поэтому рекомендуются регулярные занятия, чтобы они сумели оказать свое благотворное влияние и заложили отличную основу здоровья на долгие годы.

В качестве эксперимента со студентами первого курса были проведены занятия по Карате. Для этого была определена группа численностью тридцать человек примерно с одинаковым уровнем физической подготовленности. Они были протестированы по разным упражнениям, характеризующие физические качества. Тестирование проводилось в начале эксперимента и через шесть месяцев занятий.

Занятия по Карате начинались в строго определенное время. Опоздавшие на занятия тихо проходят в зал и садятся на колени около двери, лицом к стене, ожидая, когда педагог (учитель, сэнсэй) разрешит встать на свое место. Также студент должен быть в кимоно, иначе ему не разрешается присутствовать на занятии. Это воспитывает в студенте пунктуальность и дисциплинированность.

Вместе с новичками на занятиях одновременно было разрешено заниматься мастерам — студентам с большим опытом выступления на соревнованиях. Это позволяет студентам наглядно видеть правильность выполнения упражнений и приемов.

Каждое занятие проходит с соблюдением всех ритуалов и философии Карате. Вначале занятия происходит приветствие, все сидят в церемониальной позе на коленях (сэйдза) лицом к стене, на которой висят символы, портрет учителя — основателя, атрибуты школы. Так в карате учат проявлять дань уважение к старшим и учителям. Потом в течении минуты идет медитация, психологический настрой, в том же самом положении и закрыв глаза.

Таблица 1. Показатели физического развития, функционального состояния, физической подготовленности у студентов до и после педагогического эксперимента

№ п/п	Показатели	Результаты проверки		Изменение %
		до эксперимента	после эксперимента	
1	Подтягивание из виса на высокой перекладине (количество раз)	9,3±4,4	13,8±3,2	48,4
2	Сгибание и разгибание рук в упоре лежа на полу (количество раз)	24,7±8,8	36,2±5,7	46,6
	Планка — «упор лежа на руках» (с)	47,6±7,6	79,3±5,7	66,5
3	Наклон вперед из положения стоя на гимнастической скамье (см)	+7,8±2,8	+12,3±1,9	57,7
4	Прыжок в длину с места толчком двумя ногами (см)	207,5±13,6	223,4±8,3	7,7
5	Поднимание туловища из положения лежа на спине за 1 мин	27,8±8,4	40,3±5,9	44,9
6	Челночный бег на 3х10 м (с)	8,7±1,4	7,4±0,8	17,6
	Прыжки со скакалкой за 1 мин.	112,1±22,7	132,3±13,4	18,1
7	Вес, кг	73,2±1,8	70,6±1,1	3,7
8	ЧСС, уд/мин	73,6±5,7	70,2±3,9	4,8

Далее проводится разминка, разогревающая все группы мышц и суставы. Вначале проводится бег в течение 5 минут, затем упражнения для разминки (растяжения) мышц головы и шеи, рук и плечевого пояса, туловища и ног.

1. Разминка мышц головы и шеи.

- ◆ Повороты в стороны.
 - ◆ Наклоны в стороны, вверх, вниз с при этом каратист слегка помогает, приложив руку на голову. Кивок головой вперед, дотягиваясь подбородком к груди, положив руки на затылок. Потом кивок назад, одной рукой оперев в подбородок.
 - ◆ Плавные круговые вращения головой в левую, правую стороны.
2. Разминка мышц рук и плечевого сустава.
- ◆ Круговые вращения плечами по часовой стрелке, затем против часовой.
 - ◆ Круговые махи руками проводятся вперед и в обратную сторону.
 - ◆ Вращения в локтевом суставе выполняются из положения: вытянуть руки в стороны и выполнить круговые движения предплечьями в локтевом суставе.
 - ◆ Одну руку за спину сверху, чтобы локоть был направлен вверх, а вторую снизу — локоть направлен вниз. Нужно соединить запястья за спи-

ной на уровне лопаток. Так продержат 30–40 секунд и поменять руки местами.

- ◆ Наклон в сторону: встать прямо, поднять руки вверх над головой, скрепив пальцы в замок и вывернуть ладони вверх. Необходимо потянуться вверх и выполнить наклон вправо, потом влево.
3. Разминка грудных мышц.
- ◆ Стоять прямо, согнутые в локтях руки располагают под 90 градусов к туловищу на уровне груди. Отводят плечи назад, разгибая локти рук, одновременно поворачиваясь в сторону, сомкнуть лопатки. Возвращаются в первичную стойку и продолжают с поворотом в другую сторону.
4. Разминка мышц поясницы.
- ◆ Включает в себя: круговые движения туловищем, повороты туловища, вращения тазом, наклоны. Круговые движения и повороты туловищем делаются так, чтобы таз оставался неподвижен.
5. Разминка мышц ног.
- ◆ Подъем на носки, вращение ног и стопы, выпады вперед и в стороны, прыжки на месте, наклоны к ногам.
 - ◆ Упражнения для разминки ног в положении сидя. Вытянуть ноги вперед в стороны, спина прямая. Сделать наклон вперед, лечь животом на пол, не сгибая колени, и продержаться в таком поло-

жении 30 секунд. Потом поочередные наклоны к каждой ноге.

- ◆ Разминка мышц голени и голеностопа.

После разминки силовая тренировка для мышц рук и плечевого пояса, туловища и ног. Затем идёт время изучения базовой техники (Кихон). На первом занятии студенты при помощи учителя сначала изучают стойку, как правильно дышать при ударе, прямые и круговые удары руками, удары коленом, а также удары ногами. Это первые основы, которые студент должен будет выучить на отлично, так как на этом строится Карате. По началу техника изучается на месте, затем уже совмещая с различными методами перемещений. Удары и блоки обычно отрабатываются по команде сэнсэя. Кихон может показаться утомительным занятием, но именно он воспитывает волю и выносливость, а также координацию. Изучая различные стойки, студент становится более маневренным, укрепляет мышцы и связки.

В конце занятия идет заминка, включающая в себя комплекс упражнений для дыхания и расслабления мышц. После этого в положение сэйдза начинается последняя медитация в течении минуты. Потом сэнсэй прощается, на этом занятии может быть законченно.

Один раз в неделю проводится занятие в парах. Отрабатываются броски, перехваты, болевые приемы. Далее идет спарринг. Это неполный контакт, где задействованы и руки, и ноги, запрещается использовать болевые приемы и наносить удары в голову, только до первого легкого касания ладонью головы. Здесь развивается реакция, боковое зрение, маневренность, хладнокровие, концентрация.

Величина физической нагрузки в ходе проводимых занятий определялась количеством повторений упражнения; уменьшением продолжительности пауз отдыха между повторениями и упражнениями и увеличением темпа выполнения упражнений.

В процессе систематических занятий в организме вырабатывается адаптация к физическим нагрузкам. А с постепенным ростом физических нагрузок в организме происходят функционально-структурные изменения, развивается тренированность и повышается физическая подготовленность.

По результатам проводимого эксперимента видно, что произошел скачок в развитии физических качества и функционального состояния студентов (табл. 1).

Следует подчеркнуть несколько фактов, как Карате благоприятно влияет на студента:

1. Помогает самосовершенствоваться личности, найти путь физического и духовного (в том числе и умственного) развития студента.
2. В карате удары наносятся как говорится «редко, но метко» безусловно это показатель, что наносящий удар каратист знает жизненно важные точки тела, а это анатомия.
3. Способствует развитию сердечно — сосудистой системы. В Карате задействованы все части тела, когда наносится удар, многие мышцы тела студента одновременно сокращаются, а это способствует улучшению метаболизма. В разы уменьшается шанс наступления инфаркта и инсульта.
4. Очень важный момент в карате — это развитие гибкости и ловкости, что в своё время предотвращает появлению остеохондроза.
5. Развивается также мозговая активность к примеру: быстрота реакции, боковое зрение, слух, маневренность, координация движения тела.
6. Концентрация. Важно, чтобы студент был внутренне собран. Не напряжен, а именно собран, что способствует психическому равновесию.
7. Как и любой другой вид спорта, карате способствует легкому сжиганию калорий, укрепление мышц и костей, гибкости суставов, а также помогает справиться с депрессией.
8. В вузе зачастую студент на протяжении долго времени сидит неподвижно за партой. Каратэ как раз помогает снять напряжение, накопленное за день.
9. Самооборона, ведь для этого и было задумано Карате.
10. Развивает настойчивость в стремлении добиваться своей цели.
11. Поскольку в карате учат образу жизни, это несомненно воспитывает в студенте чувство справедливости и уважения к людям скромность, вежливость и бережное отношение к жизни.
12. Студент становится более уверенный в своих силах и способностях.

Заключение

Занятия Карате положительно сказываются на здоровье студента. По итогам эксперимента видно какую огромную пользу оно несет в жизни студента. В результате постоянных тренировок организм легче переносит физические нагрузки и у студента вырабатывается психологическая устойчивость и уверенность в своих силах. Систематические занятия помогают вести здоровый образ жизни. Однако польза тренировок не ограничивается только в физическом развитии. Карате — это прекрасное настроение, душевный подъем и жизненный тонус, и это прекрасная основа для стремления к новым свершениям и плодотворному труду.

ЛИТЕРАТУРА

1. Долин А. А., Попов Г. В. Кэмпо — Традиция воинских искусств. — М., 1991.
2. Милковский Е. Искусство спортивной борьбы Японии. — Минск, 1991.
3. Фунакоси Г. Каратэ-до: мой способ жизни. — 2000, Киев.
4. Потаев В. С. Каратэ: от новичка до мастера. — Улан-Удэ, 2015.
5. Васенков Н.В., Кузьмичева Д. Г., Софронова Е. М. Физическое здоровье современных студентов Глобальный научный потенциал. — 2019. — № 4 (97). — С. 59–61.
6. Илюшин О. В. Форма, средства и методы оздоровительной физической культуры. -/ Илюшин О. В., Мифтахов Р. А., Колочанова Н. А.// Журнал «Глобальный научный потенциал» 2018, (11). — С. 30–33

© Севодин Сергей Васильевич (sevodins@mail.ru), Колманович Владимир Львович, Хайруллин Рафаэль Равилевич.
Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ТЕКСТ И ОСОБЕННОСТИ ЕГО ВОСПРИЯТИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

FICTION AND ITS PERCEPTION AT THE ENGLISH LANGUAGE LESSONS

**E. Sentebova
L. Kozubovskaja**

Summary. At the English language lessons the authors use short English and American stories. The perception of the stories arises certain difficulties related rather to the lack of understanding their message than to linguistic problems. But only thanks to deep understanding of the underlying message we can develop interest to reading fiction, which in its turn helps to understand other people and feel compassion for them. It can help the reader to understand his own nature and his place in life.

Keywords: fiction, perception of fiction, underlying message, emotions, empathy, discussion, composition.

Сентебова Елена Леоновна

Доцент, Пермский национальный исследовательский
политехнический университет
Lena-sentebova@yandex.ru

Козубовская Людмила Александровна

Доцент, Пермский национальный исследовательский
политехнический университет

Аннотация. На занятиях по английскому языку авторы используют художественные тексты — короткие рассказы английских и американских авторов. Восприятие рассказов вызывает определенные сложности, связанные не только и не столько с лингвистическими проблемами, сколько с проникновением в суть повествования, что обусловлено рядом причин. Но только через глубокое понимание художественного текста можно развить интерес к чтению, которое помогает понять других людей и почувствовать сострадание к ним, понять себя и свое место в мире.

Ключевые слова: художественный текст, особенности восприятия художественного текста, подтекст, эстетическое переживание, эмпатия, дискуссия, сочинение.

Технический вуз призван обеспечить, в первую очередь, подготовку специалистов для различных направлений науки и техники. В то же время все более популярным становится система получения дополнительного гуманитарного образования. Так, при кафедре иностранных языков и связей с общественностью Пермского политехнического университета уже много лет существует программа «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации». Она предполагает, прежде всего, обучение навыкам технического перевода, но и уделяет большое внимание обучению навыкам устной речи на английском языке. При обучении устной речи авторы широко используют художественные тексты — короткие рассказы английских и американских авторов. При всей непопулярности подобного материала мы убеждены, что чтение и анализ художественных произведений — одно из важнейших средств интеллектуального развития и гуманитарного образования студентов. Работа с художественными произведениями оказывает глубокое эмоциональное воздействие на читателя благодаря их сюжету и своеобразию композиционного построения. Фоновые страноведческие знания, приобретаемые в процессе чтения, осмысления и обсуждения таких текстов, ложатся в основу личностного потенциала студентов. «К тому же короткий рассказ — это удобная жанровая форма для занятий, так как время на занятиях ограничено, и возможность прочтения и обсуждения всего рассказа за одно занятие создает целостность восприятия и возможность понять замысел

автора. Противоречивость и неоднозначность авторской мысли развивает у обучаемых самостоятельность мышления, побуждает их к необходимости выразить и отстаить свою точку зрения» [3, 94].

Нельзя отрицать тот факт, что молодые люди в настоящее время читают меньше и с меньшим удовольствием, чем поколение их родителей или дедушек и бабушек. Объяснить это можно многими факторами, в частности, если раньше книги были почти единственным развлечением и источником информации, то теперь на смену им пришел интернет, и конкурировать с ним практически бесполезно. Поэтому задачей как школьных учителей, так и преподавателей гуманитарных дисциплин вузов является сохранение художественного текста как предмета изучения и воспитания учеников и студентов, как источника культуры, с помощью которого можно сохранить и передать духовное наследие, накопленное предшествующими поколениями.

Литературные произведения заставляют читателя размышлять, воспитывают самостоятельность суждений, приобщают к жизни других людей, развивают воображение и эмпатию. Чтение литературного произведения — деятельность сложная, так как это творческий процесс, требующий высокого напряжения интеллекта и чувств, памяти и воображения. Читатель следует за мыслью автора, постигая его замысел шаг за шагом. Таким образом, «процессы восприятия художественного

текста мы вправе определить как повторные и воспроизведенные процессы творчества» [2, с.282]. Результатом этого своеобразного «совместного» творчества является создание у читателя своего собственного отношения к произведению.

В чем же заключаются особенности восприятия художественного произведения? В широком смысле слова восприятие — это отражение действующих в данный момент на органы чувств человека предметов и явлений материального мира. Это отражение включает в себя понимание и осмысление этих предметов и явлений на основе предшествующего опыта. При восприятии художественного текста мы имеем дело с миром воображаемых образов и реалий, что усложняет этот процесс. Восприятие материального мира зачастую происходит у нас помимо нашего желания. Восприятие же художественного произведения — это процесс, направляемый нашим желанием и волевым усилием. Значительное влияние на наше восприятие оказывает наше отношение к тому, что мы воспринимаем: интерес к объекту восприятия, чувства, которые он у нас вызывает, наше желание или нежелание воспринимать его, сознание необходимости воспринимать тот или иной объект или явление. Восприятие всегда неразрывно связано со всеми особенностями личности человека, с его взглядами, убеждениями, интересами и склонностями, эмоциями и чувствами, общим кругозором, качествами его ума, особенностями его темперамента и характера. Именно поэтому художественный текст различными людьми может быть воспринят и интерпретирован по-разному. И так как художественный текст направлен на неоднозначное его толкование, то автор изначально вкладывает в него внутренний смысл, то есть подтекст, который бывает сложно различить за внешними словесными конструкциями. «Эта способность оценивать внутренний подтекст представляет собой совершенно особую сторону психической деятельности, которая может совершенно не коррелировать со способностью к логическому мышлению» [4, с.226]. «Подтекст фактически имеет место при всяком повествовании, особенно в художественном тексте. Именно здесь поверхностное «прочтение» текста (пьесы, рассказа, романа) не исчерпывает нужной глубины его понимания, и переход от внешнего значения к внутреннему смыслу имеет решающее значение» [4, с. 226]. Поэтому художественный текст допускает разную степень глубины прочтения. Студент может просто прочитать текст поверхностно, выделяя из него лишь слова и фразы или какие-то внешние события, а может прочесть глубоко и понять внутренний смысл, скрытый за излагаемыми событиями. И это в большей степени зависит от эмоциональной тонкости человека. По наблюдениям авторов студенты, к сожалению, оценивают прочитанные рассказы как «хорошие» или «плохие», руководствуясь лишь одним критерием — счастливый у них конец

или нет. И это свидетельствует о поверхностном, неглубоком восприятии произведения. «Существует два вида читателей. Незрелый или неопытный читатель читает, чтобы приятно провести время. Такой читатель обычно выбирает простенькие детективы, любовные романы и рассказы о крутых парнях дикого Запада. Такое чтение не требует умственных и духовных усилий. Глубокий читатель выбирает литературу, над которой надо задуматься. Незрелый читатель следит в основном за сюжетом, тогда как для продвинутого читателя важен характер героя и то, как он поступает в заданных обстоятельствах. У ограниченного читателя все герои делятся на хороших и плохих, тогда как в жизни далеко не все можно делить на черное и белое.» [1, с. 6]

Поскольку само слово не обладает вещественностью звука, цвета, объема, движения, то для восприятия художественного текста недостаточно понять отвлеченно-логические значения слов, субъекта и объекта действий, а необходимо понять все, что стоит за этим. И всему этому нужно обучать.

Интересным примером в плане восприятия художественного текста является рассказ Эрнеста Хэмингуэя «Кошка под дождем». Это простое по языку, сюжету и композиции произведение представляет, тем не менее, большую сложность для студентов в отношении его восприятия. Это связано, в первую очередь, с особенностью стиля автора, который отличается лаконичностью и наличием подтекста. Студентам рассказ не нравится, кажется примитивным, а его главная героиня воспринимается как капризная взбалмошная женщина, которая не знает, чего хочет. По их мнению, это «рассказ ни о чем». На самом же деле это один из самых пронзительных и глубоких рассказов мировой литературы. Студентам приходится объяснять, что действие рассказа происходит после первой мировой войны, что героиня истосковалась по простым человеческим радостям, что ей недостает тепла и чувства защищенности со стороны мужа, что кошка, которую ей захотелось спрятать от дождя, напоминает ей саму себя, душевно одинокую и незащищенную.

Другим примером может послужить рассказ американского писателя Конрада Эйкана «Импульс». По мнению студентов, главный герой является неудачником, так как у него нет постоянной работы, и его семья вынуждена переезжать из города в город в поисках заработка. Он из-за глупого поступка попадает в тюрьму, и жена от него отказывается. Студенты принимают сторону жены героя, обвиняя его во всем: в отсутствии постоянной работы, денег и в совершенном проступке. Если рассматривать только внешние обстоятельства, то они правы. Но они не учитывают многие скрытые факторы: тяжелую экономическую ситуацию в Америке тех лет, постоянные и отчаянные попытки героя найти работу, его внутренние глубокие переживания

и, по сути, предательство жены, отказавшейся хоть как-то поддержать его в трудную минуту. Такому глубокому восприятию надо обучать, направляя внимание студентов на детали, чтобы они могли при восприятии рассказа дойти до сути, скрытой при поверхностном прочтении.

Чтобы помочь студентам правильно воспринять художественный текст, можно использовать различные приемы, например:

1. Дать или попросить студентов найти информацию об авторе рассказа — когда и где он жил, какие вопросы поднимал в своем творчестве, что характерно для его языка и стиля. Эта информация направит восприятие читателя в нужное русло.
2. Определить, где и когда происходит действие рассказа и чем это время характеризуется (война, послевоенное время, время экономического кризиса, наши дни).
3. Подобрать и задать студентам вопросы по рассказу, нацеленные на понимание самых важных моментов и деталей, которые нельзя пропустить и которые способствуют глубокому и правильному восприятию.
4. Попросить студентов перевести на русский язык отрывки, представляющие особое значение и интерес с точки зрения понимания и содержания текста, проникновения в суть описываемых событий, характера героев, языка и стиля автора.
5. Организовать дискуссию — обсуждение самых важных и неоднозначных моментов, которые требуют выражения студентами своего собственного мнения. Каждая точка зрения требует своей аргументации, которую могут поддержать или оспорить другие участники дискуссии.
6. Предложить читателю поставить себя на место героев рассказа, пересказать текст от первого лица. Это в значительной степени помогает понять героя и, тем самым, развивает эмпатию.

Здесь можно привести пример. При чтении рассказа американской писательницы Джин Маккорд "Images of Loss" о судьбе девочки-сироты многие студенты не испытывали к ней никакого сострадания. Одна из студенток, мать которой работала в детском доме, была настроена особенно негативно. Но после того, как она пересказала историю от первого лица, как бы «примерив» на себя судьбу главной героини, ее отношение кардинально изменилось и даже вызвало слезы сочувствия.

Заключительным этапом работы над художественным текстом является сочинение. Письмо — это самый сложный из всех видов речевой деятельности, своего рода проверка, контроль усвоения пройденной лексики, грамматики и умения сформулировать свои мысли средствами иностранного языка. И именно сочинение показывает, насколько глубоко воспринят рассказ и как сильно может быть его влияние на читателя. Как пишет Л. С. Выготский, «пережитое произведение искусства может действительно расширить наш взгляд на какую-нибудь область явлений, заставить нас смотреть на нее новыми глазами, обобщать и объединять часто совершенно разрозненные факты. Дело в том, что, как всякое сильное переживание, эстетическое переживание создает очень ощутительную установку для последующих действий и, конечно, никогда не проходит бесследно для нашего поведения» [2, с.286].

Таким образом, мы видим, что восприятие художественного текста — это сложный процесс, которому можно и нужно обучать. Но при этом нужно учитывать ряд моментов: общий уровень развития студентов, направленность их интересов, близость поднятой в рассказе проблемы их личностным переживаниям, накопленный ими жизненный опыт. Конечно, при чтении литературы на иностранном языке следует учитывать языковую сложность произведения, особенности стиля и языка автора.

ЛИТЕРАТУРА

1. Выготский Л. С. Педагогическая психология. Москва. Педагогика, 1991, 536 с.
2. Гараева А., Хаснудинова Д. Language, Discourse and Literature. ГОУ ВПО «Казанский (Приволжский) Государственный Университет», Казань, 2012, 167 с.
3. Козубовская Л.А., Сентебова Е. Л. Особенности обучения взрослых иностранному языку // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия «Гуманитарные науки», —2017, — № 8, — с. 92–95
4. Лурия А. Р. Язык и сознание / Под ред. Е. Д. Хомской.-М: Издательство Моск. университета, 1979, 320 с.

© Сентебова Елена Леоновна (Lena-sentebova@yandex.ru), Козубовская Людмила Александровна.

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ИНОСТРАННЫЕ ЗАИМСТВОВАНИЯ В ПОВСЕДНЕВНОМ ОБЩЕНИИ СТУДЕНТОВ

FOREIGN BORROWINGS IN EVERYDAY COMMUNICATION OF STUDENTS

**N. Chernova
T. Lobaeva**

Summary. Everyday communication is usually informal communication within a particular social group; in our case, among students (or between students). The unifying principle in communication is language, Yes-our “great and powerful” Russian language. Russian language refers to languages in which borrowings are present in large quantities. The mass media have a special influence on speech culture. With the development of telecommunications systems, radio, Internet, modern young people almost do not read. There is an “Americanization” of Russian culture. The most numerous group of foreign borrowings in everyday communication of students are anglicisms, especially words related to the Internet. This is because the Internet is an important part of the life of a modern young person.

Results: reading books and periodicals is important in mastering speech.

Keywords: everyday communication, slang, foreign language borrowings; youth environment; Internet; mass media; areas of borrowing; influence; fashion; social groups.

Чернова Нина Михайловна

*Преподаватель, Нижегородский инженерно-экономический университет, Воротынец, Россия
NinaChernova090359@yandex.ru*

Лабаева Татьяна Александровна

*Старший преподаватель, Нижегородский инженерно-экономический университет, Воротынец, Россия
tatalabaeva@yandex.ru*

Аннотация. Повседневное общение, как правило, неформальное общение внутри определённой социальной группы; в нашем случае — среди студентов (или между студентами). Объединяющим началом в общении является язык, да — наш «великий и могучий» русский язык. Русский язык относится к языкам, в котором заимствования присутствуют в больших количествах. Особое влияние на речевую культуру оказывают средства массовой информации. С развитием телекоммуникационных систем, радио, Интернета, современные молодые люди практически не читают. Происходит «американизация» русской культуры. Наиболее многочисленную группу иностранных заимствований в повседневном общении студентов составляют англицизмы, особенно слова, относящиеся к Интернету. Это объясняется тем, что именно Интернет занимает важную часть жизни современного молодого человека.

Результаты: важное значение в овладении речью — чтение книг и периодической печати.

Ключевые слова: повседневное общение, сленг, иноязычные заимствования; молодёжная среда; Интернет; средства массовой информации; сферы заимствования; влияние; мода; социальные группы.

Повседневное общение, как правило, неформальное общение внутри определённой социальной группы; в нашем случае — среди студентов (или между студентами).

Неоспоримым является факт, что для каждой социальной группы (учащиеся школы, студенты вуза, преподаватели, медицинские работники, предприниматели, пенсионеры различных возрастных категорий: 55–65 лет, 65–75 и далее; и просто соседи) характерны определённые особенности общения как внутри этой группы, так и вне. Оказавшись (даже на короткое время) вне «своей» группы, мы стараемся подстроиться к уровню нового окружения: коллег по работе, соседей, одноклассников, попутчиков и т.д. Не всегда это общение становится возможным в полном понимании этого слова, но всегда можно найти общие темы для беседы или общения (погода, политика, ценообразование, система образования, медицинское обслуживание и т.д.).

Объединяющим началом в общении является язык, да — наш «великий и могучий» русский язык. Старинная притча гласит, что каждый вновь приобретённый (изученный) язык равен мешку серебра; а родной — мешку золота (т.е. — мешков серебра у человека может быть несколько, а вот мешок золота — только один). Язык является мощным средством регулирования деятельности людей в различных сферах и социальных группах. [5,6] По манере общения можно определить место, и часто, роль человека в обществе. Имидж человека в любом случае включает умение общаться, его речевую составляющую. [4] Состояние речевой культуры определяется социальным окружением и уровнем образованности человека. При общении люди не только передают информацию, но также дают понимание того, кем они являются.

Русский язык относится к языкам, в котором заимствования присутствуют в больших количествах. Начиная с эпохи Петра I, который ориентировался на запад-

ную культуру, в русский язык проникли многочисленные заимствования из западно-европейских языков.

Основными сферами заимствования иноязычной лексики в наши дни являются:

- ◆ Интернет;
- ◆ массовая культура;
- ◆ технический прогресс;
- ◆ средства массовой информации.

Особое влияние на речевую культуру оказывают средства массовой информации. [2] С развитием телекоммуникационных систем, радио, Интернета, современные молодые люди практически не читают! На каком языке происходит общение в соц.сетях! Да и какая речь звучит из теле- и радиоприёмников! Русская речь, но уж очень непохожая на родную (бабушкину) речь! Часто слух царапают ошибки, неграмотность, речевая неряшливость; стремление прикрыть скудость мысли «престижными» словами. Современные газеты и журналы пестрят иностранными словами (часто употребляемые совершенно не к месту), какими-то авторскими новообразованиями, сленгом, жаргонной лексикой. Происходит какое-то загрязнение языковой среды. А если посмотреть хотя бы одно молодёжное «ток шоу» (тоже заимствование из английского языка: talk — говорить, show — показ, просмотр;), то непонятно — с какого дерева упал ведущий (явно не с дуба!).

С конца 80-х годов прошлого века, Россия испытывает на себе мощное влияние Западной, особенно американской (США) культуры, что не в последнюю очередь сказывается на языке — увеличилось употребление американских слов как в устной, так и в письменной речи; причём эти «американизмы» уже являются варварски искажёнными по отношению к английскому (британскому варианту) языку! Происходит «американизация» русской культуры: родина Интернета — США; 90% сайтов в Интернете — на английском языке; более 80% просматриваемых россиянами фильмов — американские, причём невысокого качества; около 30% россиян предпочитают «fast food» здоровой пище.

Современный молодой человек не мыслит себя без выхода в социальные сети, в которых он (она) может «чатиться» (общаться то есть) круглыми сутками; и это (на наш взгляд) уже болезнь. Для них являются «родными» слова повседневного общения: уже упомянутое «чатиться» (общаться); «траблы» (неприятности); «френдить» (дружить); «лузер» (неудачник); «юзер» (пользователь); «кар» (автомобиль); «го» (идти); «плиз» (пожалуйста); «сори» (извините); «зэ бэст» (лучший) и т.д.

Многолетний опыт работы со студентами подтверждает аксиому: чтобы общаться с людьми — нужно их понимать и уметь говорить с ними на одном языке.

Использование сленга позволяет молодым людям избежать сухого нейтрального стиля и монотонности обычного языка. Использование «чика» вместо «девушка» и «траблы» вместо «проблемы» показывают, что ты идёшь в ногу со временем. Интернет и компьютер являются основными сферами вливания заимствований в молодёжный сленг. Основная причина этого заключается в отсутствии наименований многих понятий в русском языке. Например, «аватар» (от английского “avatar”), также «ава», «аватарка», «авчик», «юзерпик» — картинка, которую пользователь выбирает себе в качестве «лица» на форумах и «блогах» (Интернет-дневниках). До появления Интернета в русском языке не существовало слова, описывающего это явление, что очевидно — самого явления тогда ещё не было. Впоследствии было проще заимствовать уже существующее английское слово, чем придумывать своё.

Причины иноязычных заимствований:

- ◆ отсутствие синонимичных слов в языке;
- ◆ появление новых слов в связи с внедрением достижений науки и техники;
- ◆ «мода» на иностранные слова.

При тематическом анализе собранного материала (сленга студентов нашего учебного заведения), нами были выделены следующие группы:

- ◆ *Обозначение людей*: бойфренд, бэбик, чика, чикса, гастарбайтер (нем. язык), киндер (нем.)
- ◆ *Человеческих качеств* (особенно негативных): лузер, фрик, нуб, тролль, ламмер, креативный.
- ◆ *Интернет*: аватар, аська, блог, блоггер, борда, гуглить, ЖЖ, забанивать, запостить, ИМХО, инвиз, коммент, мессенджер, ник, подкаст, пост, сабж, спам, тред, флейм, флуд, френд, юзерпик.
- ◆ *Выражение эмоциональной оценки*: барби-сайт, ЛОЛ, респект, рулить, я пас;
- ◆ *Отдых и времяпрепровождение*: гудбай-пати, пати, сейшн;
- ◆ *Компьютер*: гамать, геймер;
- ◆ *Деятельность*: шрифт, класс, ярмарка, верстак, бухгалтер, глянец, пакет (в осн.—немецкие);
- ◆ *Настроение, ситуация*: бяд, вери вэлл, белиссимо (итальян.), бьютифул, креативненько, вау, сори, изи.

Наиболее многочисленную группу иностранных заимствований в повседневном общении студентов составляют англицизмы, особенно слова, относящиеся к Интернету. Это объясняется тем, что именно Интернет занимает важную часть жизни современного молодого человека.

Практически стали словами-филерами (паразитами): «окей, релиз, пиар, панкейкс (вместо родного слова



Диаграмма 1

«блины»), вэлл, гуд, квикли, ком ту ми, йес, бай, изи, лав, бой, найс, сорри и т.д. [1]

Молодёжный сленг представляет собой очень интересное явление. Основная его особенность заключается в его быстрой изменчивости. Многие слова уходят из употребления, заменяясь новыми, другие постепенно переходят в общеупотребительную речь, а некоторые так и остаются сленгом на протяжении долгого времени. Например, где-то с конца 80-х прошлого века «продвинутые» молодые люди ходят в «синему» или на «муви», а не в кино; дом в сельской местности называют звучным словом «вилла» или «фазэнда»; не путешествуют, а «делают трип».

Результаты и их обсуждение

Нами был проведён небольшой социологический опрос среди студентов нашего ВУЗа об употреблении ими иностранных слов в повседневном общении. В данном случае были заданы следующие вопросы:

- ◆ Используете ли Вы иностранные слова в повседневном общении?
- ◆ Если используете, то какие?
- ◆ В каких случаях (когда) вы их используете?

Данным исследованием были охвачены 100 студентов.

Получены следующие результаты этого опроса:

- ◆ Нравится так говорить — 30 человек;
- ◆ Это модно — 30 человек;

- ◆ Помогает изучать английский язык — 10 человек;
- ◆ Удобно и более привычно — 7 человек;
- ◆ Не использую — 7 человек;
- ◆ Проще сказать английское слово, чем русское — 3 человека (это ответ студентов из Таджикистана)
- ◆ Состояние шока, раздражения, извинения, восхищения — 13 человек;

(См. диаграмму 1)

На наш взгляд, вызывают тревогу следующие результаты: — нравится так говорить, и — это модно — в итоге 60 человек из 100 в этом уверены; и всего 10 человек подобным образом совершенствуют владение иностранным языком и лишь 7 человек в своей повседневной речи не используют иностранные слова.

Молодёжная среда наиболее подвержена любому влиянию, и, к сожалению, редко встретишь юношу или девушку, говорящих правильно и красиво по-русски, а не на смеси, состоящей из «русско-подобных» и американских слов плюс обильная жестикуляция и, к сожалению, обилие ненормативной лексики (мата) и жаргонной лексики. Без сомнения — это результат всеобщей «интернетизации» и средств массовой информации (радио, телевидения). Газеты, как и книги, современные молодые люди не читают, отсюда и неумение говорить на родном, русском языке. [3] О бережном отношении и о сохранении Русского языка в последние десятилетия говорится много; но это так и останется говорушной, пока с экранов ТВ и радиоприёмников будут звучать голоса полуграмотных дикторов и «гламурных» ведущих (исключение — канал ТВ «Культура»).

А чтобы этого не было, нужен соответствующий Закон, который нарушать нельзя никому, даже скоморохам различных увеселительных программ на ТВ. Небольшое государство — по сравнению с Россией — Израиль в 1996 году приняло специальный Закон «О сохранении языков» «как **национального** достояния еврейского народа».

Вывод

Когда у нас в стране будет соответствующее бережное отношение к русскому языку, исчезнет и «американизация» из повседневного общения, и средства массовой информации не будут пестрить русско-англо-американскими новообразованиями.

ЛИТЕРАТУРА

1. Чернова Н. М., Лабаева Т. А. Место и роль слов-филеров в овладении иностранным языком // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия «Гуманитарные науки», 2019, № 4, с. 178–180
2. Лаптева О. А. Стилистические приёмы создания языковой иронии в современном газетном тексте // Поэтика. Стилистика. Язык и культура. — М., 1996. — С. 55.
3. Волконский С. М. О русском языке // Русская речь. — 1992. — № 2. — С. 36.
4. Лабаева Т. А., Чернова Н. М. «Роль делового общения в жизни человека.» Рецензируемый журнал «Тенденции развития науки и образования» НИЦ «LJournal» [РИНЦ] Май 2019 г. № 50, Часть 8 Изд. НИЦ «LJournal» 2019 — (72с) с. 51
5. Шамин А.Е., Смирнов А. Н., Касимова Ж. В., Кириллов М. Н. Роль вуза, субъекта Российской Федерации, в развитии региональной экономики // Вестник НГИЭИ. 2018. № 8 (87). С. 114–129.
6. Шамин А.Е., Касимова Ж. В. Особенности предоставления образовательных услуг в региональных вузах // Вестник НГИЭИ. 2018. № 10 (89). С. 119–134.

© Чернова Нина Михайловна (NinaChernova090359@yandex.ru), Лабаева Татьяна Александровна (tatalabaeva@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Г. Нижний Новгород

СТРУКТУРА РЕЧЕВОГО АКТА ОСКОРБЛЕНИЯ

Анков Андрей Александрович

Старший преподаватель, Уральский федеральный университет имени первого президента

России Б. Н. Ельцина

a.ankov@mail.ru

THE STRUCTURE OF A VERBAL ACT OF INSULT

A. Ankov

Summary. The article investigates the implementation of the nominative potential of invective vocabulary based on the category of performativity/nonperformativity, in which the effect of insult is realized, the effect being created only in non-performative verbal acts of insult based on the relationship of conventionality/unconventionality between the invector and the invectum. As the study showed, in French, the invector resorts to tactics that are reflected in the syntactic constructions of simple and common sentences and is divided into monosyllabic, interjective, parceled; complicated, in which predicates are expressed by means of full verbs, complicated by epithets; complicated by determinants, formed with the help of a compound verb predicate.

Keywords: invective, verbal act of insult, performativity, nonperformativity, conventionality, unconventionality.

Аннотация. В статье исследуется реализация номинативного потенциала инвективной лексики на основе категории перформативности/неперформативности, в которых реализуется эффект оскорбленности, который создается только в неперформативных речевых актах оскорбления на основе отношений конвенциональности/неконвенциональности между инвектором и инвектумом. Как показало исследование, во французском языке инвектор прибегает к тактикам, которые отражены в синтаксических конструкциях простого и распространенного предложений и подразделяется на односложный, междометный, парцелированный; усложненный, в которых предикаты выражены посредством полноценных глаголов, усложненные эпитетами; усложненный детерминативами, сформированный при помощи составного глагольного сказуемого.

Ключевые слова: инвектива, речевой акт оскорбления, перформативность, неперформативность, конвенциональность, неконвенциональность.

Языковое оскорбление является проблемой, связанной не только с чисто лингвистическими, но и с эстетическими, этическими, экологическими и правовыми аспектами. Поэтому изучение инвективы носит в большинстве случаев интердисциплинарный характер, объединяющим фактором которого является ломка табуированности речевого поведения индивидуума в том или ином этносе [9, с. 16], не обошла стороной инвективную лексику и теория жанров и стилистики [2, с. 232; 3, с. 5], в которых большое внимание уделяется оценке поведения индивидуума, его экспрессии и аффективной речи [5, с. 41]. Однако доминирующим фактором при изучении подобной лексики служит сильная привязка инвективы к структуре речевого акта, что способствует активному ее изучению в русле теории речевых актов. Так, в силу своих особенностей инвектива исследуется через понятия «вербальная агрессия» [4, с. 4], «коммуникативное давление» [7, с. 104] или «аксиологический кодекс языковой личности» и, конечно, анализ языка права, где результаты исследований инвектив находят свое практическое применение при составлении лингвистических экспертиз по делам, связанным с оскорблением личности [1, с. 331]. При этом точность

определения наличия/отсутствия факта оскорбления не всегда оказывается очевидной, связанной с двумя вопросами, а именно, проблемой оценки наличия/отсутствия инвективы и проблемой характеристики самой структуры речевого акта.

Первая проблема оценки (диагностики) инвективной лексики связана с поиском четкой (можно сказать, конечной) «номенклатуры» инвектив в конкретном языке. Так, например, трактуя понятие «оскорбленность» довольно широко, некоторые специалисты включают в инвективную «номенклатуру» широкий спектр слов и словосочетаний, употребление которых вовсе не табуировано в социуме (например, Гильдия лингвистов-экспертов ГЛЭДИС), с другой стороны, некоторые эксперты по русской инвективе говорят о необходимости сузить круг подобных единиц [1, с. 332].

Вторая проблема связана с определением отношений между оскорбляющим (инвектором) и оскорбляемым (инвектумом). А. Вержбицка разрабатывает формулу оскорбления «ты — х», где «ты» может опускаться, а «х» обозначает собственное оскорбление. При оскор-

блении, как указывает автор, происходит коммуникативное давление на личность через воздействие на ее ценностную сферу [11, с. 195]. В настоящей статье мы предлагаем результаты исследований структуры речевого акта оскорбления (РАО), допуская, что номенклатура французских инвективных единиц четко определена. Как видно из определения, классификация речевого акта оскорбления строго подчинена двум антонимичным понятиям: а) перформативность речевого акта и б) неперформативность речевого акта. Перформативность/неперформативность РАО напрямую зависит от типа языковых единиц, участвующих в речевом конфликте. Исследуем типологию РАО на примере французского языка на основе данных параметров.

Перформативный речевой акт оскорбления реализуется при актуализации соответствующей перформативной лексики, которая по определению является языковой единицей, обладающей следующими формальными характеристиками: 1) грамматическая форма — (источник высказывания [местоимение я / имя существительное] + глагол + имя существительное); 2) функция — совершение действия (то есть перформатив есть не что иное, как высказывание, производящее действие в определенных условиях, при определенных обстоятельствах) [6, с. 200].

Во французском языке перформативный речевой акт оскорбления связан прежде всего с использованием перформативных языковых единиц *insulte*, *injure* и т.д. Как показывает категориальный анализ, данные языковые единицы являются репрезентантами и классификаторами неперформативных инвективных единиц. Поэтому необходимо отметить, что слова *insulte* и *injure* являются надкатегориальными понятиями, объединяющими все инвективные языковые единицы. Соответственно, сами перформативные речевые акты оскорбления являются надкатегориальными по отношению к неперформативным актам. Главная особенность неперформативной лексики в том, что она не подвержена деривации по типу конверсии, перформативная же лексика подвергается конверсии, и данный факт зависит от того, каким членом предложения она является (может выступать и в роли существительного, и в роли прилагательного).

Структурную организацию перформативных инвективных высказываний можно представить в виде обычной формулы: инициатор-источник перформативного выражения и поведения, затем следует глагол, раскрывающий характеристику такого поведения (оскорбление, именование, обращение, оценка и т.п.) и предикатное имя или имя существительное. Например, *Я (1) объявляю (глагол) вам (2) войну (3)*. Такое поведение представлено в глубинной структуре инвективного речевого акта так называемым включенным перформативным

предикатом, который по условиям коммуникативного взаимодействия не выводится на уровень поверхностной манифестации [6, с. 39].

Как показывает анализ, французский перформативный речевой акт оскорбления представлен тремя синтаксическими типами в зависимости позиции инвективной лексики во фразе: 1) инвективное слово в позиции подлежащего; 2) инвективное слово в позиции сказуемого; 3) инвективное слово выражено существительным в позиции дополнения.

Необходимо отметить, что во французском языке частотны такие конструкции, как «инвективная единица + причастие прошедшего времени (*ParticipePassé*)», «инвективная единица + прилагательное». Это отражает общую тенденцию французского языка к субстантивному стилю построения фразы.

Итак, первый тип — инвективное слово в позиции подлежащего. В данном случае инвективное слово выступает в качестве субъекта действия, то есть с точки зрения логики автор речевого отрезка не указывает на того, кто совершает оскорбления.

Insulte suprême dans un pays où le Rwanda est considéré par beaucoup comme un puissant ennemi [8].

Второй тип перформативного оскорбления представляет собой высказывание, в которых инвективное слово стоит в позиции сказуемого, то есть оно выражено глаголом.

Je me permets de soupçonner une insondable créinerie car, à aucun moment dans le texte, il n'évoque la raison pour laquelle il insulteces anciens élus [8].

В третьем типе инвективное слово выражено существительным, но находится в позиции дополнения.

*Tout en gardant une oreille avec Evrard et Dax, elle savourait de l'autre les bruits de la partie de pétanque en cours. Le choc sec et mat des boules en acier, le roulement feutré sur le sable semé de gravillons, les **invectives**, les moqueries et les conseils martelés avec une conviction pressante. On s'amusait, mais on voulait gagner. A tout prix, une partie après l'autre* [10, с. 270].

Соответственно, во втором и третьем типах перформативного речевого акта оскорбления субъекты действия (оскорбления) эксплицитно выражены. Как видно в приведенных примерах, перформативный акт несет лишь информацию об имевшем место оскорблении. При этом возникает парадокс: перформативный речевой акт является надкатегориальным актом оскорбления по от-

ношению к неперформативному РАО (НРАО), но зависит от последнего. Это связано с тем, что в речевой ситуации для возникновения конфликта необходим именно перформативный речевой акт (с использованием перформативной инвективной единицы, носящей оскорбительный характер), а перформативный является ответной реакцией инвектума на произошедший неперформативный речевой акт оскорбления. Ср.: *Ты — б***дь! — Почему ты меня оскорбляешь?*

Рассмотрим неперформативный речевой акт оскорбления, который строится из совокупностей реализации принципа конвенциональности/неконвенциональности (то есть направленности / ненаправленности РАО). Конвенциональность — это категория прямой соотносительности инвектора с инвектумом, неконвенциональность — это такая категория, при которой инвектум оценивается при помощи обычного слова в сочетании с инвективным эпитетом. При неперформативном конвенциональном речевом акте оскорбления инвектор напрямую оскорбляет инвектум; при неперформативном неконвенциональном акте инвектор оскорбляет через третьи элементы. Неперформативный конвенциональный акт с точки зрения статистики является наиболее распространенным речевым актом оскорбления во французском языке, виды которого зависят от рода инвектума, обозначенного в определенной инвективной лексике, а языковые средства и синтаксическая структура речевого акта оскорбления зависят от тактики инвектора.

Сама же категория инвектума строится на оппозиции двух категорий «одушевленность/неодушевленность» и «мужскость/женскость», то есть инвектум неперформативного неконвенционального и аналогичного конвенционального речевого акта оскорбления делится на три подтипа: а) инвектум-одушевленный (мужчина), б) инвектум-одушевленный (женщина) и в) инвектум-неодушевленный.

Рассмотрим структуру неперформативного неконвенционального речевого акта оскорбления, представляющего собой структуру, при которой инвективная единица выступает в роли инвективного прилагательного, употребленного с неинвективным существительным. Ср.:

Le brave commandant Trucmuche (je me rappelle toujours pas le blaze à la con que je lui avais affublé) fait tout ce qui est en son pouvoir pour limiter la catastrophe [8].

Категория неодушевленности неперформативного неконвенционального речевого акта оскорбления формируется за счет реализации следующих речевых

оскорблений инвектора: неприятное ощущение, человеческое умозаключение, неприятное событие, неприятная физическая вещь. Соответственно, общая модель неперформативного неконвенционального следующая: инвектор — предикат — инвектум (неодушевленная категория). Например, *Au moins ça fera fermer quelques claques merde* [8].

Категория одушевленности неконвенционального неперформативного акта оскорбления, как было отмечено выше, тесно связана с другой категорией, а именно, с категорией «мужскость / женскость». Можно сказать, что данные две категории вступают в симбиоз, так как грамматический род мотивирован и совпадает с биологическим. При этом необходимо отметить ярко выраженный андрогенный характер французской инвективы; большинство инвектив направлено против лиц мужского пола и в большинстве случаев, как показывает статистический анализ, употребляется именно мужчинами. В общем, с точки зрения совокупности двух объединенных категорий, мы выделяем следующие типы инвектума: умственные способности человека, аморальное поведение мужчины, мужчина сравнивается с женщиной, аморальное поведение женщины, инвектум-болтун, инвектум заставляющий замолчать, угроза по отношению к инвектуму, внешность инвектума. драка, аморальное поведение инвектума без привязки к полу, оскорбление по национальному признаку. Ср.: *Approchez votre oreille dégueulasse du machin, que je vous le dise en confidence* [8].

Следующий тип речевого акта оскорбления — неперформативный конвенциональный — напрямую направлен на инвектум и в зависимости от тактики инвектора инвективная лексика может актуализироваться либо в структуре предиката, либо в структуре инвектума в синтаксической позиции дополнения.

Рассмотрим случаи актуализации неперформативного конвенционального акта оскорбления в структуре предиката. В данном случае под предикатом понимается негативное отношение инвектора к инвектуму и вербализуется в большинстве случаев при помощи инвективных глаголов. В данном случае такие глаголы в зависимости от интенции инвектора могут актуализировать следующие предикаты: «безразличие инвектора», «издевка инвектора», «негативное отношение инвектора», «некорректные действия третьего лица», «пренебрежительное отношение инвектора к чему/кому либо», «обвинение и проклятие инвектора», «оскорбление умственных способностей человека», «негативное отношение по отношению к сложившейся ситуации», «некорректное поведение инвектума», «беспокойство». Рассмотрим каждый предикат подробнее.

Первый предикат — «безразличие инвектора» — чаще актуализируются французскими инвективными глаголами *se foutre, chier, se faire chier*. Так, глагол *foutre* актуализируется при таком речевом акте, в котором субъект высказывает свое равнодушие либо дает кому-то совет оставить что-то (кого-то) в покое. Например, *Tu te fous de ma gueule?* [8].

Подтип предиката «безучастное отношение инвектора» также реализуется посредством таких глаголов, как *emmerdrer, chier, gueuler*. Ср.:

Intéressant, je me demande pourquoi je me fais chier à inculquer des valeurs à mes enfants [8].

Второй предикат — «издевка инвектора» — актуализируется посредством глагола *se foutre*. Ср.: *On s'est foutu dans un drôle de truc, mon pauvre biquet. Etre homme, à ce compte-là, c'est de la témérité inconsciente* [8].

Третий — «негативное отношение инвектора» актуализируется посредством глаголов *se foutre, s'embêter*. Ср.:

Download automatique compris dans la version premium ils se foutent ouvertement de la gueule des gens [8].

Четвертый — «некорректные действия третьего лица» — реализуется при помощи глагола *foutre*. Ср.:

Comme ils le font en matière économique quand ils essayent de déstabiliser l'Europe afin de faire surnager leur dollar qui fout la merde partout [8].

Пятый предикат, который актуализируется посредством инвективных глаголов — это «пренебрежительное отношение инвектора к чему/кому-либо». Так, предикат актуализируется в таких речевых отрезках, в которых говорящий выражает свое равнодушное (посредственное, пренебрежительное) отношение к определенным лицам или ситуациям при помощи глаголов *chier, conchier, faire chier*.

Très grand ministre qui fit chier les protestants et fonda cette Académie française à laquelle je vais avoir la joie d'appartenir aux environs de l'année prochaine [8].

Шестой — «обвинение и проклятие инвектора» — актуализируется при помощи глаголов говорения. Данный предикат реализуется за счет глаголов *gueuler, engueuler*. Например,

Je gueule mon indignation [8].

Elle ramasse les casquettes après la bagarre et elle engueule ceux qui sont venus la défendre. Attendez, qu'est-ce qu'on disait? [8].

Седьмой — «оскорбление умственных способностей человека» — актуализируется за счет глагола *déconner* со значением «отуплять». Например,

Et le site du Soir déconne toujours, cela fait des mois [8].

Восьмой — «негативное отношение по отношению к сложившейся ситуации» — знаменуется глаголом *emmerder*. Например,

La bonne et sainte chose que d'emmerder de tout son être [8].

Девятый — «некорректное поведение инвектума» — реализуется при помощи глаголов *couillonner* и *emmerder*. При помощи данных глаголов также выражается некорректное поведение инвектума.

Oualorstuesle seul à te faire couillonner [8].

Десятый — «беспокойство», которое также выражается при помощи глаголов *emmerder*. Например,

De plus, ils peuvent changer d'équipement très rapidement, si on les emmerde, selon les situations données [8].

Одиннадцатый — «раздражение» — также выражается через глагол *emmerder*. Ср.: *Ou bien ils font des concerts très courts parce que ça les emmerde* [8].

Итак, первый подтип неперформативного конвенционального оскорбления во французском языке реализуется за счет формирования речевых актов оскорбления, в которых актуализируются одиннадцать предикатов посредством инвективных глаголов. В данном случае предикативность формируется на основе негативного отношения инвектора к определенной ситуации, определенному субъекту/объекту, некорректному поведению инвектума и т.д. Перейдем к рассмотрению неперформативного конвенционального оскорбления, которое образовано посредством инвективных существительных, стоящих в синтаксической позиции дополнения. В данном случае инвектор напрямую оскорбляет инвектум, а инвективная лексика — в отличие от лексики в неперформативном неконвенциональном оскорблении — стоит непосредственно в позиции дополнения. Предикат при этом выражен неинвективными глаголами или отглагольными конструкциями. Несмотря на свою упрощенную структуру, данный тип оскорбления является наиболее распространенным и наиболее оскорбительным.

Как показало исследование, во французском языке инвектор прибегает к тактикам, которые отражены в следующих синтаксических конструкциях простого и распространенного предложений.

1. Простое предложение, которое подразделяется: на 1.1. односложный речевой акт оскорбления; 1.2. междометный речевой акт оскорбления; 1.3. парцелированный речевой акт оскорбления.

2. Распространенное предложение, которое подразделяется: на 2.1. неперформативный конвенциональный акт оскорбления, в котором предикаты выражены посредством полноценных неинвективных глаголов; 2.2. неперформативное конвенциональное оскорбление, сформированное при помощи составного глагольного сказуемого; 2.3. неперформативный конвенциональный речевой акт оскорбления, усложненный детерминативами; 2.4. неперформативный конвенциональный речевой акт оскорбления, усложненный эпитетами.

1.1. Односложный речевой акт оскорбления сформирован в простом предложении, синтаксически оформляется при помощи составного глагольного сказуемого, то есть «подлежащее + предикат + инвективное слово». Соответственно, односложный речевой акт оскорбления — это такой речевой акт, в структуре которого предикаты актуализируются посредством глагола состояния *être* и равняется составному глагольному сказуемому, то есть «инвектум — être — инвективное слово». Ср.: *T'es dingue, archidingue: je commence à répéter cet après-midi à la Beauté d'Eve, le nouveau cabaret de Montparnasse* [8].

Являясь односоставными, такие оскорбления емко выражают оскорбление и могут обозначать, например, некорректное (аморальное) поведение инвектума. Ср.: *Grosso modo, vous êtes un emmerdeur, vous avez un comportement qui pose problème du point de vue de l'administration, alors celle-ci ne sera plus astreinte à respecter vos droits* [8].

Односложный речевой акт оскорбления также может содержать информацию об умственных способностях инвектума (*abrupti, crétin*). Слово *abrupti* используется при описании наивного или глупого человека. Например, *Si vous y avez cru, vous n'êtes qu'un abrupti pur et dur* [8].

В неперформативном конвенциональном оскорблении встречаются случаи унижения инвектума-мужчины с точки зрения его неспособности решать сложные (мужские) проблемы. В данном случае информация об инвекторе раскрывается посредством языковой единицы *femmelette*. Например, *Si vous ne répondez pas à*

une insulte, vous êtes mort, vous êtes une femmelette [8].

Простые НКРАО также формируются в распространенном предложении, но при этом инвективная единица выделяется интонационно, что на письме отражается выделением посредством запятой. Ср.: *Parfait, je suis enchanté de vous procurer ce petit plaisir; débile, mais gratuit* [8].

1.2. Следующий простой акт оскорбления — междометный. Во французском языке междометные инвективы реализуются за счет слов *putain, merde* в совокупности с восклицательными языковыми единицами (например, *oh, quel* и др.), которые могут употребляться как в препозитивной, так и постпозитивной позициях. Ср.: *Nouvelles récentes. Quelle merde!* [8].

1.3. Следующий вид оскорбления — это парцелляция, то есть вынос инвективы за основную часть высказывания. В данном случае инвектор уточняет свое негативное отношение к инвектуму, и подобный речевой акт схож с междометным. При парцелляции число инвективов, которые могут быть употреблены в таком неперформативном оскорблении, резко увеличивается по сравнению с междометными оскорблениями. Однако, в отличие от междометных инвективов, не несущих семантики, кроме как отрицательной коннотации, при парцелляции инвективное слово сохраняет семантику. Как правило, инвектумом в данном случае является конкретное одушевленное лицо. Ср.: *Ce gazier n'avait jamais éclusé d'alcool, le con* [8].

Où elle se goure, c'est de me fouetter de son œillade sûre de soi, la conne [8].

На письме парцелляция оформляется при помощи пунктуационных знаков — запятой и многоточия.

Mais c'est moi, ta femme, gros con! [8].

2. Перейдем к рассмотрению усложненного конвенционального речевого акта.

2.1. Прежде всего, усложненный речевой акт оскорбления актуализирует в структуре предиката глаголы с различной (неинвективной) семантикой. Это могут быть глаголы полагания, а также глаголы, выражающие гипотетичность. Ср.:

L'homme qui se croit libre est un abrupti fini extrêmement dangereux [8].

Например, оскорбление-мнение формируется за счет предикатов, выражающих мнение инвектора в отношении инвектума при помощи таких глаголов, как *passer, panser, croire* и т.д. Например,

Je trouve ça ridicule de ridiculiser ça, je trouve même ça dégueulasse [8].

2.2. Второй подвид усложненного неперформативно-конвенционального оскорбления представлен глаголом состояния *être*, что подобно простому оскорблению «инвектум — être — инвективное слово», однако сказуемое отяжелено дополнительными языковыми единицами — эпитетами, выраженными при помощи неинвективных прилагательных и наречий.

Et si les mots existent, c'est pour qu'on les utilise et si ce Gus est un branleurde première classe, je n'y peux rien, c'est lui qui fait son lit comme on va le coucher [8].

2.3. Следующий речевой акт оскорбления усложняется при помощи детерминативов: инвектор напрямую указывает на инвектум. Синтаксически такое оскорбление формируется за счет оборота *c'est* и указательных местоимений. Ср. инвективу с указательными местоимениями:

Donc là encore, rappelez-vous, cesalop de Jean Louis Debré, il avait fermé le bureau de tabac, le jour où il augmentait la surface du salon de coiffure [8].

Распространено оскорбление в сочетании с оборотом *c'est*: в данном случае инвектор указывает третьим лицам, на кого направлено оскорбление. Например, частотная конструкция *c'est* + прилагательное для фактического описания неприятного факта для инвектора. При этом для такого оскорбления характерны два вида: 1) *c'est* + инвектива; 2) *c'est* + слово + инвектива. Например, *C'est dégueulasse ce mépris affiché pour les métiers dits manuels* [8].

При такой конструкции частотным оказывается слово *merde*, которое, во-первых, в силу своей специфичной семантики описывает всю ситуацию в целом, а, во-вторых, при помощи этой инвективы актуализируется предикат «негативное отношение субъекта к безвыходной ситуации». Ср.:

Franchement, quiconque à essayé Crysis n'a plus envie de l'acheter tellement c'est une merde [8].

2.4. Последний подтип речевой акт оскорбления утяжелен лексическими единицами как инвективными, так и неинвективными, которые становятся своеобразными дополнительными эпитетами (при помощи прилагательных или наречий) в структуре инвектора. Например, в структуре подобного НКРАО может использоваться слово, обозначающее количество. В данном случае подобные слова призваны смягчить или усугубить эффект оскорбленности инвектума.

Je ne suis pas assez salop pour te souhaiter que ta petite soeur tombe dans un réseau et serve à l'amusement de blaireau comme toi [8].

Итак, инвективные языковые единицы реализуют свой потенциал оскорбления в различных видах речевых актов оскорбления. При этом структура последних зависит от тактик инвектора на основе предиката с общим значением «негативное отношение к инвектуму». Категория инвектума строится на совокупности двух категорий «одушевленность/неодушевленность» и «мужскость/феминность». Соответственно, инвектива может быть направлена как на одушевленный, так и на неодушевленный объект. Род одушевленного инвектума всего мотивирован и носит сильно выраженный андрогенный характер. Тактика инвектора реализуется в неперформативных конвенциональных и конвенциональных речевых актах оскорбления. Наибольшая инвективная сила складывается в неперформативных конвенциональных речевых актах оскорбления, что предопределено направленным характером инвективности вообще. Все неперформативные конвенциональные речевые акты оскорбления делятся на два типа (простой и усложненный), включающие разнообразные подтипы. Так простой тип включает следующие подтипы: однословный, междометный и парцелированный. Усложненный более распространен и включает в себя различные подтипы, которые синтаксически могут иметь форму: оскорбления, в которых предикаты выражены посредством полноценных глаголов, оскорбление, сформированное при помощи составного глагольного сказуемого, речевой акт оскорбления, усложненный детерминативами, и оскорбление, усложненное эпитетами.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бринев К. И. Проблема экспертной оценки оскорбления. Оскорбление в правосознании лингвиста. Оскорбление как речевой акт // Юрислингвистика. 2010. № 1. С. 330–338.
2. Вольф Е. М. Функциональная семантика оценки. М.: Наука, 1985. 226 с.
3. Голев Н. Д. Актуальные проблемы юрислингвистической экспертизы // Юрислингвистика-3: Проблемы юрислингвистической экспертизы. Барнаул: Издательство АГУ, 2002. С. 5–13.
4. Жельвис В. И. Психоллингвистическая интерпретация инвективного воздействия: автореф. ... д-ра филол. наук. М.: 1992. 51 с.
5. Матвеева Т. В. Нормы речевого общения как личные права и обязанности, формируемые в сфере естественной коммуникации // Юрислингвистика-2: Русский язык в его естественном и юридическом бытии. Барнаул: Издательство АГУ, 2000. С. 40–48.

6. Романова Л.А., Костяев А. П. Перформативные инвективы в экспрессивном дискурсе // Мир лингвистики и коммуникации. 2009. № 15. С. 35–38.
7. Шилихина К. М. Коммуникативное давление в русском общении // Язык и социальная среда. Теоретическая и прикладная лингвистика. Вып. 2. Воронеж: Издательство ВГТУ, 2000. С. 103–108.
8. Corpora Collection. Leibzig University. URL: <http://corpora.uni-leipzig.de> (дата обращения: 04.05.2019).
9. Dijk N.F. van. Ideology. F Multidisciplinary Approach. London: Sage, 1998. 384 p.
10. Hénaff S. Poulets Grillées. Paris: PUF, 1915. 325 p.
11. Wierzbicka A. Semantics, Culture and Cognition: Universal Human Concepts in Culture-Specific Configurations. N.Y.: Oxford University Press, 1992. 487 p.

© Анков Андрей Александрович (a.ankov@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б.Н. Ельцина

ПРЕДЛОЖНЫЕ ДЕВЕРБАТИВЫ В ИНСТРУМЕНТАЛЬНО-ТАКСИСНОЙ И КАУЗАЛЬНО-ТАКСИСНОЙ КАТЕГОРИАЛЬНЫХ СИТУАЦИЯХ

PREPOSITIONAL DEVERBATIVES IN INSTRUMENTAL-TAXIS AND CAUSAL-TAXIS CATEGORICAL SITUATIONS

I. Arkhipova

Summary. The proposed article is devoted to the description of statements with prepositional deverbatives containing taxis semantics of simultaneity. The article considers statements with prepositional deverbatives that actualize the taxis values of simultaneity in instrumental-taxis and causal-taxis categorical situations. The statements with prepositional deverbatives represent various types of taxis complexes (instrumental, medial, conditional, actually causal, final, and concessive taxis). The analyzed statements include «non-chronological» values of logical conditioning and relate to the secondary taxis.

Keywords: prepositional deverbatives, taxis values of simultaneity, instrumental-taxis categorical situation, causal-taxis categorical situation, secondary taxis.

Архипова Ирина Викторовна

К.филол.н., профессор, Новосибирский
государственный педагогический университет
irarch@yandex.ru

Аннотация. В статье рассматриваются высказывания с предложными девербативами, актуализирующими таксисную семантику одновременности в инструментально-таксисной и каузально-таксисной категориальных ситуациях. Высказывания с предложными девербативами репрезентируют различные типы таксисных значений (инструментально-, медиально-, кондиционально-, каузально-, финально- и concessивно-таксисные). Проанализированные высказывания включают «нехронологические» значения логической обусловленности и относятся к вторичному таксису.

Ключевые слова: предложные девербативы, таксисные значения одновременности, инструментально-таксисная ситуация, каузально-таксисная ситуация, вторичный таксис.

В статье анализируются предложные девербативы в составе инструментально-таксисных и каузально-таксисных категориальных ситуаций, включающих некоторые «нехронологические» или обстоятельственные значения логической обусловленности (инструментальности, медиальности, каузальности, кондициональности, финальности, concessивности). Таксисные девербативы с гетерогенными предложениями *bei, in, unter, mit, durch, aus, wegen, für, vor, zu, für, trotz* актуализируют таксисные значения одновременности в инструментально-таксисной и каузально-таксисной категориальных ситуациях.

Высказывания с гетерогенными предложениями *mit, durch, unter* в инструментальном значении репрезентируют инструментально- и медиально-таксисные категориальные ситуации, актуализирующие таксисные значения одновременности (полной, частичной). Медиально-таксисную категориальную ситуацию следует рассматривать при этом как разновидность инструментально-таксисной категориальной ситуации.

В отечественной лингвистике выделяют предметную (средство-предмет) и непредметную (способ-непредмет) инструментальность [8, с. 199]. Предметная инструментальность включает обозначаемые в выска-

зывании различные материальные предметы, орудия, инструменты, предназначенные и используемые для целенаправленного физического воздействия. Под термином «непредметная инструментальность» понимаются части тела человека-субъекта действия, участвующие в осуществлении инструментального действия. Ср.:

Durch Ziehen an den Endfäden werden Fältchen erzeugt und der Stoff wird so auf eine geringere Breite gekürzt (www.rtl.de, gecrawlt am 27.03.2018).

Mit dem Heben und Senken der Tragflächen wurde der verbleibende Treibstoff in die Leitungen gelenkt, um weiterfliegen zu können (www.solinger-tageblatt.de, gecrawlt am 26.03.2018).

В высказываниях с конкретно-предметными существительными речь идет о «чистой инструментальности» (*Ich schreibe mit dem Kugelschreiber* или *Ich schneide mit dem Messer*), а в случае функционирования девербативов акциональной и процессуальной семантики, обозначающих некоторые направленные на достижение определенной цели действия одушевленного субъекта, высказывания характеризуются наличием медиального значения [10, с. 196–197].

При наличии в высказываниях процессуальных и акциональных девербативов следует говорить о медиальном значении, включающем актуализацию не-предметного (процессуального, акционального) действия-способа. Медиальная семантика эксплицирует психические (ментальные, эмоциональные) состояния, особенности поведения, а также различные физические или физиологические процессы, связанные с человеком как субъектом действия.

В инструментально-таксисной категориальной ситуации при взаимодействии *каузативных глаголов* и *девербативов* со значением «средство-орудие действия» с предлогами *mit* и *durch* репрезентируется семантика физического и, реже, психического воздействия (глаголы *lenken, erzeugen, regulieren, regeln, wecken* и др.). Например:

Mit dem Setzen und Ziehen von langen Holzstäben (Nadeln) regulieren Arbeiter seit Jahrhunderten den Wasserstand der Ilmenau, eine nur noch selten erhaltene Technik (www.landeszeitung.de, gecrawlt am 26.03.2018).

Durch das Heben und Absenken eines Überlaufrohrs wird der Wasserspiegel bei den Elektroden und damit die Heizleistung stufenlos *geregelt* (industriemagazin.at, gecrawlt am 26.03.2018).

Kurz vor 24.00 Uhr wurde die Familie *durch lautes Klopfen und Rufen geweckt*. (www.az.com.na, gecrawlt am 26.03.2018).

Среди каузативных глаголов с интегральной семой «модификация» (физическая, перцептивная, информативная и психической сферы) следует различать лексические каузативы с семантикой каузации изменения физического состояния, каузации психических состояний (свойств, процессов) и др. [7, с. 101–102]. Ср.:

Mit einem Kopfnicken bestätigt der 38-Jährige, dass es ihnen hier in Stralsund gut gehe (www.ostsee-zeitung.de, gecrawlt am 26.03.2018).

Mit Sparen und Verschieben von Investitionen reagieren die Kommunen auf den massiven Rückgang ihrer Einnahmen in Folge der Wirtschaftskrise (www.gmuender-tagespost.de, gecrawlt am 27.03.2018).

Evo Morales *hat* dagegen mal demonstrativ *durch das Tragen eines Pullis* auf einer offiziellen Veranstaltung *protestiert* (www.taz.de, gecrawlt am 27.03.2018).

Mit einer Kündigung versucht der Tierschutzverein *Aufmerksamkeit* auf Fundtiere und ihre Kosten zu *lenken* (www.morgenpost.de, gecrawlt am 27.03.2018).

Anwohner *brachten* ihren Protest *durch Schlagen auf Kochtöpfe zum Ausdruck* (www.dzonline.de, gecrawlt am 27.03.2018).

Особое место в эмпирическом материале занимают каузативные глаголы с семой «модификация информативного состояния лица»: каузативы доказательства, демонстрации, подтверждения и опровержения (*beweisen, belegen, argumentieren, beurkunden, nachweisen, hinweisen, bestätigen, hindeuten, informieren, behaupten, erklären, reagieren, bescheinigen, bezeugen, bestreiten, widerlegen, widersprechen* и др.) [7, с. 102–103]. Например:

Schnauf, schnauf macht Werthers Kleinbahn, *durch Klingeln und Pfeifen kündigt* sie ihr Kommen *an*, im Hintergrund Stimmen von Menschen, die auf den Zug warten (www.haller-kreisblatt.de, gecrawlt am 25.03.2018).

Mit Kopfnicken bestätigten sie die Schilderung des Rathauschefs, der sagte, dass Anwohner immer wieder zu Unrecht angegangen würden, wenn von «den Volksfestnachbarn» die Rede sei. (www.donaukurier.de, gecrawlt am 25.03.2018).

Aber Werkleiter Martens *erklärt mit leichtem Achselzucken*: „Die klassische Ahoj-Brause verkauft sich immer noch am besten“ (www.aktiv-online.de, gecrawlt am 27.03.2018).

В медиально-таксисной ситуации как разновидности инструментально-таксисной категориальной ситуации прототипический характер приобретают «элементы вербальной коммуникации» («речевые действия» или речевая деятельность субъекта) и «средства невербальной коммуникации» (мимика, жесты, телодвижения и др.), обозначаемые девербативами-соматизмами с предлогами *mit, durch, unter*. Например:

Auch andere Politiker gaben *mit einem Kopfnicken* zu verstehen, dass sie Sympathie für solche Überlegungen haben (www.noz.de, gecrawlt am 25.03.2018).

Peter Knecht dagegen hat postwendend auf die Anfrage reagiert: erfrischend offen und unkompliziert, sympathisch und *mit einem Augenzwinkern*. (www.aargauerzeitung.ch, gecrawlt am 29.03.2018).

Действие или процесс девербатива-соматизма с гетерогенно-таксисными предлогами *mit, durch, unter* в медиальном значении является «способом-непредметом» осуществления целенаправленного результативного действия каузативного глагола.

Среди девербативов следует выделять аффиксальные девербативы-соматизмы на *-en* и *-ung* акцио-

нальной или процессуальной семантики: *das Zucken, das Achselzucken, das Aufblitzen der Augen, das Kopfschütteln, das Nicken, das Kopfnicken, das Heben des Kinns, das Naserümpfen, das Schulterzucken, das Stirnrunzeln, das Abwinken, das Winken, das Senken der Augenlider, das Augenzwinkern, das Zwinkern, die Handbewegung, die Armbewegung* и др. [1, с. 92]. Например:

Den Kreispokal der Kicker, der in dieser Woche mit der zweiten Runde fortgesetzt wird, quittieren viele Trainer eher *mit einem Naserümpfen*. (www.muensterschezeitung.de, *gecrawlt am 26.03.2018*).

Mit einem Augenzwinkern befragte die Mallorca Zeitung den Publizisten. (www.mallorcazeitung.es, *gecrawlt am 29.03.2018*).

Mit einem knappen Nicken bestätigt Tino L., die kleine Mary-Jane getötet zu haben. (www.taunus-zeitung.de, *gecrawlt am 27.03.2018*).

Der Staßfurter Stadtrat *reagiert* auf die Nachricht *mit Kopfschütteln und Enttäuschung*. (www.volksstimme.de, *gecrawlt am 29.03.2018*).

В высказываниях, актуализирующих медиально-таксисные категориальные ситуации, тесно взаимодействуют каузативные глаголы с семантикой целенаправленного результативного действия (*drohen, verdrohen, verweisen, hinweisen, hindeuten, abwehren, abtun, auffordern, ermahnen, quittieren, reagieren, bestätigen, strafen, streifen, rufen* и др.) и акциональные девербативы-соматизмы, обозначающие части тела, телодвижения и различные жесты субъекта. Прототипический характер имеют информативно-модифицирующие глаголы с семантикой демонстрации и подтверждения. Ср.:

«Sie ist eine tolle Frau», *bestätigt* der Patriarch *mit heftigem Nicken seines Kopfes* (www.bilanz.ch, *gecrawlt am 26.03.2018*).

Dass ihn viele Kollegen für ein Arschloch halten, *quittiert* er *mit einem Achselzucken* (www.soester-anzeiger.de, *gecrawlt am 26.03.2018*).

Mit einem Zwinkern wird darauf *verwiesen*, dass bei Unverständnis der Traditionen der Wegzug eine Option wäre (www.shn.ch, *gecrawlt am 26.03.2018*).

Mit anhaltendem Kopfschütteln hat die internationale Presse auf den Rücktritt von Michael Schumachers aus der Formel 1 *reagiert*. (www.gmuender-tagespost.de, *gecrawlt am 27.03.2018*).

В ряде отечественных и зарубежных исследований отмечается сопряженность семантики инструментальности с семантикой результативности, каузальности и каузативности (В.А. Ямшанова, Ю.В. Баклагова, А.В. Кобцева, С.В. Шустова, И. Шредер и др.) [5; 6; 7; 8; 9; 10; 11; 12].

Инструментальные ситуации рассматриваются как результативные ситуации, а «с позиции результата нечто, вызвавшее этот результат (следствие), может восприниматься как причина» [11, с. 23]. И. Шредер определяет инструмент как «причинно или намеренно используемое средство, с помощью которого можно достичь цели» [12, с. 326].

Каузальность и каузативность связаны с причинно-следственной категорией (лат. *causa* «причина, основание», «побудительное начало»), но в отличие от каузативности, которая является лексико-грамматической категорией глагольных предикатов, каузальность включает в себя широкий спектр причинно-следственных связей между событиями реальной действительности [5, с. 22].

Каузальная семантика включает номинацию причины протекания или осуществления какого-либо действия (события, процесса), а также тесно взаимосвязана с семантикой условия, цели и уступки. К каузальной нише следует относить собственно каузальные, финальные, кондициональные, а также concessивные значения.

Высказывания с предлогами *bei, in, mit, wegen, aus, vor* в каузальном значении репрезентируют каузально-таксисные значения одновременности. В каузально-таксисных категориальных ситуациях действие (процесс, событие) девербатива обозначает причину действия (события, процесса, состояния) глагола. Оно является, чаще всего, причиной проявления психического состояния субъекта, а также осуществления им физических или морально-этических действий. Например:

Auf dem Schulweg weinte sie oft, *vor* Verzweigung und Wut (www.spiegel.de, *gecrawlt am 26.03.2018*).

Alarmierend viele Autofahrer sind *wegen* Lesens *und Tippens auf dem Smartphone* ein ernsthaftes Verkehrsrisiko. (www.fnp.de, *gecrawlt am 25.03.2018*).

Das Spiel war *wegen* Verzögerung bei der Anreise der Gästefans mit einer halben Stunde Verspätung angepiffen worden (www.sport1.de, *gecrawlt am 28.03.2018*).

Lukaschenko ist *wegen* Unterdrückung *der Opposition in Weissrussland* vom Westen isoliert. (www.news.ch, *gecrawlt am 26.03.2018*).

Кондиционально-таксисные категориальные ситуации актуализируются в высказываниях с предложениями *bei, mit, unter* в кондициональном значении. Кондициональные актуализаторы (частицы *erst, nur, aber* и квалификативно-оценочные атрибуты *näher, genauer, zärter, oberflächlich*) принимают участие в языковой репрезентации кондиционально-таксисных значений одновременности [1, с. 95]. Например:

Hoffmann betonte, dass die Ausweisung *unter Beachtung der Rechte der Grundeigentümer* stattfindet. (www.waz-online.de, *gecrawl* am 27.03.2018).

Bei näherem Betrachten erkennt man jedoch, dass es sich nicht um lebendige Neugeborene handelt, sondern um Puppen (www.kreiszeitung.de, *gecrawl* am 26.03.2018).

Nun, *bei genauerem Überlegen* scheint es mir, daß es genau dieses Konzept ist, das der ganzen Idee des Monetarismus zugrunde liegt (www.solidaritaet.com, *gecrawl* am 25.03.2018).

Und tatsächlich führt die Entwicklung des Kapitalismus *selbst bei näherem* Zusehen zu seinem eigenen Untergang und über ihn hinaus (www.jungewelt.de, *gecrawl* am 25.03.2018).

Erst mit dem Erwachen dieses Sinns wird der Mensch zum sozialen Wesen (www.spiegel.de, *gecrawl* am 25.03.2018).

Гетерогенность «таксисообразующих» предлогов (термин наш — И.А.) [1, с. 49; 2, с. 37; 3, с.141; 4, с. 202] и лексико-семантический состав высказываний, в частности, наличие кондициональных актуализаторов (*erst, nur*) и итеративных квантификаторов (*mehrmalig, mehrfach, immer, immer wieder, oft, häufig*), приводят к синкретизму кондиционально-, инструментально-, каузально-таксисных и итеративно-таксисных значений, в результате чего в высказываниях актуализируются кондиционально-итеративно-таксисные, инструментально-итеративно-таксисные и каузально-итеративно-таксисные категориальные ситуации. Ср.:

Einige der metaphernreichen Textpassagen werden *erst durch* mehrmaliges Hören nachvollziehbar, manche bleiben undurch-sichtig (www.tt.com, *gecrawl* am 27.03.2018).

Erst durch mehrfaches Klopfen an die Autoscheibe gelang es, den Mann zu wecken (www.gmuender-tagespost.de, *gecrawl* am 28.03.2018).

Durch mehrfaches, starkes Klopfen der Feuerwehrbeamten öffnete eine junge Frau (www.wochenanzeiger.de, *gecrawl* am 25.03.2018).

Финально-таксисные категориальные ситуации репрезентируются в высказываниях с девербативами с предлогами финальной семантики *zu* и *für*. В приведенных ниже высказываниях немецкого языка актуализируются финально-таксисные значения одновременности. Ср.:

Zum Basteln werden Naturmaterialien benutzt (www.nnn.de, *gecrawl* am 29.03.2018).

Die Tschechische Republik hatte *zur Verminderung von Verkehrsunfällen* eine Nationale Strategie zur Sicherheit im Straßenverkehr eingeführt (www.radio.cz, *gecrawl* am 25.03.2018).

Концессивно-таксисные категориальные ситуации актуализируются в высказываниях с девербативами с предлогом уступительной семантики *trotz*. Данные высказывания репрезентируют концессивно-таксисные значения одновременности, относящиеся к зоне *секундарного таксиса* (термин наш — И.А.) в немецком языке. Например:

Wir haben also den Anschlussflug *trotz* Verspätung doch noch erreicht, sind gesund auf dem Rückweg in die Schweiz (www.derbund.ch, *gecrawl* am 27.03.2018).

Will hier nicht ins einzelne gehen aber das ist der Grund seine Persönlichkeit die nur große Männer haben, die *trotz* Unterdrückung *durch Medien und Justiz* diesen Mann respektieren (wochenblatt.cc, *gecrawl* am 29.03.2018).

В высказываниях с «опредмеченными» девербативами-соматизмами *das Handrücken, die Handbewegung, die Armbewegung, die Kopfbewegung* с предлогом *mit* в медиальном значении актуализируются медиально-таксисные значения квази- или псевдоодновременности [1, с. 93]. Например:

Der Angeklagte bestritt fast alle Vorwürfe, räumte nur einen Schlag *mit dem* Handrücken ein (www.allgaeuer-anzeigblatt.de, *gecrawl* am 25.03.2018).

Ein älterer Herr, der eigentlich an der Reihe war, sah meine Eile und liess mir *mit freundlicher* Handbewegung den Vortritt (www.1815.ch, *gecrawl* am 25.03.2018).

Таким образом, предложные девербативы с «таксисообразующими» предлогами *in, bei, mit, unter, durch, vor, wegen, aus, zu, für* актуализируют таксисные значения одновременности в инструментально-таксисной и каузально-таксисной категориальных ситуациях. Высказывания с гетерогенными предлогами *in, bei, mit, unter, durch, vor, wegen, aus, zu, für* репрезентируют инструментально-, медиально-, каузально-, кондиционально-, финально- и концессивно-таксисные значения одновременности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Архипова И. В. Высказывание с предложными девербативами в современном немецком языке: монография. Новосибирск: НГПУ, 2012. 148 с.
2. Архипова И. В. Предложные девербативы в современном немецком языке: монография. Новосибирск: НГПУ, 2013. 80 с.
3. Архипова И. В. Предложный девербатив как конститuent зависимого таксиса современного немецкого языка // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. 2016. № 4. С. 135–142.
4. Архипова И. В. Категория таксиса в лингвистике (на материале немецких высказываний с предложными девербативами) // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. 2017. № 4. С. 196–205.
5. Баклагова Ю. В. К вопросу о каузальности и каузативности в системе языка // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 2: Филология и искусствоведение. 2008. Вып. 10. С. 22–25.
6. Кобцева А. В. Категория инструментальности и способы ее экспликации в текстах газетно-публицистического стиля русского и немецкого языков: автореферат дис. ... канд. филол. наук. Ставрополь, 2006. 23 с.
7. Шустова С. В. Функциональные свойства каузативных глаголов: динамический подход. Монография. Изд. 2-е, испр., дополн. Пермь: Пермский государственный университет; Прикамский социальный институт, 2010. 247 с.
8. Шустова С. В. Актуализация значения инструментальности в каузативной ситуации // Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики. 2008. № 10. С. 199–201.
9. Ямшанова В. А. Синтаксическая функция инструментальности в современном немецком языке: (Орудие, средство, способ осуществления действия): Автореф. дис. ... канд. филол. наук. Л., 1979. 20 с.
10. Ямшанова В. А. Семантическая классификация глаголов целенаправленного действия // Лингвистические исследования 1989. Функционирование грамматических категорий/АН СССР, Ин-т языкознания; Редкол.: А. М. Мухин (отв. ред.) и др. М.: Б. и., 1989. С. 196–203.
11. Ямшанова В. А. Категория инструментальности в немецком языке: Автореф. дис. ... д-ра филол. наук. СПб., 1991. 32 с.
12. Schröder J. Semantischer Instrumental in deutschen Instrumentalfügungen mit adverbialen Charakter // Deutsch als Fremdsprache. 1979. Hft. 6. S. 321–328.

© Архипова Ирина Викторовна (irarch@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Новосибирский педагогический университет

СЕМАНТИЧЕСКИЕ СВОЙСТВА СОМАТИЧЕСКИХ ВЫРАЖЕНИЙ: ВАРИАТИВНОСТЬ И СИНОНИМЫ СОМАТИЧЕСКИХ ВЫРАЖЕНИЙ (НА МАТЕРИАЛЕ АЗЕРБАЙДЖАНСКОГО ЯЗЫКА)

SEMANTIC PROPERTIES OF SOMATIC EXPRESSIONS: VARIABILITY AND SYNONYMS OF SOMATIC EXPRESSIONS

Zh. Ganiyeva

Summary. The semantic development of somatic expressions, which is essential in the modern Azerbaijani language, indicates the development of this language. The semantic features of somatic expressions, which make up most of the linguistic lexicology, are one of the urgent problems of the modern Azerbaijani language. A semantic analysis of the components of somatic expressions reveals the semantic features of this expression. In general, the semantic properties of somatic expressions are intended to elucidate the meaning of these expressions, study the types of meanings, elucidate their groups of meanings and origin, identity and identify the causes of changes.

Keywords: somatic expressions, variations, synonyms, lexicology, somatic words, expressiveness.

Ганиева Жаля Эльман гызы

Докторант, Бакинский славянский университет
bitkovskayay@inbox.ru

Аннотация. Семантическое развитие соматических выражений, которое существенно необходимо в современном азербайджанском языке, указывает на развитие этого языка. Семантические особенности соматических выражений, которые составляют большую часть языковой лексикологии, являются одной из актуальных проблем современного азербайджанского языка. Семантический анализ компонентов соматических выражений выявляет смысловые особенности этого выражения. В целом, семантические свойства соматических выражений предназначены для выяснения значения этих выражений, исследования типов значений, выяснения их групп значений и происхождения, идентичности и выявления причин изменений.

Ключевые слова: соматические выражения, вариации, синонимы, лексикология, соматические слова, выразительность.

Как и другие группы слов, составляющие лексическую композицию современного азербайджанского языка, соматические выражения имеют свои уникальные особенности. Общеизвестно, что слова, составляющие соматические выражения — названия человеческого тела, теряют свое истинное значение, а метафорически объединяются и придают новый смысл. Образность и выразительность также являются основными чертами соматических выражений. Именно с помощью соматических выражений какой-либо писатель имеет возможность добавить больше выразительности своим произведениям. Например: *gedib gəlmək // ayaq döymək; diqqətli baxmaq // gözünü zilləmək; darıxmaq // burnunun ucu göynəmək*; и т.д. İki həftədən çoxdu, ha *gedib gəlirəm* [4, с. 197] // *Elə bizim Çərkəz də 3–4 il ayaq döydü, amma bir şey çıxmadı; ... diqqətlə baxan Salatin dərk etdi ki, həsrətdən ürəyi zoqquldayan, balasından ötəri burnunun ucu göynəyən bu talesiz qocanın axıra qədər ayaq üstündə dayanıb-dayana bilməməsi onun cavabından asılıdır* [5] // *Təkdir, dostlarından ötəri yaman darıxır* и т.д. *Müridlər də gözlərini bu ağsinəli, yaşı əllini keçmiş olsa da, gümrahlığını itirməyən kişinin ağzına zilləmişdilər* [5]; *Sir-sifətinə diqqətlə baxmaq* istəyirəm [5, с. 82].

Как видно из примеров, предложения более выразительны, когда они дают одинаковое значение в соматических выражениях.

Кроме того, соматические выражения, как слова в словарном составе азербайджанского языка, могут давать более одного значения или иметь разные соматические выражения, выражающие одно и то же значение. И есть также соматические выражения, которые могут дать противоречивые значения. Они называются многозначностью, синонимами и антонимами в лингвистике.

Как и на всех языках мира, слова и выражения, их значения в современном азербайджанском языке исторически изменились и эволюционировали. Естественно, эти изменения также касаются соматических выражений. Расширение значения соматических выражений в языке или наличие и увеличение количества разных соматических выражений в языке способствует развитию лексического состава и содержания языка. О семантике и семантических свойствах соматических выражений писали ученые Г. Байрамов, Г. Гасанов, М. Мирзалиева,

Г. Казимов и другие лингвисты в своих исследованиях по фразеологии.

Для прояснения семантических особенностей соматических выражений, которые богаты своими смысловыми структурами, они исследуются путем изучения многозначности, синонимии, вариативности, омонимии и антонимии.

Вариативность в соматических выражениях. Есть много соматических выражений в современном азербайджанском языке, которые сохраняют значение, не изменяет его, а компоненты либо лексически, либо просто грамматически могут быть модифицированы. Такое изменение называется вариацией в соматических выражениях. «В процессе вариации фразеологизм претерпевает изменения в выражении, сохраняя свое значение или целостность» [3, с. 128].

Благодаря этим отличительным признакам Г. Байрамов делит фразеологические варианты азербайджанского языка на 3 группы: 1. лексические варианты; 2. лексико-грамматические варианты; 3. грамматические варианты [2, с. 49].

В ходе нашего исследования мы столкнулись с комментариями М. Мирзалиевой о вариативности фразеологизмов в своем исследовании. Она в своей работе отмечает две формы фразеологической вариативности: 1) изменение формы компонента; 2) структурная вариативность компонентов. К первой группе, то есть группе вариативности форм компонентов автор относит фразеологические варианты, образованные фонетическим или морфологическим путем. Например: *Oğul da anaya əl qaldırarmı? // qalxızarmı; İkinci qrup variantlılığa isə leksik variantlılığı şamil edir* [3, с. 127]. Поскольку большинство фразеологических вариантов являются соматическими выражениями, эту группу также можно отнести к вариациям соматических выражений.

Что такое лексическая вариация в соматических выражениях? Это одно из слов, составляющих соматические выражения, отличается, а остальные компоненты являются одинаковыми или общими. В лексических вариантах аналог соматических выражений можно заменить словами, которые относятся только к одной и той же части речи. Если замещенный компонент является существительным, замещающий компонент должен быть существительным, если замещенный компонент является глаголом, замещающий компонент должен быть глаголом. Напр.: *əlinin içi kimi tanımaq // ovcunun içi kimi tanımaq, dilə-dişə salmaq // dilə-ağıza salmaq, ürəyi qırılmaq // qəlbi qırılmaq, sinəsi dağlanmaq // könlü dağlanmaq, beli sınmaq // kürəyi sınmaq, boynu sınmaq // gərdəni sınmaq, dodağı sözlü // ağız sözlü, ağıl*

çaşmaq // başı çaşmaq, dilə-dişə söz olmaq // dilə-ağıza söz olmaq, dili-dodağı qurumaq // dili ağızı qurumaq, baş-qulağı şişmək // beyni-başı şişmək, əli-qolu sınmaq // qolu-qanadı sınmaq, ayağı getmək // qarnı getmək и т.д.

В соматических выражениях такие лексические варианты называются лексическими заменами. Например: *ağlıni başından almaq // ağlıni əlindən almaq, gözünə girmək // bəbəyinə girmək, könlü tox olmaq // gözü tox olmaq, boyuna ip ölçmək // boyuna qamış ölçmək, burnunu soxmaq // başını soxmaq, arzusu gözündə qalmaq // arzusu ürəyində qalmaq* и т.д.

Рассмотрим также варианты соматических выражений, которые возникают из вышеуказанных закономерностей за счет компонентов глагола. В этом случае компонент глагола, который составляет соматические выражения, либо выбирает свой собственный синоним, либо состоит из различных значимых глаголов. Например: *ayaqdan dartmaq/ayaqdan çəkmək, ağızına çullu dovşan sığmataq/ağızına çullu dovşan yerləşməmək, iki ayağını bir başmağa soxmaq // iki ayağını bir başmağa dürtmək, qarnı işləmək // qarnı getmək, barmağına dolmaq // barmağına sarımaq, ağlıni başına yığmaq // ağlıni başına toplamaq // ağlıni başına cəm etmək* и т.д.

Ниже приведены примеры вариантов соматических выражений, расположенных в разных значимых глаголах: *burnundan gətirmək // burnundan tökmək, dili-dodağı qurumaq // dili-dodağı yanmaq, boynuna almaq // boynuna çəkmək // boynuna götürmək, dili topuq döymək // dili dolaşmaq, başına oyun açmaq // başına oyun gətirmək* и т.д.

Во время лексико-грамматических вариаций в соматических выражениях происходят изменения словарного и грамматического характера при сохранении их значений. Соматические выражения, а также фразеологизм приняты в лингвистике как «варианты фразеологизма, которые являются лексико-грамматическими типами, связанными со значением и семантикой» [3, с. 128]. Вариативности, образованной таким путем, в современном азербайджанском языке очень мало. Например: *ürəyindən gələn demək // ürəyində söz saxlamamaq // ürəyini tökmək, dillərə dastan olmaq // dillərdə gəzmək, dil verməmək // ağız-ağıza verməmək, əli boş çıxmaq // əli boşda qalmaq* и т.д.

В азербайджанском языке имеются такие соматические выражения, что они почти сформированы и никоим образом их состав не меняются с фонетических, лексических, грамматических или синтаксических точек зрения. Лингвист А. Гаджиева справедливо обобщает подобные соматические выражения под названием устойчивые соматические фразеологизмы [1,

с. 167]. Например: *əl qoymaq, əl çəkmək, göz qoymaq, əl gəzdirmək, ələ salmaq, ələ almaq, ələ düşmək, dil tapmaq, dil açmaq, gözə girmək, ağız açmaq, baş açmaq, ələ almaq, dizin-dizin sürünmək, dabanına tüpürmək, burnundan düşmək, saçını süpürgə etmək, sözünü ağzında qoymaq* и т.д. *Lakin o özünü ələ aldı və birdən atasının üstünə atıldı* [5, с. 14]; *Ə, uşaqdan əl çək*[5, 14]; *Ancaq o, evinin əmin-amanlığını saxlamaq, necə olur-olsun, dil tapıb hər şeyi səhmana salmaq istəyirdi* [5, с. 22]; *Vallah, sənin işlərdən baş açmaq çətindir, ay bibi* [5, с. 85]; *O başa düşdü ki, onun fikrini, fəaliyyətini yarımçıq kəsmək, sözünü ağzında qoymaq üçün gəlibleğ* и т.д.

Таким образом, основные особенности вариантов всех типов соматических выражений, которые мы показали:

1. Варианты соматического выражения, имеющие одинаковое значение в общих терминах;
2. Изменение одного или нескольких компонентов, составляющих соматические выражения, на их синонимы путем лексической замены;
3. В лексическом составе все компоненты соматических выражений не меняются;
4. Замена изменяющегося компонента в соматических выражениях только с той части речи, к которой он принадлежит.

Грамматические варианты — это те варианты, которые составлены из одних и тех же лексических единиц, имеют то же значение, но отличаются грамматической формой существительного компонента [2, с. 156]. Другими словами, в грамматических вариациях соматических выражений сохраняется то же лексическое значение, компоненты остаются неизменными, а компоненты имеют грамматические различия. Например: *göz-qulaq olmaq //gözdə-qulaqda olmaq, əli iti //əldən iti, ürəyi gəlmətək //ürəyindən gəlmətək, qulaqlardan uzaq //qulağımızdan uzaq, başı xarab/başdan xarab, açıq ürək/açıq ürəkli, əl tutmaq //əldən tutmaq, ağız açıq qalmaq //ağız açıla qalmaq* и т.д.

Грамматические варианты образуются тогда, когда существительные компоненты соматических выражений не употребляют суффиксы падежей и принадлежности. Например: *qusağını açmaq //qusaq açmaq, gözünə girmək //gözə girmək, dilini açmaq //dil açmaq, ayağına düşmək //ayağa düşmək* и т.д.

По мнению лингвиста Г. Байрамова, инверсия компонентов и сокращение формы I компонента в некоторых устойчивых сочетаниях, образованных в результате объединения существительного с прилагательным, также могут быть объединены под заголовком грамматических вариантов [2, 157]. Например: *gözü açıq //açıq göz,*

ürəyi təmiz //təmiz ürək, qəlbi geniş //geniş qəlb, ürəyi sınıq //sınıq ürək, əyri əl //əli əyri и т.д.

Синонимы в соматических выражениях

Общеизвестно, что словарный запас современного азербайджанского языка очень богат. С этой точки зрения, в азербайджанском языке существует множество слов и фраз, которые имеют различное произношение и правописание, чтобы выразить то же значение и понимание. Синонимы широко используются для создания стилистического эффекта, плавности и значения в стиле, в разговорной форме, в устной или письменной литературе. Во избежание ненужного повторения в нашей речи, мы широко используем синонимы, чтобы выразить свои мысли четко, эффективно и точно. В литературных произведениях писатели используют как слова-синонимы, так и синонимические выражения, чтобы усилить свои эмоции и выразительность произведения, а также более эффективно донести тонкие моменты до читателей. Синонимы встречаются не только между словами, но и между выражениями, как мы уже отмечали. Естественно, что в современном азербайджанском языке помимо синонимов слов, есть и синонимы соматических выражений. Надо отметить, что соматические слова образуют древний слой языка. Говорят, что «история языка взята из истории народа». Соматические выражения исторически древние, потому что они были созданы в основном народами, и стиль таких выражений более эффективен с точки зрения оттенков, чем слова.

Когда мы говорим о синонимии соматических выражений, мы имеем в виду соматические выражения, как слова, так и фразы. Показатели синонимичных соматических выражений таковы:

1. Лексико-грамматические параметры должны быть одинаковыми;
2. Отличие лексическим содержанием;
3. Лексические значения должны быть одинаковыми.

Лингвист-ученый М. Мирзалиева отмечает о синонимии фразеологических соединений: «Во время синонимии фразеологической единицы происходит более четкое, более экспрессивное выражение и языковые средства при сохранении логического единства ядра единицы» [3, с. 133]. При этом синонимии фразеологических единиц со словами она называет лексическими синонимами, а синонимы словосочетаний — синтаксическими фразеологическими синонимами [3, с. 133]. Синонимия соматических выражений также имеет разные формы:

1. Синоним одного соматического выражения с другим соматическим выражением: *ürəyi yanmaq*

//ciyəri odlanmaq, urnun ucu göynəmək //ürəyi istəmək, baş sındırmaq //beyin çatlatmaq, dişinin dibindən çıxanı demək // ağzını açıb gözünü yummaq, gözündən gəlmək //bəbəyindən axmaq, ayağı getmək // qarnı işləmək и т.д.

2. Синоним соматического выражения с несоматическим выражением, то есть фразеологической фразой, которая не содержит соматического выражения.: *ayağını uzatmaq //yerə girmək (ölmək), ürəyi ağrımaq //dərd çəkmək, ayağı getmək //qarnı açılmaq, dişinin dibindən çıxanı demək // ağ yuyub qara sərmək* и т.д.
3. Синонимия соматического выражения со словом: *dabanına tüpürmək //getmək, ürəyi sıxılmaq //darıxmaq, gözdən pərdə asmaq //gizlətmək, quyuq bulamaq //yaltaqlanmaq* и т.д. Синоним самостоятельного значения с соматическим выражением встречается только тогда, когда они имеют общее значение.

По словам А. Гаджиевой, лексические единицы, заключенные в замкнутые модели в соматической фразеологии, передают свое номинативное значение всему предложению и в то же время выражают все выражение, а не отдельные лексические единицы предложения [1, с. 178].

Компоненты, составляющие синонимичные соматические выражения, являются одними и теми же частями речи, и синтаксические связи между ними похожи. С точки зрения структур, количество компонентов, составляющих синонимичные соматические выражения, может быть одинаковым или различным.

Когда мы рассматриваем семантическую структуру соматических выражений, мы обнаруживаем, что их синонимы и вариативность довольно близки. Несомненно, хотя они похожи, есть и некоторые различия:

1. Фразеологические варианты имеют общие значения и характеризуются сочетанием выразительной структуры и выразительного стиля. Другими словами, вариацией фразеологической системы является формирование специальных структурных дуплексов. Поэтому они могут функционировать в различных текстах параллельно. Такая возможность отсутствует во фразеологических синонимах (синонимические соматические выражения). Потому что они содержат все изменения в структуре изображения фразеологизма и его экспрессивно-выразительном стиле [3, с. 129];
2. При создании синонимических соматических выражений они профессионально выбираются автором, чтобы сделать их образ, выразительность более эффективными и раскрыть более

красочные стили. Во время вариативности используются готовые модули на языке. Например: *ürəyi ağrımaq //qəlbi ağrımaq (variantlılıq); ürəyi ağrımaq //sinisindən ağır daş asılmaq* və s. Синоним соматик ifadələrin tərkibindəki komponentlər variantlardan fərqli olaraq leksik tərkibcə eyni olmur. Məsələn: *baş-başa gəlmək //kəllə-kəlləyə gəlmək (variantlılıq); gözü arxada qalmamaq //ürəyi rahat olmaq* и т.д.

3. Соматические выражения являются синонимами слов, а в вариантах соматических выражений это невозможно. Как следует из названия, в этом случае любое из соединений ради вариации обязательно является замещающим словом. Например: *hirsindən biğlarını çeynəmək //əsəbləşmək (sinonimlik); saçlarına dən düşmək //saçlarına ağ düşmək* и т.д.

Синонимные соматические выражения имеют сходные и отличительные черты с лексическими синонимами. Основные общие черты синонимических соматических выражений с лексическими соматическими синонимами заключаются в том, что оба синонима используются для предотвращения ненужных повторений в нашей речи, но оба синонима образуют как устные, так и письменные формы. Другое сходство между лексемами синонимов и синонимическими соматическими выражениями заключается в том, что оба синонима имеют синонимные линии. Например: *başı qaxıclı // gözü kölgəli // dili qısa (синоним соматических выражений); güc-qüvvət-taqət* и т.д.

Их отличительными чертами являются следующие:

1. Чем больше относительная синонимия в лексических соматических синонимах, тем выше степень равенства в синонимах соматических выражений. Например: *başının üstünü kəsdirmək // başının üstünü almaq* и т.д.
2. Если лексические соматические синонимы придают одинаковое или близкое значение одному слову, синонимные соматические выражения являются синонимами одного и того же значения в форме комбинации.
3. Слова, которые образуют синонимы соматических выражений, дают свое истинное значение в форме слияния, оставляя свое истинное значение. То есть здесь происходит метафоризация. Общеизвестно, что феномен метафоры широко используется для создания образности и выражений. В лексических синонимах образности меньше синонимов соматических выражений.

Как мы уже упоминали, соматические выражения имеют свои особенности, как и другие словарные группы, составляющие словарь современного азербайджан-

ского языка. В нашей статье мы затронули вероятность синонимных соматических выражений, которые предотвращают ненужные повторения, а также изменчивость

соматических выражений, сосредоточив внимание на их семантической структуре, и обрисовали некоторые сходства и различия.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гаджиева А. Соматические фразеологические соединения в разнотипных языках. Баку, 2007, 348 с.
2. Байрамов Г. Словосочетания в современном азербайджанском языке. Баку, 1961, 147 с.
3. Мирзалиева М. Фразеология тюркских языков. Том 1. Баку, 2009, 220 с.
4. Мамедгулузаде Дж. Произведения. В 4 томах. Том 1. Баку, Издательство Лидер, 2004, 664 с.
5. Шихли И. Избранные произведения. В 2 томах. Том 2. Баку, «Восток-Запад», 2005, 400 с.

© Ганиева Жяля Эльман гызы (bitkovskayay@inbox.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Бакинский славянский университет

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА НЕПРОИЗВОДНЫХ ГЛАГОЛОВ ДВИЖЕНИЯ В ЛАКСКОМ ЯЗЫКЕ

GENERAL CHARACTERISTICS OF NON-DERIVATIVE VERBS OF MOTION IN LAK LANGUAGE

S. Kakvaeva

Summary. The article analyzes the verbs of movement from the point of view of semantics and grammatical features — category of class, type, transitivity-intransitivity. Non-derivative (primitive) verbs of movement are characterized by the main differential tenses, their compatibility with nuclear actants is considered, as well as the most common circumstants expressed in spatial cases.

Keywords: Lak language, movement verbs, class category, category category, intransitive and transitive verbs, “quasi-ergative” and binominative sentence constructions.

Какваева Сабрина Бастаминовна

Ассистент, ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный медицинский университет» МЗ РФ
sabri82@mail.ru

Аннотация. В статье анализируются глаголы движения с точки зрения семантики и грамматических признаков — категории класса, вида, переходности-непереходности. Непроизводные (первообразные) глаголы движения характеризуются по основным дифференциальным семам, рассматривается их сочетаемость с ядерными актантами, а также наиболее употребительные сирконстанты, выраженные пространственными падежами.

Ключевые слова: лакский язык, глаголы движения, категория класса, категория вида, непереходные и переходные глаголы, «квазиэргативная» и биноминативная конструкции предложения.

Термин «глаголы движения» традиционно используется для обозначения глаголов с общим значением «физическое перемещение предмета в пространстве». Здесь этот термин используется несколько шире и включает наряду с глаголами собственно перемещения и те лексемы, которые обозначают моменты вступления в движение и его прекращения (*бачин* ‘отправиться’ — *бацлан* ‘остановиться’), и движение, не связанное с перемещением в пространстве (типа *гъанан* ‘крутиться’, *ккурун* ‘кататься, перекатываться’ и под.).

В глаголах движения находят воплощение общие для глаголов лакского языка категории: морфолого-синтаксическая категория грамматического класса, категория вида и семантико-синтаксическая категория переходности-непереходности. Рассмотрим эти категории.

1. Категория грамматического класса в глаголах движения

Синтаксически значимым признаком глаголов в лакском языке является словоизменительная категория грамматического класса, представленная особыми префиксами, инфиксами или конфиксами в составе глагольной основы — классными показателями (КП). Эти морфологические показатели фиксируют синтаксическую связь глагольной формы с его ядерными актантами — субъектом непереходного или прямым объектом переходного глагола, которые кодируются одним и тем же падежом — номинативом. Не все глагольные лексемы и глагольные формы имеют в своём составе

КП. В работах исследователей лакского языка термин «классные глаголы» употребляется по отношению к тем лексемам, которые в форме инфинитива содержат КП. Из всего фонда производных глаголов классными являются 73 лексемы (около 36% общего количества глаголов).

Большинство классных глаголов являются префиксально-классными (65 лексем, т.е. 86%). Отмечено 3 инфиксально-классных и 5 конфиксально-классных глаголов <8,195–200>. В роли префиксальных КП выступают нулевой показатель в формах 1 класса ед.ч. (условно обозначим его как **ъ**, поскольку перед гласным в абсолютном начале слова наблюдается твёрдый приступ), **б-** в формах обоих чисел 3 кл. и в формах мн.ч. 1 и 2 классов, **д-** в форме ед.ч. 2 кл. и в формах обоих чисел 4 кл. Глагол ‘прийти’, например, имеет следующие классные формы инфинитива: *ъучлан* (1 кл., ед. ч.), *бучлан* (3 кл. ед. и мн.ч., 1–2 кл. мн.ч.), *дучлан* (2 кл. ед.ч. и 4 кл. ед. и мн.ч.). Инфиксальными КП являются **-в-** (в 1 и 3 кл. обоих чисел и в 2 кл. мн. ч.) и **-р-** (в ед. ч. 2 кл. и обоих чисел 4 кл.): *бакл* (3 кл.) *цлавцлан* ‘голову расцарапать’ — *лажин* (4 кл.) *цларцлан* ‘исцарапать, разодрать лицо’. Конфиксальные КП представляют собой сочетание префиксальных и инфиксальных КП: *ъивчлан* — *бивчлан* — *дирчлан* ‘умереть’, ‘убить’: *адимина* ‘мужчина’ (1 кл. ед.) *ивчлан*, *душ* ‘девочка’ (3 кл.) *бивчлан*, *щарсса* ‘женщина’ (2 кл.) *дирчлан*.

К неклассным относятся те глаголы, которые в инфинитиве не имеют в своём составе КП. Они составляют

около 64% всех непроизводных глаголов. Но при этом следует учитывать, что в формах причастий и деепричастий перфектного вида и производных от них личных формах они становятся инфиксально-классными, например, *лихъан* 'сбежать': *ливхъсса* — *лирхъсса* (прич.); *ливхъун* — *лирхъун* (деепр.). Префиксально-классные глаголы в этих формах становятся конфиксально-классными, например, *бучлан* 'прийти': (*ъ*)*увклсса*– *буклсса* — *дурклсса*; (*ъ*)*увклун* — *буклун*– *дурклун*. Отметим также, что неклассные глаголы *хъун* 'стать' и *цун* 'коснуться, толкнуть' в сочетании с отрицательной частицей *къа*- в перфектных формах становятся классными –на стыке частицы и корня в них появляется КП инфиксального типа: *члун* (4 кл.) *къархъунни* 'времени не было' — *барз* (3 кл.) *къавхъунни* 'месяца не прошло'; *ка* (4 кл.) *къарицунни* 'рукой не тронул' — *клисса* (3 кл.) *къавицунни* 'пальцем не тронул'.

Не имеют форм с КП только одновидовые глаголы дюративного вида (около 19%), обозначающие процесс, как, например, *нан* 'идти', *занан* 'ходить' и под.

Как отмечалось выше, в классе глагол согласуется с именем в номинативе. У непереходных глаголов этим падежом кодируется субъект действия: *Уссу* (1 кл.) *увклунни* 'Брат пришёл' — *Ссу* (3 кл.) *буклунни* 'Сестра пришла' — *Нину* (2 кл.) *дурклунни* 'Мать пришла'. У переходных глаголов в номинативе стоит прямой объект: *Ниттил арс* (1 кл.) *цицала увцунни* 'Мать сына с собой повела'– *Ниттил души* (3 кл.) *цицалва бувцунни* 'Мать дочку с собой повел' — *Арснал нину* (2 кл.) *цачланна дурцунни* 'Сын мать к себе привёл (забрал)'.

В семантическую группу глаголов движения входит 31 лексема. Из них классными являются 16 лексем: *багъан* 'упасть', *бацлан* 'остановиться', *бачин* 'пойти', *бигъин* 'мчаться', *бизан* 'встать', *бичин* 'посыпать', *биян* 'дойти', *буккан* 'выйти', *букъан* 'отойти', *бутан* 'бросить', *буххан* 'войти', *бакъин* 'загнать', *буххин* 'свозить', *буцин* 'привести', *бучлан* (*буклан*) 'прийти', *бучлан* (*бучлан*) 'спуститься'. Начальный [л] в синхронно непроизводных глаголах также рассматривается как окаменелый КП <1,148–149>: *лаган* 'уйти', *лахъан* 'подняться' (см. авар. *бахъизе*), *лихъан* 'убежать', *лечин* 'побежать' (см. авар. *бекизе*). К неклассным относятся *гъан* 'уйти', *гъанан* 'кружиться', *гъузун* 'плавать', *занан* 'ходить', *ккурун* 'кататься', *нан* 'идти', *ххиен* 'разбежаться', *ххилан* 'возить', *ххяххан* 'броситься', *цурун* 'крутиться'.

2. Категория вида в глаголах движения

Одной из основных грамматических категорий лакского глагола является и категория вида. Каждый гла-

гол представлен в трёх видах: перфектном, итеративном и дюративном <9, 81–83>.

В перфектном виде глаголы обозначают предельное или результативное действие. Большинство глаголов движения являются предельными, предел может быть представлен как вступление в движение (*бачин* 'пойти, тронуться', *лечин* 'побежать', *лихъан* 'сбежать', *бигъин* 'устремиться'), так и достижение цели, завершение движения (*буккан* 'выйти', *биян* 'дойти', *лахъан* 'подняться' и др.). Глаголов второго типа больше, они фиксируют конец движения и переход в состояние покоя, которое обозначается формой перфектного деепричастия, от которого образуются лично-временные формы синтетического и аналитического типа. Например:

(1) *бучлан* 'прийти, прибыть'– *Ппу увклунни* 'Отец пришёл'; *Ппу увклун ур* (пришёл и находится здесь)';

(2) *бацлан* 'остановиться, стать'– *Машина бавцунни* 'Машина остановилась'; *Машина бавцуну бур* 'Машина стоит'.

Перфектный вид не имеет специальных средств выражения кроме тематических гласных, следующих за корнем в составе инфинитива. Перфектный инфинитив является словарной формой глагола. В русском языке, как известно, несовершенный вид в большей степени представляет глагол как обобщённую лексическую единицу, через которую толкуется глагол несовершенного вида (*написать*, ... *Сов. к писать*). С этим связаны и неточности в переводных словарях, где русский глагол несовершенного вида часто переводится глаголом перфектного вида. См.: *пить*, несов. *хлачлан* <2, 115>, хотя в лакском языке *хлачлан* 'выпить' — это глагол перфектного (совершенного, результативного) вида.

Показателем дюративного вида, обозначающего процесс, является суффикс *-ла-*, но в предельных глаголах видовая семантика меняется, и глагол приобретает значение регулярной многократности, близкой к постоянству. Спрягаемые формы являются аналитическими и состоят из дюративного деепричастия основного глагола и глагола-связки 'быть' в соответствующей спрягаемой форме:

(3) *буклан* 'приходить': *Ппу шавай члалну укллай ур* 'Отец домой поздно приходит'.

Часто такие формы употребляются с отрицанием в смысловом компоненте аналитической формы: *Жагъилми*, *дурккуну махъ*, *зунттавуи къабуклай бур* 'Молодёжь, получив образование, в горы не приходит (не возвращается)'

Итеративный вид образуется при помощи суффикса *-ава-*, который в личных формах выступает в редуцированном виде: *учIаван* 'приходить (иметь такое свойство)' — *учIа-ра* (1 л.), *учIай* (3 л., образовано от причастия). Пример на употребление итератива:

(4) *бучIаван: Инттухунмай хIалтIухъантал Лак-куйн бучIайва* 'Весной отходники приезжали в Лакию'.

В группе глаголов движения 10 лексем являются одновидовыми дюративами, обозначающими процесс-состояние. Среди них можно выделить две разновидности: а) глаголы пространственного перемещения *нан* 'идти' и *занан* 'ходить', являющиеся ядром всех глаголов данной семантики, и б) глаголы, представляющие движение объекта как его состояние, к которым мы относим глаголы *гъанан* 'кружиться, крутиться', *ккурун* 'кататься (по земле)', *цурун* 'вертеться, находиться в быстром движении в замкнутом пространстве', *гъузун* 'плавать (находиться на поверхности водного пространства)' и переходный глагол *ххилан* 'возить'. Значения двух других видов — перфектного и перфектно-постоянного они приобретают в сочетании с глаголом *бикIан* 'быть' в спрягаемой форме, например:

(5) *ОърчI*(1 кл.) *занан ивкIунни* 'Ребёнок начал ходить'

(6) *Даву* (4 кл.) *цурун диркIунни* 'Дело завертелось'.

Сочетание того же вспомогательного глагола в спрягаемой форме итеративного вида *бикIаван* (*бикIай*, *бикIайссар...*) с инфинитивом основного глагола образует формы с хабитуальным значением, близким к обозначению свойства субъекта:

(7) *Муруллия гилун бурувгукун, бакI гъанан бикIай*. 'Когда с обрыва смотришь вниз, голова начинает кружиться'.

(8) *Щинаяр куклумур* (4 кл.) *гъузун дикIайссар* 'Что легче воды, то плавает'.

3. Лексико-семантическая категория переходности-непереходности в группе глаголов движения

Одним из ведущих принципов при описании синтаксиса языков эргативного строя, к которым относится и лакский язык, является деление глаголов на *переходные* и *непереходные*. Переходные глаголы обозначают активное действие субъекта, направленное на объект. В языках европейского стандарта объект переходного глагола кодируется аккузативом (винительным падежом), а субъект — номинативом. В языках эргативного

строения субъект активного действия (семантическая роль агенса) кодируется эргативным падежом, а прямой объект (роль пациенса) оформляется номинативом, как и субъект непереходного глагола. Актант в номинативе (по другой терминологии — в абсолютиве) для лакского языка является более значимым независимо от его семантической роли: классно-личное согласование, как правило, ориентировано на актант в номинативе:

(9) *Саид увкIунни* 'Саид пришёл' — *Амина бувкIунни* 'Амина пришла'

(10) *Ниттил Саид* (1 кл., ном.) *шавай увцунни* 'Мать привела Саида домой' — *Ниттил Амина* (3 кл., ном.) *шаппай бувцунни* 'Мать привела Амину домой'.

Личное согласование переходных глаголов тоже ориентировано на объект за исключением некоторых форм 1 и 2 л. Так специальные окончания для субъекта в 1 л. имеют формы перфектного вида:

(11) *На* (3 кл., 1 л., ном.) *оърчI* (1 кл., 3 л., ном.) *уцав* (1 л.) 'Я мальчику привела' — *На* (1 кл., 1 л.) *душ* (3 кл., 3 л. ном.) *буцав* 'Я девочку привёл'.

Во всех остальных случаях глагол в лице согласуется только с объектом в номинативе, в том числе и тогда, когда субъект выражен 2-м лицом:

(12) *ОърчI* (1 кл., объект, ном.) *ина* (2 л., суб., ном.) *увцунни* 'Мальчику ты привёл' — *На* (1 кл., 1 л., объект, ном.) *ниттил* (2 кл., суб., эрг.) *увцунна* (1 л., 1 кл.) 'Меня мать привела' — *Ина* (1 кл., 2 л., объект, ном.) *ниттил* (суб., 2 кл., эрг.) *увцунна* 'Тебя мать привела' — *Та* (1 кл., 3 л., объект) *ниттил* (суб., 2 кл., эрг.) *увцунни* 'Его мать привела'.

Местоимения 1–2 лица (локуторы), обозначают людей, их референтами являются имена лиц 1–3 классов. В (11) субъект выражен местоимением 1 лица, личное окончание *-ав* указывает на субъект, а конфикс *ъ-в-* (1 кл.) — на объект, т.е. классное согласование является обычным, объектным, а личное — субъектным. Когда субъект выражен другими местоимениями (не 1 лицом) или существительным, и личное, и классное согласование является только объектным, как в (12): *-на* (1–2 л. ед.ч., *-ну* — 1–2 л. мн. ч.), *-ни* (3 л. для обоих чисел).

Переходные и непереходные глаголы различаются и в императиве: во 2 л. ед. ч. окончание *-и* имеют переходные глаголы, окончания *-у* или *-а* — непереходные глаголы: *лечу* 'беги' — (*чару*) *лича* ' (камень) кинь'. Некоторые глаголы движения образуют формы императива нестандартно: *гъан* 'уйти' — *насу*, *бучIан* 'прийти' — *бухъ-хъу*. Лабильные глаголы различаются в императиве: *ив-*

чIа 'убей' (переходный) — *ивкIу* 'умри' (непереходный). Представляет интерес и тот факт, что формы императива переходных глаголов дюративного вида имеют тот же формант, что и непереходные глаголы, т.е., процессуальность ближе к непереходности, что отражается и на способности форм дюративного вида формировать биноминативную конструкцию. Ср.: (*ххулу*) *буххин* 'сено свезти' (перфектный вид) — *буххи*; *ххилан* 'возить' (дюративный вид) — *ххилахху*; *ОьрчIал* (эрг.) *ххулув* (ном.) *бувххунни* 'Мальчик свез сено' — *ОьрчI* (ном.) *ххулув* (ном.) *ххилай ур* 'Мальчик возит сено'.

Проблема переходности-непереходности глаголов в дагестанских языках имеет свои особенности, на что обращают внимание исследователи. Она связана и с критериями определения подлежащего, и с наличием биноминативных и квазиэргативных конструкций, и с другими вопросами, требующими теоретического осмысления. В данном случае непереходными мы считаем одновалентные глаголы, ядерный актанта которых выражен номинативом и обозначает субъект действия. К прототипическим переходным глаголам в лакском языке относятся непроемные двухвалентные глаголы, один из ядерных актантов которых выражен эргативом, а другой — номинативом.

В некоторых случаях оба ядерных актанта переходного глагола могут быть выражены номинативом. Это наблюдается в следующих случаях:

1. если субъект выражен личными местоимениями 1–2 л., ср.: *На* (1 л., суб., ном.) *тIама* (об., ном.) *гьагьав* 'Я дрова срубил'; *Ина* (2 л., суб., ном.) *чагьар* (об., ном.) *чивчунни* 'Ты письмо написал';
2. если сказуемое выражено формой дюративного вида, т.е., обозначает действие-процесс; сказуемое при этом выражено аналитической формой глагола, ср.: *Пну* (суб., ном.) *тIама* (об., ном.) *гьагьлай ур* 'Отец дрова рубит'.

Такие конструкции в работах исследователей названы *биноминативными* конструкциями. Субъектный член конструкции определяется как подлежащее, а объектный — как прямое дополнение.

Другая проблема связана с тем, что в дагестанских языках отмечаются «квазиэргативные» (по терминологии М. Е. Алексеева) глаголы, которые «характеризуются отсутствием прямого дополнения в абсолютном падеже при подлежащем в эргативном падеже, ср. авар. (...) *дида хIанччана борохьыца* 'меня укусила змея' (*дида* 'меня' — лок. пад.); ... лак. *Ва ккаччил ттуйн кьацI увкунни* 'эта собака меня укусила' (*ттуйн* 'меня' дат. пад.) <5, 180–181>. В данном примере непроемному глаголу аварского языка в лакском соответствует семантически слитное словосочетание: *кьацI учин* (лак.) —

хIанчIузе авар. (ср. в русском тоже в образовании глагола использован звукоизобразительный компонент: *куснуть / укусить*).

В лакском языке значительное место в глагольном словообразовании (в способах номинации в сфере глагольной лексики) занимают такие сочетания, цельные семантически, но не обладающие другими свойствами слова (цельноофомленностью, непроницаемостью и т.д.). Многие из таких образований являются семантически непереходными, но переходными синтаксически. Они и образуют «квазиэргативные» конструкции. Ср.: *тIанкI учин* 'прыгнуть':

(13) *ОьрчIал* (эргатив) *тIанкI увкунни* 'Мальчик прыгнул'.

Данный феномен связан с тем, при десаматизированном переходном глаголе *учин* 'сказать' звукоизобразительный компонент «погашает» его валентность на прямой объект, при этом глагол не превращается в аффикс, как это произошло, на наш взгляд, в аварском языке (ср. *тIанкI учин* — *кIанцIузе* 'прыгнуть'). Однако данный компонент сохраняет за собой функцию «как бы» объекта, «квазидополнения», создавая «квазиэргативную» конструкцию. При семантически переходных глаголах такого способа образования прямой объект, место которого при номинации занято звукоименным элементом, кодируется не номинативом, а другим падежом, чаще всего одним из локативных падежей: *кьацI учин* 'укусить' — *канийн* (суперлатив) *кьацI учин* 'руку укусить'.

В целом, семантическая группа глаголов движения относится к непереходным глаголам. Исключение составляют только глаголы *бутан* 'уронить, бросить, свалить', *бичин* 'насыпать', *буцин* 'повести, привести', *бакьин* 'загнать', *буххин* 'свезить', *ххилан* 'возить'. Ситуации типа 'нести', 'тащить' в лакском языке отдельной глагольной лексемой не выражаются.

Коррелятивных пар, отличающихся только признаком переходности-непереходности, среди глаголов мало. К ним относятся:

(1) *багьан* 'упасть' — *бутан* 'сбросить', *бичин* (о множестве): *муруллийх агьан* 'свалиться с обрыва' — *муруллийх утан* 'сбросить с обрыва'. При переходном глаголе часто употребляются деепричастия, указывающие на способ каузации падения: *щуну утан* 'толкнув свалить', *ририщуну утан* 'ударив свалить', *бивтун утан* 'застрелить' и др. На множественность объектов указывает глагол *бичин*, который чаще употребляется при обозначении сыпучих, массивных веществ: *цIу бичин* 'насыпать соль', *цIив аьрци дичин* 'насыпать землю на (глино-

битную) крышу, *цлияту марххала бичин* 'сбросить снег с крыши'.

(2) *бучлан* 'прийти, прибыть' — *буцин* 'привезти' (только с одушевлённым объектом). Переходный глагол сопровождается формой комитатива возвратного местоимения 'с собой': *На душ ттуцалва* (комитатив) *буцав* 'Я повела (взяла) дочку с собой (букв. со мной)'; *Буттал арс цацала* (комитатив) *увцунни* 'Отец повёл сына с собой'. Для указания направления используются сочетания глаголов движения с деепричастием: *бувцуну увк* *Иунни* 'привёл / привёз' — *бувцуну лавгунни* 'увёл / увёз' (букв.: поведя привёл — поведя увёл).

(3) *буххан* 'войти' — *бакьин* 'загнать' (с одушевлённым объектом): *ппалав буххан* 'войти в хлев' — *оьл ппалав бакьин* 'корову в хлев загнать'. По отношению к личности глагол имеет оттенок 'лишить свободы', 'запереть внутри ограниченного пространства', 'посадить в тюрьму'.

Не имеют непереходных коррелятов глаголы *буххин* 'свозить' и *ххилан* 'возить', а также глагол *личин* 'кинуть' (с силой бросить в горизонтальном направлении) — ср. *чару личин* 'кидать, толкать камень', один из национальных видов состязаний.

От всех непереходных глаголов движения образуются переходные при помощи вспомогательного глагола *бан* (*буван*) 'сделать'. При этом каузативатор сочетается:

- а) с инфинитивом перфектного вида: *бачин* 'начать идти, двинуться' — *бачин бан* 'повести, погнать'; *лихъан* 'убежать' — *лихъан бан* 'погнать, отогнать'; *учлан* 'спуститься (вниз)' — *учлан ан* 'спустить (вниз)'; *уккан* 'выйти' — *уккан ан* 'выгнать' и т.д.;
- б) с кратким причастием дюративного вида: *нани бан* 'заставить идти, повести', *занази бан* 'заставить ходить', *гъанагъи бан* 'закружить, заставить кружиться';
- в) с кратким причастием итеративного вида: *бучлай бан* 'заставить приходить, приучить'.

При образовании каузативов от причастных форм глагол приобретают и дополнительные оттенки интенсивности (*лихълахъи бан* 'разогнать'), постоянного признака (*буххай бан* 'приучить входить (посещать)').

Переходность-непереходность связана и с наличием диффузных (лабильных) глаголов, и семантической деривацией, при которой непереходный глагол может приобрести и переходное значение, и с разграничением многозначности и омонимии. Лабильных глаголов в рассматриваемой группе нет, но у некоторых глаголов широко развита семантическая деривация, среди

лексико-семантических вариантов наблюдаются и переходные значения. При лексикографировании возникает проблема разграничения многозначности и омонимии. Так, например, у глагола **буккан** в «Лакско-русском словаре» С.М. Хайдакова <6> представлено 4 значения в одной словарной статье, И.Х. Абдуллаев <3> даёт три словарные статьи: **буккан**¹ представлено в 12 непереходных значениях, **буккан**² имеет 4 переходных значения и **буккан**³ — 3 переходных значения. На такие же проблемы указывает и П.Р. Магомедова в исследовании по аварскому глаголу <5, 13–20 >

Вопрос лексической деривации, аналитического словообразования (например, *лагма буккан* 'обойти вокруг', *ялтту буккан* 'осмотреть' и под.) и образования глагольных фразем с участием глаголов движения требует специального изучения.

4. Семантические разновидности глаголов движения

Внутри группы глаголов движения можно выделить несколько разновидностей по дифференциальным семам.

Центр всей группы составляют глаголы *нан* 'идти' — *занан* 'ходить', *бучлан* 'прийти' — *гъан* (*лаган*) 'уйти' обозначающие перемещение лица или живого существа по горизонтальной поверхности. Первые два глагола противопоставлены по однонаправленности / неоднаправленности движения, вторая пара противопоставлена по отношению к ориентиру (ОР): *бучлан* обозначает движение к ОР, *гъан* — движение от ОР. К ним примыкает глагол *биян* 'дойти', обозначающий достижение промежуточного ОР движущимся субъектом.

Сема «интенсивность движения» является доминирующей в глаголах *лечин* 'побежать' и *лихъан* 'сбежать, уйти от преследования'. В первом случае редуцирована сема направления движения, во втором случае сема «удаления» обозначает не столько направление, сколько причину действия. Направленность может быть указана вне глагола. В эту подгруппу можно включить и глагол *ххиен* 'разбежаться в разные стороны' (обычно о животных, о лошади): *Чу ххивунни* 'лошадь понесла'.

В глаголах *буххан* 'войти' и *буккан* 'выйти' доминирующей становится сема движения вовнутрь или изнутри ограниченного пространства. Глаголы сочетаются с сирконстантами, выраженными с падежами серии инессива (латив и элатив): *къатлувун уххан* 'войти в комнату' — *къатлува(ту) уккан* 'выйти из комнаты'.

В глаголах *лахъан* 'подняться' и *бучлан* 'спуститься' доминирует сема «вверх» и «вниз» по поверхности со-

ответственно. В роли сирконстантов активизированы падежи серии суперэссива — латив, элатив, транслатив: *зунттуйн лахъан* 'подняться на гору' — *зунттуя(ту) бучлан* 'спуститься с горы'; *чирайх лахъан* 'подняться по стене' — *чирайх бучлан* 'спуститься по стене'.

Сема «среда перемещения» является дифференциальной в глаголах *леххан* 'полететь' — *лехлан* 'летать'. Предельный глагол *леххан* фиксирует начало движения, дюратив *лехлан* как и *занан* 'ходить' обозначает ненаправленное движение: *Ххяллуя барзу левххунни* 'Со скалы орёл взлетел'; *ЧитIри лагъну лехлай бур* 'Ласточки низко летают'. Глагол *бигъин* в одном из значений «парить в воздухе», «стремительно пикировать вниз» входит в состав глаголов движения: *Барзу аьнакIуйн бивгъуну лавгунни* 'Орёл спикировал на курицу'.

Глагол *багъан* 'упасть, свалиться' обозначает неконтролируемое движение, событие, случай, субъектом которого может быть как лицо, живое существо, так и предмет. Среда перемещения обычно — воздух, направление — сверху вниз. Глагол сопровождается сирконстантами, указывающими ориентир начала движения (как правило — супер-элатив) или маршрут (транслатив): *Ссавния паранну дагъну дур* 'С неба упала молния'; *Оьл муруллийх багъунни* 'Корова упала с обрыва'.

Глагол *бизан* 'встать, принять вертикальное положение' обозначает контролируемое движение, обычно человека. Среди глаголов движения лексемы *багъан* и *бизан* занимают несколько периферийное положение.

5. Глаголы **нан** и его особенности

Непроизводные глаголы движения составляют компактную группу, центром которой является глагол **НАН** 'идти', обозначающий движение как процесс. В основном значении 'перемещаться в пространстве' сема 'способ перемещения' не актуализирована, она задаётся субъектом и может покрывать те значения, которые в русском языке передаются глаголами *идти*, *ехать*, *плыть*, *лететь*:

- (1) *Нину къурув най дур* 'Мать идёт в поле'
- (2) *Московлия поезд най бур* 'Из Москвы идёт поезд'
- (3) *Хьхъирийх жами най бур* 'По морю корабль плывёт'
- (4) *Гъанжилля самолёт най дур* 'Из Махачкалы летит самолёт'.

Глагол обозначает однонаправленное, векторное движение, поэтому употребляется с абстрактными именами событий и состояний, осуществляющихся во времени:

(5) *ЧIун анаварну най дур* 'Время быстро идёт (проходит)'

(6) *Дяъви най бия* 'Шла война'

Направленным является и движение текучих субстанций, движение которых обозначается этим же глаголом:

(7) *Майрава оьтту най бур* 'Из носа течёт кровь'

Сема однонаправленности порождает значение 'наступать, надвигаться, собираться' из «неизвестности» в настоящее, что придаёт глаголу значение и неизбежного будущего: в этом значении глагол сочетается с неопределённой формой основного глагола:

(8) *Гъарал лачIун най дур* 'Дождь собирается идти'.

Глагол **нан** является одновидовым глаголом дюративного вида и в этом качестве соотносится с глаголом неоднонаправленного, многократного неопределённого движения **ЗАНАН** 'ходить'. Он сочетается с именами, обозначающими неоднократное самостоятельное передвижение в пространстве людей, живых существ и предметов. В примерах (1–4) глагол **нан** может быть заменён глаголом **занан**, например:

(1¹) *Нину къурув занай дур* 'Мать ходит'.

Чаще всего этот глагол обозначает постоянное занятие, способность:

(9) *ОьрчI школалийн занай ур* 'Мальчик ходит в школу'

(10) *Душ занан бивкIунни* 'Девочка начала ходить (научилась ходить)'

Глаголы этой микрогруппы участвуют в обозначении направленного, а также интенсивного движения в сочетании с другими глаголами движения. Например, *леххан* 'полететь, взлететь' фиксирует вступление процесс движения. При отсутствии отдельных лексем со значениями 'лететь', 'улететь' и 'прилететь', язык использует сочетание перфектного деепричастия и спрягаемых форм глаголов *нан* 'идти', *гъан* 'уйти' и *бучлан* 'прийти':

(11) *Самолёт лерххун най дур* 'Самолёт летит' — *Самолёт лерххун ларгунни* 'Самолёт улетел' — *Самолёт лерххун дуркIунни* 'Самолёт прилетел'.

Примечание: Такие громоздкие формы редко используются, поскольку семы «среда перемещения» и «способ перемещения» задаются субъектом и известны говорящему. Поэтому обычным является употребление *Самолёт най дур, ... ларгунни, ... дуркIунни*.

В литературе обращалось внимание и на то, что глагол движения *гъан/лаган* в сочетании с перфектным де-епричастием основного глагола может обозначать и интенсивность, эффект действия, его бесповоротность: *агъну лавгунни* 'упал (и понёсся)', *увххун лавгунни* 'прошёл (несмотря ни на что)', *увккун лавгунни* 'ушёл (в сердцах)' и под. (Эль.дисс, 86–87).

Резюме

Непроизводные глаголы движения входят в основной словарный фонд лакского языка и представляют собой взаимосвязанную группу. Большинство из них являются многозначными. Некоторые из глаголов, подвергаясь процессу десемантизации, служат материалом для появления производных и сложных слов, лексикализованных и грамматикализованных словосочетаний, например: *нан* 'идти' — *эъки нан* 'литься, выливаться', *ялтту нан* 'литься через край', *багъну нан* 'падать'; *буккан* 'выйти' — *арх буккан* 'удалиться', *хъхъчIун буккан* 'опередить кого-л.', *дакI дуккан* 'разочароваться в ком-л.' и т.д.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абдуллаев И. Х. Категория грамматических классов и вопросы исторической морфологии лакского языка. — Махачкала, 1974.
2. Абдуллаев И. Х. Школьный русско-лакский словарь. — Изд. «Лотос», Махачкала, 2009.
3. Абдуллаев И. Х. Лакско-русский словарь. — Махачкала, 2018.
4. Климов Г. А., Алексеев М. Е. Типология кавказских языков. — Изд. «Наука». М., 1980
5. Магомедова П. А. Семантика и синтаксис аварского глагола. (Опыт семантической интерпретации синтаксиса). — М., 2006.
6. Хайдаков С. М. (сост.) Лакско-русский словарь. — М., 1962
7. Эльдарова Р. Г. Морфология лакского глагола. Дисс. на соиск. уч. ст. к. фил. н. — Махачкала, 1995.

© Какваева Сабрина Бастаминовна (sabri82@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Дагестанский государственный медицинский университет

ЖАНРОВО-СТИЛИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ НАУЧНЫХ ТЕКСТОВ

GENRE AND STYLISTIC FEATURES OF SCIENTIFIC TEXTS

**S. Kegeyan
N. Kresova
K. Nubarian**

Summary. This article is devoted to the study of the main characteristics of the scientific text. Scientific style is an information space of functioning of scientific speech genres. The main function of speech genres of scientific style is informative. The General content of the function of scientific style is defined as an explanation, which includes the consolidation of the process of cognition and storage of knowledge, obtaining new knowledge, the transfer of special information. Genre is considered as a set of rules for creating text, under which the finished text has the necessary features.

Keywords: the scientific text, genre of a research article, compositional structure, peculiarities of the scientific style, scientific statement.

Кегеян Светлана Эриховна

*К.филол.н., доцент, Сочинский государственный университет
svetlana.kegeyan@mail.ru*

Кресова Наталья Станиславовна

*К.с.н., доцент, Сочинский государственный университет
kresovans@rambler.ru*

Нубарян Каринэ Мирановна

*Старший преподаватель, Сочинский государственный университет
karikovalik78@mail.ru*

Аннотация. Данная статья посвящена изучению основных характеристик научного текста. Научный стиль представляет собой информационную область функционирования научных речевых жанров. Главная функция речевых жанров научного стиля — информативная. Общее содержание функции научного стиля определяется как объяснение, которое содержит в себе закрепление процесса познания и хранения знания, получение нового знания, передача специальной информации. Жанр рассматривается как набор правил создания текста, при соблюдении которых готовый текст обладает необходимыми признаками.

Ключевые слова: научный текст, жанр научной статьи, композиционная структура, особенности научного стиля, научное высказывание.

Научный стиль — это стиль, который характеризуется логической последовательностью изложения, упорядоченной системой связей между частями высказывания, стремлением авторов к точности, сжатости, однозначности при сохранении насыщенности содержания. Логичность — это наличие смысловых связей между последовательными единицами текста. Последовательностью обладает только такой текст, в котором выводы исходят из содержания, они непротиворечивы, текст разделен на отдельные смысловые отрезки, отражающие движение мысли от частного к общему или от общего к частному. Ясность, как качество научной речи, подразумевает понятность, доступность. По степени доступности научные и научно-популярные тексты различаются по материалу и по способу его языкового оформления. Точность научной речи подразумевает однозначность понимания, отсутствие расхождения между означаемым и его определением. Поэтому в научных текстах, как правило, отсутствуют образные, экспрессивные средства; слова используются главным образом в прямом значении, частотность терминов также способствует однозначности текста. Жёсткие требования точности, предъявляемые к научному тексту, определяют ограничение на использование образных средств языка: метафор, эпитетов, художественных сравнений, пословиц и т.п. Иногда такие средства могут про-

никать в научные произведения, так как научный стиль стремится не только к точности, но и к убедительности, доказательности. Иногда образные средства необходимы для реализации требования ясности, доходчивости изложения. Эмоциональность, как и экспрессивность, в научном стиле, который требует объективного, «интеллектуального» изложения научных данных, передается иначе, чем в других стилях. Восприятие научного произведения может вызывать определённые чувства у читателя, но не как ответную реакцию на эмоциональность автора, а как осознание самого научного факта. [1]

Характерной чертой стиля научных работ является их наполняемость терминами (в частности, интернациональными). Большую роль в стиле научных работ играет использование абстрактной лексики. В области морфологии можно наблюдать использование более коротких вариантов форм, что соответствует принципу экономии языковых средств. Для связи частей текста используются специальные средства (слова, словосочетания и предложения), определяющие последовательность развития мыслей («вначале», «потом», «затем», «прежде всего», и др.), связь предыдущей и последующей информации («как указывалось», «как уже говорилось», «как отмечалось» и др.), причинно-следственные отношения («но», «поэтому», «благодаря этому», «следовательно», «в связи

с тем, что», «вследствие этого» и др.), переход к новой теме («рассмотрим теперь», «перейдем к рассмотрению» и др.), близость, тождественность предметов, обстоятельств, признаков («он», «тот же», «такой», «так», «тут», «здесь» и др.). Рассмотрим характерные черты подстилей научного стиля. Отличием научного от всех других стилей речи является то, что его можно разделить на три так называемых подстиля: Адресат научного стиля — учёный, специалист. Целью стиля можно обозначить выявление и описание новых фактов, открытий, закономерностей. Работы в научно-учебном стиле адресованы будущим специалистам и учащимся, с целью обучить, описать факты, необходимые для овладения материалом, поэтому факты, изложенные в тексте, и примеры приводятся типовые. Адресат научно-популярного стиля — любой интересующийся той или иной наукой. Цель такого стиля — дать представление о науке, заинтересовать круг читателей. Что касается жанров, использующих научный стиль, то научные тексты представлены в виде отдельных законченных произведений, структура которых подчинена законам жанра. Можно выделить следующие жанры научной прозы: монография, журнальная, рецензия, учебник (учебное пособие), лекция, доклад, информационное сообщение (о состоявшейся конференции, симпозиуме, конгрессе), устное выступление (на конференции, симпозиуме и т.д.), диссертация, научный отчёт. [4] Эти жанры относятся к первичным, то есть созданным автором впервые. К вторичным текстам, то есть текстам, составленным на основе уже имеющихся, относятся: реферат, автореферат, конспект, тезисы, аннотация. При подготовке вторичных текстов происходит обобщение информации с целью сокращения объёма текста. К жанрам учебно-научного подстиля относят лекцию, семинарский доклад, курсовую работу, реферативное сообщение. Научный стиль, особенности которого являются предметом исследования для лингвистов, рассматривается как совокупность специфических речевых приемов, использующихся преимущественно в научной, научно-технической, научно-популярной сфере, чтобы выразить и оформить разнообразные по содержанию и предназначению идеи, гипотезы, достижения. Научный текст — это итог, результат или отчет об исследовательской деятельности, который создается для лиц, обладающих соответствующей квалификацией для его восприятия и оценки. Для того чтобы сделать его информативным в полной мере, автор должен использовать специальные средства и способы подачи материала. Чаще всего научный текст — это опубликованное или предназначенное для печати произведение. [2] Характерные черты научного стиля — нейтральность тона, объективный подход и информативность, структурированность текста, наличие терминологии и специфических языковых средств, используемых в среде ученых для адекватного, логичного, изложения материала. Разделение научных текстов на виды и типы харак-

теризуется, во-первых, различием объектов, описываемых многочисленными дисциплинами, содержанием исследовательской деятельности ученых, ожиданиями потенциальной аудитории. Существует базовая спецификация научной литературы, которая делит тексты на научно-технические, научно-гуманитарные, научно-естественные. [3]

М.П. Сенкевич структурировал виды научного стиля по степени «научности» конечного произведения и определил следующие виды:

1. Собственно научный стиль (иначе — академический) характерен для научных работ, предназначенных узкому кругу специалистов и содержащих исследовательскую концепцию автора — монографий, статей, научных докладов.
2. Изложение или обобщение научного наследия содержат вторичные информационные материалы (рефераты, аннотации) — они созданы в научно-информативном или научно-реферативном стиле.
3. Отдельную научно-рекламную область занимает промышленная реклама, которая представляет результаты и выгоды от конкретных товаров — новых достижений техники, электроники, химии, фармакологии и других прикладных областей науки.
4. Научно-справочная литература (справочники, сборники, словари, каталоги) целью которой является передача предельно сжатой, точной, без подробностей информации, предъявление читателю только фактов.
5. Особая область применения выделяется у учебно-научной литературы, где рассматриваются основы наук и вставлен дидактический компонент, который предусматривает иллюстративные элементы и материалы для повторения (учебные издания для различных учебных заведений).
6. Научно-популярные издания представляют биографии выдающихся людей, истории происхождения различных явлений, хронику событий и открытий и доступны для широкого круга заинтересованных лиц, благодаря иллюстрациям, примерам, разъяснениям. [6]

Текст, созданный в научном стиле, представляет собой стандартизованную систему. Основные особенности научного стиля — соответствие нормативным требованиям литературного языка, употребление стандартных оборотов и выражений, использование возможностей «графического» языка символов и формул, применение ссылок и примечаний. [1]

Итак, научный стиль, особенности которого отличаются соответствием норме литературного языка, слугит точности, ясности и лаконичности в выражении мыслей исследуемого произведения. Для научного высказывания характерна монологическая форма, логика

повествования излагается последовательно, выводы представлены как завершенные и полные по смыслу фразы. Любой текст научного стиля имеет свою логику построения, некую законченную форму, соответствующую законам структурирования. Как правило, автор научного исследования придерживается следующей схемы: введение в суть проблемы, обоснование ее актуальности, новизны; выделение предмета исследования (в некоторых случаях и объекта); постановка цели, решение в ходе ее достижения определенных задач; обзор научных источников, каким-либо образом имеющих отношение к предмету исследования, описание теоретической и методологической базы для работы; обоснование терминологии; теоретическая и практическая значимость научного произведения; содержание самой научной работы; описание эксперимента, если он проводится; результаты исследования, обоснованные выводы по его итогам. Отвлеченный тон и обобщенность формируют лексические особенности научного стиля: 1. Употребление слов в их определенных значениях, преобладание слов с абстрактным значением (объем, проходимость, сопротивление, конфликт, словообразование, библиография и т.д.). 2. Слова из повседневного обихода приобретают в контексте научного произведения терминологическое либо обобщенное значение 3. Основную смысловую нагрузку в научном тексте несут на себе термины, однако их доля не одинакова в различных типах произведений. Термины вводят в оборот некие понятия, правильное и логическое определение которых — необходимое условие для профессионально написанного текста (этногенез, геном, синусоида). 4. Для произведений научного стиля характерны аббревиатуры и сложносокращенные слова: изд-во, ГОСТ, Госплан, НИИ. Языковые особенности научного стиля, главным образом, в области лексики, имеют функциональную направленность: обобщенно-отвлеченный характер подачи материала, объективность взглядов и выводов автора, точность представленных сведений. [5]

Морфологические особенности научного стиля:

1. На грамматическом уровне при помощи определенных форм слова и построения словосочетаний и предложений создается отвлеченность научного текста: отмечается, что..., представляется, что... и т.д.
2. Глаголы в контексте научного текста приобретают значение вневременное, обобщенное. Причем употребляются преимущественно формы настоящего и прошедшего времени. Их чередование не придает ни «живописность», ни динамику повествованию, напротив — они указывают на закономерность описываемого явления: автор отмечает, указывает...; достижению цели способствует решение задач и т.д.

3. Преобладающие глаголы несовершенного вида также придают научному тексту обобщенное значение. В устойчивых оборотах используются глаголы совершенного вида: рассмотрим...; покажем на примерах и т.д. Также употребительны неопределенно-личные и безличные формы с оттенком долженствования либо необходимости: характеристики относят к ...; нужно уметь...; не следует забывать о... 4. В пассивном значении используются возвратные глаголы: требуется доказать...; детально объясняется...; рассматривается проблематика и др. Такие глагольные формы позволяют сделать акцент на описание процесса, структуры, механизма. То же значение у кратких страдательных причастий: определение дано...; норма может быть осмыслена и т.д. 5. В научной речи также употребляются краткие прилагательные, например: отношение характерно. 6. Типичным признаком научной речи является местоимение мы, употребляемое вместо я. Этот прием формирует такие черты, как авторская скромность, объективность, обобщенность: В ходе исследования мы пришли к выводу... (вместо: я пришел к выводу...).

Языковые особенности научного стиля в плане синтаксиса выявляют связь речи со специфичным мышлением ученого: конструкции, употребляемые в текстах, нейтральны и общеупотребительны. Наиболее типичным является прием синтаксической компрессии, когда осуществляется сжатие объема текста при увеличении его информативности и смысловой наполненности. Это реализуется при помощи особого построения словосочетаний и предложений. [1]

Синтаксические особенности научного стиля: 1. Использование определительных словосочетаний «имя существительное + имя существительное в родительном падеже»: обмен веществ, ликвидность валюты, прибор для демонтажа и т.д. 2. Определения, выраженные именем прилагательным, употребляются в значении термина: безусловный рефлекс, твердый знак, исторический экскурс и др. 3. Для научного стиля (определений, рассуждений, выводов) характерно составное именное сказуемое с существительным, как правило, с опущенным глаголом-связкой: Восприятие — это базовый познавательный процесс...; Отступления от нормативных реализаций языка — одна из самых ярких черт детской речи. Другой распространенной «формулой сказуемого» является составное именное сказуемое с кратким причастием: может быть использован. 4. Наречия в роли обстоятельства служат для характеристики качества или свойства исследуемого явления: значительно, интересно, убедительно, по-новому; все эти и другие события хорошо описаны в исторической литературе... 5. Целью вопросительных предложений является привлечение

внимания к излагаемому материалу, выражение допущения и гипотезы. 7. Для осуществления отстраненной, нарочито обезличенной подачи информации широко применяются безличные предложения разных типов: К статусноравноправным жанрам можно отнести дружеское общение (разговор по душам, болтовня и др.)... Таким образом подчеркивается стремление быть объективным автором исследования, выступающим от имени обобщенного научного сообщества. 8. Для того чтобы оформить причинно-следственные отношения между явлениями, в научной речи используются сложные предложения с сочинительной и подчинительной союзной связью. Часто встречаются сложные союзы и союзные слова: ввиду того что, несмотря на то что, вследствие того что, потому что, между тем как, тогда как, в то время как и др. Широко распространены сложноподчиненные предложения с придаточными изъяснительными, определительными, причины, условия, времени, следствия. [4]

Научный стиль, особенности которого заключаются в особом использовании языковых средств, опирается не только на нормативную базу языка, но и на законы логики. Так, для того чтобы логично изложить свои мысли, автор исследования должен использовать морфологические особенности научного стиля и синтаксические возможности для связи отдельных частей своего высказывания. Этой цели служат различные синтаксические построения, сложные предложения разного типа со «словами-скрепками», уточняющими, причастными, деепричастными оборотами, перечислениями и др. Приведем основные из них: сопоставление каких-либо явлений (как ..., так...); употребление присоединительных предложений, содержащих дополнительные сведения о сказанном в главной части; деепричастные

обороты также содержат дополнительную научную информацию; вводные слова и словосочетания, вставные конструкции служат для связи между смысловыми частями как внутри одного предложения, так и между абзацами; «слова-скрепки» (например, таким образом, поэтому, между тем, в заключение, другими словами, как мы видим) служат для установления логической связи между разными частями текста; однородные члены предложения необходимы для перечисления логически сходных понятий; частое употребление клишированных структур, логичность и лаконичность синтаксического строя. Итак, научный стиль, особенности средств связи которого были рассмотрены, — достаточно стабильная система, которая сложно поддается изменениям. Несмотря на разветвленную систему возможностей для научного творчества, регламентированные нормы помогают научному тексту «держать форму». Изложение материала в научно-популярной литературе приближено к нейтральному, общелитературному, так как читателю предлагаются лишь специально отобранные факты, интересные аспекты, фрагменты исторических реконструкций. Форма изложения такого рода данных должна быть доступной для неспециалистов, следовательно, отбор материала, система доказательств и примеров, манера изложения информации, а также язык и стиль произведений, относящихся к научно-популярной литературе, несколько отличаются от собственно научного текста. [1]

Научно-популярный стиль задействует многие средства, принадлежащие общенациональному языку, но черты своеобразия ему придают функциональные особенности использования этих средств, специфика организации текста такого научного произведения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Богданова В. А. Научный стиль / В. А. Богданова // Функциональные стили и формы речи. — Саратов, 1993. — С. 35–65.
2. Чернявская Е. В. Интерпретация научного текста: учеб. пособие / В. Е. Чернявская. — М.: КомКнига, 2005. — 128с.
3. Владимирова Т.Л. В57 Язык и стиль научного текста: учебное пособие / Т.Л. Владимирова; Национальный исследовательский Томский политехнический университет. — Томск: Изд-во Томского политехнического университета, 2010. — 80 с
4. Митрофанова О. Д. Научный стиль речи: проблемы обучения. — М., 1995.
5. Гальперин И. Р. Текст как объект лингвистического исследования. — М.: КомКнига, 2007. — 148 с.
6. Сенкевич М. П. Стилистика научной речи и литературное редактирование. М.: Высшая школа, 1984

© Кереян Светлана Эриховна (svetlana.kegeyan@mail.ru),

Кресова Наталья Станиславовна (kresovans@rambler.ru), Нубарян Каринэ Мирановна (karikovalik78@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

НАЦИОНАЛЬНЫЕ КОНЦЕПТЫ ВЕЛИКОБРИТАНИИ И США (НА МАТЕРИАЛЕ НАЗВАНИЙ КИНОФИЛЬМОВ 1990–1995 ГГ.)

NATIONAL CONCEPTS OF BRITAIN AND USA BASED ON FILM TITLES OF 1990–1995 YEARS OF RELEASE

A. Lavrenteva

Summary. This article is devoted to the analysis of national concepts and conceptual spheres of the British and American language picture of the world based on the material of movie titles of 1990–1995. Modern linguistic research pays great attention to the phenomenon of the concept: its definitions, features, and different approaches to study. National concepts contain linguistic, extralinguistic and socio-cultural significance, and are a way of uniting people around their cultural values and moral ideals. Thus, in our scientific research, some of them were identified and analyzed, for example: “family”, “American dream”, “gentleman”, “knight”.

Keywords: concept; conceptual sphere; language picture of the world; cognitive linguistics; cultural linguistics; titles of films; American culture; British culture.

Лаврентьева Анастасия Сергеевна

Аспирант, Самарский национально-исследовательский университет имени академика

С. П. Королёва

akarova93@mail.ru

Аннотация. Данная статья посвящена анализу национальных концептов и концептосфер британской и американской языковой картины мира на материале названий кинофильмов 1990–1995 гг. Современные лингвистические исследования большое внимание уделяют феномену концепта: его определениям, особенностям, разным подходам к изучению. Национальные концепты содержат в себе лингвистическую, экстралингвистическую и социокультурную значимость, являются способом объединения народа вокруг его культурных ценностей и нравственных идеалов. Таким образом, в нашем научном исследовании были выявлены и проанализированы некоторые из них, например: «семья», «американская мечта», «джентельмен», «рыцарство».

Ключевые слова: концепт; концептосфера; языковая картина мира; когнитивная лингвистика; лингвокультурология; названия кинофильмов; американская культура; британская культура.

Одним из ведущих направлений в сфере гуманитарных знаний в последние годы является изучение концептов и концептосфер, которые стали уже закрепившимися понятиями в литературоведении, лингвокультурологии, лингводидактике, теории перевода, психологии, философии, этнопсихолингвистике, когнитивной лингвистике. В недавних лингвистических исследованиях подробно анализируется понятие, проблема, функции и составляющие компоненты концепта в силу огромного потенциала данного термина для междисциплинарных научных исследований.

На данный момент, для когнитивной лингвистики одним из ключевых понятий является понятие концепта, которое принято трактовать как некую единицу, например, единица жизненного опыта человека, единица памяти, операционная единица мысли, единица представления о фрагменте мира. Также следует отметить, что концепт — единица, отображающая национально-культурную специфику и языковую картину мира определённого социума [1, с. 49].

Термин «концепт» впервые использовал С. А. Аскольдов, затем своё дальнейшее распространение в лингвокультурологии он получил благодаря работам Н. Ф. Але-

фиренко, А. Вежбицкой, С. Г. Воркачёва, В. В. Красных, Е. С. Кубряковой, Г. А. Макаровой, М. В. Никитина, З. И. Поповой, А. А. Стернина, а также Ю. С. Степанова.

Термин «концепт» в современном языкознании рассматривается с двух точек зрения: со стороны сторонников когнитивного подхода и со стороны приверженцев лингвокультурологического подхода.

Для представителей когнитивного подхода, концепт — направление от индивидуального сознания к культуре, которое учёные относят к явлению ментального характера. Концепт представляет собой единицу умственных или психических ресурсов сознания человека и информационную структуру, отражающую его знания и опыт; в добавление к вышеизложенному, концепт — это оперативная содержательная единица памяти, ментального лексикона, концептуальной системы языка и всей картины мира, которая отражается в психике человека». Представители данного подхода относят к числу концептов лишь те лексемы, значения которых представляют собой содержание и отражение национального языкового сознания и образуют картину мира носителей того или иного языка. По определению З. Д. Поповой и И. А. Стернина, концепт — мыслительное

явление и глобальная мыслительная единица, «квант структурированного знания» [9, с. 117].

В противовес когнитивному подходу выступают представители лингвокультурологического подхода. В лингвокультурологическом подходе под концептом подразумевается семантическое образование, которое отличается лингвокультурной спецификой и отражает менталитет представителя языковой личности определённой этнокультуры.

По определению В.И. Карасика, концепт — культурное первичное образование, выражающее объективное содержание слов и имеющее определённый смысл [3, с. 261].

Согласно Ю.С. Степанову, концепт — это микромоделю культуры, который порождает её и порождается ею [11, с. 219]. Концепт, являясь «сгустком культуры», заключает в себе экстралингвистическую информацию. Опираясь на определение В.В. Красных, концепт — это «некое суммарное явление, по своей структуре состоящее из самого понятия и ценностного представления о нём человека» [5, с. 68].

Однако, независимо от того, сторонником какого из подходов (когнитивного или лингвокультурологического) является тот или иной лингвист, выделяют следующие общие признаки концепта:

1. концепт неразрывно связан с культурой;
2. он является частью человеческого сознания;
3. он зависит от опыта и знаний человека о мире.

Термин «концепт» рассматривается разными языковыми школами, представителями различных подходов и, соответственно, данный термин имеет множество определений. Рассмотрев и проанализировав различные определения термина «концепт», можно прийти к выводу, что не существует как такового единого и общего определения, поскольку «концепт» обладает сложной структурой, которая включает помимо понятийной части различные ассоциации, эмоции, оценки, ощущения и национальные образы, присущие определённой языковой культуре. Перечислим наиболее распространённые определения. 1) Концепт — единица мысли. 2) Концепт — единица знаний, квантовое образование. 3) Концепт — совокупность значений. 4) Концепт — духовный элемент закрепившейся культуры. 5) Концепт — понятие. 6) Концепт — вся совокупность знаний. 7) Концепт — способ деления мира на категории. 8) Концепт — многомерное образование. 9) Концепт — оперативная единица памяти. 10) Концепт — термин. 11) Концепт — вербальное (передающее через слово) понятие. 12) Концепт — характеристика. 13) Концепт — систе-

ма мысли. 14) Концепт — оперативная единица картины мира [10, с. 233].

По убеждению А.Я. Гуревича все концепты культуры можно разделить на две большие группы:

1. «космические», к которым относятся философские категории (время, причина, пространство, движение);
2. «социальные» (свобода, справедливость, право, труд, собственность, богатство) [2, с. 25].

К данной классификации В.А. Маслова добавляет ещё одну группу концептов — концепты категории национальной культуры. По мнению этого автора, культурно-специфических концептов в любом языке значительно больше, чем кажется нам на первый взгляд [8, с. 132].

З.И. Кирнозе утверждает, что «национальные концепты и концептосферы нельзя с точностью определить, но можно достаточно точно описать. Данные описания содержат некую долю субъективизма, который заложен в самой природе концепта» [4, с. 248].

Национальная концептосфера представляет собой как универсальные концепты и константы, общие для всех, так и национально-специфические, которые являются наиболее устойчивыми и «отстоявшимися» концептами национального сознания. Ряд определённых концептов, таких как: «земля, родина, мир, религия, труд, семья, материнство, отцовство, рождение, жизнь, смерть» представляют собой ядро национальных концептосфер для всех народов [6, с. 157].

В данной статье, на материале названий британских и американских кинофильмов 1990–1995 гг., был составлен перечень национальных концептосфер Великобритании и Соединённых Штатов Америки. Более детальное рассмотрение получили следующие концептосферы: концепт «Американская мечта», концепт «Супергерои», концепт «Советской власти/советской России/советизмов», концепт «художественной литературы», концепт «рыцарство», концепт «семья», концепт «джентельмен».

В данном исследовании за основу были взяты два лингвистических метода: сравнительный метод и сопоставительный метод. Материалом исследования послужили отобранные названия американских и британских кинофильмов 1990–1995 гг.

О.М. Максютова выделяет ключевые концепты американского народа, но автор подчёркивает, что данный список не исчерпывает все концепты, важные для американской культуры, поэтому его можно продолжить [7 с. 112].

1. pursuit of happiness (стремление к счастью);

2. self-reliance (способность полагаться только на себя: свои собственные силы и суждения);
3. independence (независимость, самостоятельность);
4. home (родной дом);
5. love (любовь);
6. hope (надежда);
7. time (время);
8. money is power (деньги — сила);
9. freedom (свобода);
10. democracy (демократия);
11. the American dream (американская мечта).

Данные концепты находят отражение в художественных произведениях, кинолентах, фольклоре, рекламных плакатах и роликах, конкретных культурных наблюдениях, анекдотах, сатирических произведениях [12, с. 93].

«Американская мечта» — идеал свободы, высокий уровень жизни, открытие новых горизонтов, предоставление широких возможностей, достижение целей. Люди покидали свои родные места дабы приблизиться к «американской мечте», которая ассоциировалась с успехом в жизни, возможностью развития вне зависимости от социального статуса и происхождения человека. Вне отрыва от «американской мечты» существует и ряд следующих понятий: 1) свобода предпринимательства и свобода личности; 2) self-made person (человек, добившийся успеха и высокой заработной платы, по средствам упорного труда, усидчивости и самостоятельности); 3) создание собственной репутации и постепенный, но обязательный переход из одного социального класса в другой.

Данный концепт и сопровождающие его понятия и ассоциации нашли своё отражение в названиях кинофильмов, таких как: American Dream (Американская мечта — 1990), An American Tail: Fievel Goes West (Американская сказка 2: Фейвел едет на Запад — 1991), American Me (Я — американец — 1992), Geronimo: An American Legend (Джеронимо: Американская легенда — 1993), Made in America (Сделано в Америке — 1993), Arizona Dream (Аризонская мечта — 1992), The American President (Американский президент — 1995).

В США был придуман феномен «супергероя». Человек из народа, обладающий супер способностями и сверх силой, ставящий интересы общества превыше всего. В Америке на протяжении нескольких десятилетий выпускаются комиксы про супергероев, в свет выходят новые масштабные фильмы с их участием. Существует две Вселенные супергероев: DC и MARVEL. Супергерои борются с конкретными проявлениями зла, такими как коррупция в парламенте, с домашним насилием, с реальным злом, которое люди видят в повседневной жизни.

Данные фильмы и комиксы не только впитывают культурную ткань, которая существует, но и во многом формируют взгляд людей, потому что они становятся тотальным явлением. Если изначально супергерой был достаточно однозначен и плосок, у него нет никаких сомнений, он ловит преступников и сажает их в тюрьму, то постепенно образ супергероя переосмысливается, он начинает сомневаться в себе, в его образе присутствует психологическая глубина, он делает осознанный моральный выбор, преодолевая и побеждая свои страхи и сомнения.

Супергерои — персонажи вымышленные, но американцы не забывают и про реально существующих героев. Тех героев, которые занимались благотворительностью, способствовали процветанию американской нации, участвовали в военных действиях, не задумываясь жертвовали личным в пользу общественного. Концепт «супергероев» отмечается в следующих фильмах: Major Payne (Майор Пэйн — 1995), Forrest Gump (Форрест Гамп — 1994), Captain America (Капитан Америка — 1990), Batman (Бэтмен — 1990), Batman Returns (Бэтмен возвращается — 1993).

Отношения между Соединёнными Штатами Америки и СССР, а в последующем Россией всегда были интересны и важны для средств массовой информации. Период Холодной Войны, политические и экономические отношения, деловые и личные отношения между президентами, слухи и достоверные факты. Две великие державы, чьи интересы и мнения по многим вопросам абсолютно противоположны. Фильмы про Россию есть как художественные, так и документальные и именно они и породили феномен «советской власти, советской России и советизмов». В период 1990–1995 выходят следующие кинофильмы, с компонентами «советского/российского»: Police Academy: Mission to Moscow (Полицейская академия 7: миссия в Москве — 1994), The Russia House (Русский отдел — 1990).

В США экранизируется множество всемирно-известных литературных произведений, реализуя концепт или феномен художественной литературы, и связано это с несколькими моментами: 1) В современном кино прослеживается достаточно явный дефицит хороших сценариев, о чём свидетельствует как продукция, которая выходит в прокат, так и постоянный поиск режиссёрами и продюсерами действительно интересных и оригинальных сюжетов. Поэтому обращение к классическим и современным литературным произведениям сегодня является одним из основных способов поиска сценария для киноленты. 2) Возможность благодаря техническим средствам оживить персонажей, воплотить красоту описываемых мест в жизнь, вдохнуть что-то новое во всемирно любимых героев. Это красивые, величественные

боги и отважные люди, борьба с силами природы, накал страстей, неподдельные эмоции, оригинальные сюжеты, знакомые ещё со школьной скамьи и не потерявшие актуальности до сих пор. Фильмы, снятые по мировым литературным произведениям: *Othello* (Отелло — 1995), *Liz: The Elizabeth Taylor Story* (Лиз: История Элизабет Тейлор — 1995), *Mary Shelley's Frankenstein* (Франкенштейн — 1994), *Cinderella* (Золушка — 1994), *Romeo-Juliet* (Ромео и Джульетта — 1990), *Beauty and the Beast* (Красавица и чудовище — 1991), *The Nutcracker Prince* (Принц Щелкунчик — 1990), *Frankenstein Unbound* (Франкенштейн освобождённый — 1990), *The Adventures of Huck Finn* (Приключения Гекльберри Финна — 1993).

Проанализируем концепты и концептосферы Великобритании, которые составляют и отражают национальную картину мира Англии. В английской национальной картине мира присутствуют важные для понимания менталитета, истории и культуры народа языковые единицы, концепты, при использовании которых в любом дискурсе у участника коммуникации возникают определённые представления о номинируемом понятии.

Английская национальная картина мира представлена следующими концептосферами:

1. family (любовь, радость/счастье, преодоление трудностей, забота/жертвенность, забота о детях, поддержка/уважение, ответственность, прощение, дом);
2. home (детство: счастье/радость/любовь, семья/мама, комфорт: тепло/порядок/чистота, покой);
3. friendship (поддержка/помощь, общность интересов, сходство стиля жизни, доверие/доверительность, положительные эмоции/радость, отсутствие обязательств);
4. work (источник заработка, трудолюбие, сотрудничество, стабильность, успех, вера в человека и самоуверенность, известность, награда);
5. art (самовыражение, удовольствие, положительные эмоции, отдых, процесс познания, самоуверенность).

Английская культура ассоциируется с приватностью личной жизни [13, с. 38]. Характерная черта английского менталитета и требование, предъявляемое англичанами к жизни — приватность. Это жизненное требование нашло отражение в концепте английской ментальности «сдержанность». Понятие свободы и независимости личности, её права на самостоятельное и сугубо частное существование, концепция умеренности и терпимости. Данный концепт нашёл своё отражение в следующих кинофильмах: *Home Alone* (Один дома — 1991), *The Bodyguard* (Телохранитель — 1993), *The Lady in Waiting* (Леди в ожидании — 1993), *The Fugitive* (Беглец — 1994), *Fearless* (Бесстрашный — 1994), *Defending Our Lives* (За-

щищая наши жизни — 1994), *Cliffhanger* (Скалолаз — 1994), *Freedom on My Mind* (Свобода в моей памяти — 1995), *A Time for Justice* (Время справедливости — 1995).

Эпоха рыцарства тесно связана именно с Англией, ведь она является родоначальницей рыцарства. Образ настоящего рыцаря формируется благодаря художественным произведениям и кинематографу. В нашем сознании рыцарь представляется борцом с несправедливостью и неправдой, служителем короля, совершающий поступки во имя прекрасных дам. Данный концепт нашёл своё отражение в названиях следующих фильмов: *First Knight* (Первый рыцарь — 1991), *Robin Hood: Prince of Thieves* (Робин Гуд: Принц воров — 1991), *Braveheart* (Храброе сердце — 1995).

Семья (родные, близкие, друзья и родственники) всегда были важны для британского самосознания. Британская семья — образец консерватизма и приверженности традициям. Данный концепт присутствует в названиях следующих фильмов: *Circle of Friends* (Круг друзей — 1995), *Jack and Sarah* (Джек и Сара — 1995), *Mr. & Mrs. Bridge* (Мистер и миссис Бридж — 1993), *Longtime Companion* (Близкий друг — 1993), *Dear Rosie* (Дорогая Роза — 1991), *Boyz N The Hood* (Ребята по соседству — 1992).

Одним из важных концептов является концепт «джентльмен». Данный концепт, изначально связанный с благородным рождением, в течение столетий обретает дополнительные оттенки значений, становится синонимом не только рождённого в знатной семье и обладающего неким имуществом богатого человека, но прежде всего — достойного, воспитанного, высокоморального человека, а в викторианскую эпоху джентльмен стал идеалом, к которому стремился любой англичанин той поры. В последующие эпохи концепт номинирует нравственно богатого, сдержанного, воспитанного и образованного человека, не обязательно обладающего материальными благами. Следующие кинофильмы отражают данный концепт: *The Lion King* (Король Лев — 1995), *A Time for Justice* (Время справедливости — 1995), *The Madness of King George* (Безумие короля Георга — 1995), *The Age of Innocence* (Эпоха невинности — 1994), *The Lady in Waiting* (Леди в ожидании — 1994), *A Few Good Men* (Несколько хороших парней — 1993), *Fearless* (Бесстрашный — 1994), *In the Line of Fire* (На линии огня — 1994), *In the Name of the Father* (Во имя отца — 1994), *Dead Poets Society* (Общество мёртвых поэтов — 1990).

Благодаря совокупности всех концептов и концептосфер, у нас в голове складывается образ британского человека: семьянин, любящей и уважающей членов своей семьи; умелый создатель семейного очага, дома, в котором царят комфорт и покой; трудолюбивый член

британского общества, стремящийся к достижению поставленных целей, надёжный друг, готовый прийти на помощь; а также человек, способный творить, ценить и наслаждаться процессом и результатом создания предметов искусства.

Таким образом, проведённый анализ показал, что концепт формируется на основе тех явлений действи-

тельности, которые актуальны и ценны для определённой культуры. Он представляет собой сгусток культурной среды в сознании человека, который выражается посредством языка и включает в себя различные ассоциации, эмоции, оценки и национальные образы, присущие определённой языковой картине мира. Концепт является единицей концептосферы, которая отражает совокупность концептов отдельно взятого народа.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бочегова, Н. Н. Этнос. Язык. Концептосфера: монография / Н. Н. Бочегова. — Курган: Курганский государственный университет, 2010. — 212 с.
2. Гуревич, А. Я. Категории средневековой культуры // Гуревич А. Я. Избр. тр.: в 3 т. — т. 2 — СПб, 1999. — С. 15–261.
3. Карасик, В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс / В. И. Карасик. — М.: Гнозис, 2004. — 390 с.
4. Кирнозе, З. И. Россия и Франция: диалог культур / З. И. Кирнозе // Статьи разных лет: сборник научных трудов / сост. В. Г. Зусман, К. Ю. Кашлявик, С. М. Фомин. — Нижний Новгород: НГЛУ им. Н. А. Добролюбова, 2002. — С. 242–251.
5. Красных, В. В. От концепта к тексту и обратно (к вопросу о психолингвистике текста) / В. В. Красных. // Вестник Моск. ун-та. — Сер. 9. Филология, 1998. — № 1. — С. 53–72.
6. Макарова, Г. А. Национальная концептосфера как категория межкультурной коммуникации / Г. А. Макарова // Лингвокультурологические проблемы изучения национальных концептосфер: сборник статей межвузовской конференции. — Йошкар-Ола: МГПИ, 2003. — 200 с.
7. Максютлова, О. М. Прагматический аспект соотношения заголовка — корпус текста в британской прессе // Интегративная функция стилистико-композиционных приемов в английском языке: Сб. науч. тр. / МГПИИЯ им. М. Тореза. — Вып. 215. — М., 1983. — С. 147–159.
8. Маслова, В. А. Введение в когнитивную лингвистику: учеб. пособие / В. А. Маслова. 3-е изд., испр. М.: Флинта: Наука, 2007. — 296 с.
9. Попова, З. Д., Стернин, И. А. Понятие «концепт» в лингвистических исследованиях. — Воронеж, 1999. — 211 с.
10. Прохоров, Ю. Е. В поисках концепта. — М., 2008. — 397 с.
11. Степанов, Ю. С. Константы: Словарь русской культуры / Ю. С. Степанов. — Изд. 2-е, испр. и доп. — М., 2001. — 438 с.
12. Филиппова, М. М. К вопросу о ключевых концептах американского менталитета / М. М. Филиппова // Язык, сознание, коммуникация: сб. статей / отв. ред. В. В. Красных, А. И. Изотов. — Москва: МАКС Пресс, 2011. — Вып. 42. — 144 с.
13. Цветкова, М. В. Концепт «Englishness»: основные константы / М. В. Цветкова // Проблема национальной идентичности в культуре и образовании России и Запада. Воронеж: ВГУ, 2000. — С. 7–90.

© Лаврентьева Анастасия Сергеевна (akarova93@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ДИСКУРСИВНОЕ КОНСТРУИРОВАНИЕ ОБРАЗА РОССИИ В АНГЛИЙСКОЙ И АМЕРИКАНСКОЙ ПРЕССЕ

DISCURSIVE CONSTRUCTION OF THE IMAGE OF RUSSIA IN THE ENGLISH AND AMERICAN PRESS

O. Litvyak
O. Davydova

Summary. The article deals with the problem of forming the image of Russia in the modern media space in the framework of the analysis of the English-language media discourse as one of the most important sources of information transmission around the world today. Attention is paid to methods of identifying media discourse, based on which it is, on the one hand, determined by a phenomenon typical only for the mass media field, as well as belonging to speech and thought activity (differentiated from political, religious, scientific, and other discourse); on the other hand, it is not differentiated from other types of discourse, so it is any discourse that falls within the communicative field of the media: political, religious, and historical discourses are perceived as a single discourse. Using the example of the English and American press, the article explores the issues of discursive construction of the image of Russia, which is determined by the goal-to create a plausible model of the world, which all communicants will adhere to when interacting with the media space. It is noted that the English media speak ambiguously about Russia (the image of the country has both positive and negative connotations), the American media are more categorical in their judgments, so they almost always “draw” the image of Russia only from the negative side.

Keywords: media discourse; mass media; image of Russia; discursive construction; American press; English press; semantic field; picture of the world.

Литвяк Олеся Валерьевна

К.филол.н., старший преподаватель, ГБОУ ВО Республики Крым «Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова» ole.litviak@yandex.ru

Давыдова Оксана Павловна

К.филол.н., доцент, ГБОУ ВО Республики Крым «Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова» ksenia.davydova2015@yandex.ru

Аннотация. В статье рассматривается проблема формирования образа России в современном медиапространстве в рамках анализа англоязычного медиадискурса как одного из наиболее важных на сегодняшний день источников передачи информации по всему миру. Уделяется внимание методам выявления медиадискурса, исходя из которых он, с одной стороны, определяется явлением типичным только для масс-медийного поля, а также принадлежащим к речевой и мыслительной деятельности (дифференцируется от политического, религиозного, научного и др. дискурса); с другой стороны, не разграничивается с другими типами дискурса, поэтому он является любым дискурсом, который подпадает в коммуникативное поле СМИ: политический, религиозный, исторический дискурсы воспринимаются как единый дискурс. На примере английской и американской прессы в статье исследуются вопросы дискурсивного конструирования образа России, которое обусловлено целью — создать некую правдоподобную модель мира, которой будут придерживаться все коммуниканты, взаимодействуя с медиапространством. Отмечается, что английские СМИ неоднозначно говорят о России (образ страны имеет как положительную, так и негативную коннотацию), американские СМИ более категоричны в своих суждениях, поэтому они практически всегда «рисуют» образ России только с отрицательной стороны.

Ключевые слова: медиадискурс; средства массовой информации; образ России; дискурсивное конструирование; американская пресса; английская пресса; смысловое поле; картина мира.

Медиадискурс как смысловое поле формирования образа государства

В последнее десятилетие жанрово-функциональные особенности медиапространства изучаются лингвистами как тип дискурса. Сам термин «дискурс» (от франц. *discours* — речь) стал актуальным в сферах философии, лингвистики во второй половине XX века во Франции и не сразу завоевал доверие со стороны исследователей. Сегодня в лингвистике дискурс стал одним из самых часто употребляемых терминов, од-

нако он до сих пор не находит общего определения, поэтому его использование неоднозначно. Так, например, Н. Д. Арутюнова определяет дискурс как связный текст в совокупности с экстралингвистическими — прагматическими, социокультурными, психологическими и другими факторами; текст, взятый в событийном аспекте; речь, рассматриваемая как целенаправленное социальное действие, как компонент, участвующий во взаимодействии людей и механизмах их сознания (когнитивных процессах) [Арутюнова, 1990, с. 136–137]. Следовательно, мы не можем применить термин «дискурс» к текстам

древности, в противоположность термину «текст», так как данные тексты не соотносимы с жизненной деятельностью.

Е. Ф. Киров рассматривает дискурс как то, «что было написано или сказано на том или ином языке в рамках той или иной культуры за всю историю их существования, т.е. это гигантская ткань из высказываний, сопровождающих и включенных в цепь реальных событий, являющихся их составной частью» [Киров, 2004, с. 33]. Другими словами, Киров связывает дискурс с коммуникативной активностью, связанной с исторически-событийной канвой, неотъемлемо-связанной с речью.

В тексте главным критерием становится связность, в дискурсе же — когезия и когерентность, которые имеют связность структурную и прагматическую. Когезия является связующим звеном элементов текста, где дефиниция одних деталей склоняются к другим. Под когерентностью мы понимаем контакт внешнего к тексту. Это может быть информированность его реципиента. С осведомленностью данных знаний реципиент способен моделировать контакты, которые скрыты с внешней стороны. С большой частотностью в тексте в качестве когезии используют лексический, семантический повторы. Поэтому, когезия является лексикой одной тематической группы и относится к одному смысловому полю. Также любой лексический ряд влияет на создание текстовой когезии. Наряду с когезией нельзя не упомянуть о других свойствах дискурса: «информативность, ситуационность и приемлемость» [Каменева, 2012, с. 101].

Следовательно, термины «текст» и «дискурс» имеют явные различия в понятиях, всё же мы не можем их противопоставить, так как их связь носит причинно-следственный характер: текст — результат дискурса. Как отмечает Е. С. Кубрякова, «текст возникает по ходу осуществления определенного процесса, но изучается он в своем завершённом виде, а дискурс исследуется в определенном режиме и времени. Во всяком случае, дискурсивный анализ предполагает восстановление этого процесса, даже если изучается его результат» [Кубрякова, 2000, с. 79]. Несмотря на то, что текст и дискурс не имеют общих характеристик, у данных терминов есть общие свойства.

Современный медиадискурс принадлежит к социальной и культурной сфере деятельности. Он (дискурс) является не только отражением, но и аппаратом для создания ценностной картины мира языкового образа социума. На сегодняшний день медиадискурс — один из важнейших источников передачи информации по всему миру. Средства массовой информации всегда в поисках своего реципиента, который, в свою очередь, поглощает то, что ему дают печатные и электронные

СМИ, например, политические, экономические, культурные, спортивные, инновационные и другие события в обществе. Данное информационное поле создает для потребителя некий стереотип о государстве, который впоследствии формирует в сознании социума всеобщую модель страны [Максимова, 2013, с. 48]. Таким образом, мы можем говорить о СМИ как о функции информативной (адресант преподносит информацию адресату) наряду с функцией воздействующей, где адресат делает выбор: воспринимать ли данную информацию ему или нет. Ведь СМИ важно правильно и оперативно быстро преподнести материал окружающим, так как от этого будет зависеть рейтинг данной новости.

В свою очередь, Т. Г. Добросклонская различает такие понятия как «текст», «медиа́текст» и «медиа́дискурс». Лингвист определяет «текст» как «сообщение», «медиа́текст» как «сообщение плюс канал», а «медиа́дискурс — это сообщение со всеми прочими компонентами коммуникации» [Добросклонская, 2009, с. 138]. В данной работе мы будем отталкиваться от определения медиадискурса, которое дифференцировала в своей научной работе М. Р. Желтухина. Она представляет медиадискурс в качестве «связного, вербального или невербального, устного или письменного текста в совокупности с прагматическими, социокультурными, психологическими и другими факторами, выраженного средствами массовой коммуникации, взятого в событийном аспекте, представляющего собой действие, участвующего в социокультурном взаимодействии и отражающего механизм сознания коммуникантов» [Желтухина, 2004, с. 132].

С целью выявления медиадискурса условно могут использоваться два метода (взгляда). Первый метод подразумевает, что медиадискурс является типичным только для масс-медийного поля и принадлежит к речевой и мыслительной деятельности. В этом смысле мы должны дифференцировать медиадискурс от таких дискурсов, как политический, религиозный, научный и т.д. [Григорян, 2016, с. 7]. Второй метод не разграничивает медиадискурс с другими дискурсами, поэтому его считают любым дискурсом, который подпадает в коммуникативное поле СМИ: политический, религиозный, исторический дискурсы воспринимаются как единый дискурс — медиадискурс [Кошкин, 2014, с. 211]. Поле для реализации медиадискурса организуется в рамках медиапространства. Под медиапространством мы понимаем комплекс субъектов области СМИ (статей и сообщений), передачи текстов, восприятию их реципиентами. Выделяются следующие виды медиадискурса [Оломская, 2013, с. 253]: 1) публицистический и рекламный дискурсы (коммуникативная функция); 2) теледискурс, радиодискурс, компьютерный дискурс. Данные виды медиадискурса направлены на привлечение внимания к статьям, теле- и радиопередачам. Основная цель — со-

здать некую правдоподобную модель мира, которой будут придерживаться все коммуниканты, взаимодействуя с данным медиапространством.

Дискурсивное конструирование образа России (на примере английской прессы «The Times», «Daily Mail», «Independent»)

Для изучения образа России в английских СМИ было собрано и проанализировано 200 единиц публицистических статей выборочного характера из английских газет электронной версии «The Times», «Daily Mail», «Independent» за 2019 год. Выбранные нами газеты относятся к качественной прессе, например, «The Times» либо занимают промежуточное положение (*middle-of-the-road*) между качественной и бульварной прессой, например, «Daily Mail», «Independent». Данные таблоиды являются самыми популярными среди читателей Англии, поэтому имеют определенную репутацию в медиапространстве. Яркие фотографии и заголовки привлекают внимание читателя. поэтапное развертывание текста заостряет внимание сначала на заголовках и краткой аннотации, а уже потом на самом тексте. Отметим, что важную коммуникативную роль в медиадискурсе играют заголовки, именно от них зависят дальнейшие действия адресата.

Первым методом по формированию образа России в британских СМИ является метод «погружения» объекта в контекст политического дискурса. В британских СМИ журналисты зачастую негативно говорят о России, считают нашу страну одним из инициаторов войн и разрушений, как это было сказано в одной из статей газеты «Independent»: «*Russia, China and Iran's actions could 'easily' lead to accidental war, defence chief says*» [Russia, 2019] / *Россия стоит в одном ряду с Китаем, Ираном, и фигурирует как особо опасный объект, который может развязать войну* (по словам генерала Ника Картера). Он считает, что «*our competitors have become masters at exploiting the seams between peace and war*» [Russia, 2019] / *наши противники стали мастерами в использовании мира и войны*.

Еще одним примером является статья с заголовком: «*Russia 'bombed' four hospitals in Syria in four hours', report finds*» [Triebert, 2019] / *Россия «бомбила» четыре больницы в Сирии за четыре часа», говорится в отчете*. Данным текстом британские СМИ показывают, насколько беспощадна Россия к объектам первой важности и выставляют данную новость как негативную. Также «Evening Standard» опубликовал статью про сложные взаимоотношения американской-британской-русской сторонах на фоне заявления Хиллари Клинтон о «постыдном поступке» в отношении отчета по российской помощи в выборах Трампа: «*Boris Johnson under*

pressure to release report on Russian meddling in UK politics» [Triebert, 2019] / *Борис Джонсон под давлением выпускает отчет о вмешательстве России в политику Великобритании*.

Второй способ — формирование ассоциаций с главами государств. Иностранные СМИ пишут статьи о В.В. Путине: «*Putin plans to replace Wikipedia with 'reliable' Russian version*» [Wood, 2019] / *Путин планирует заменить Википедию «надежной» русской версией*; «*Vladimir Putin is the one true winner in Trump's inglorious retreat from Syria*» [Aboudouh, 2019] / *Владимир Путин — единственный настоящий победитель в бесславном отступлении Трампа из Сирии*. Проанализировав данные тексты, можно сделать вывод, что британские СМИ неоднозначно относятся к личности Путина и к России в целом.

Образ Кремля в британских СМИ также имеет как положительную, так и негативную коннотацию: «*As for Washington's noble architecture, it now takes its place alongside the old capital of the Austro-Hungarian empire, where the fine Viennese buildings of state seem shamed by their majesty. The powerful and historical walls to study today are those of the Kremlin*» [Fisk, 2019] / *Что касается Вашингтона и его благородной архитектуры, то он теперь занимает свое место рядом со старой столицей Австро-Венгерской империи, где прекрасные венские здания кажутся опозоренными своим величием. Мощные и исторические стены, интересующие сегодня, — это стены Кремля*.

Третий способ формирования образа России в британских СМИ — это использование экспрессивно-оценочной лексики. Журналисты не используют в заголовках статей прилагательных, вместо этого мы встречаем определения или экспрессивно-окрашенные глаголы: «*Trump's former Russia adviser 'shocked' at Ukraine phone call: 'It really was my worst fears and nightmares*» [Thomas, 2019] / *Бывший советник Трампа по России «шокирован» телефонным звонком в Украину: «Это действительно были мои худшие страхи и кошмары»*; «*Hilary Clinton says UK government 'shameful' for delaying release of secret Russia report until after election*» [Giordano, 2019] / *Хиллари Клинтон говорит, что правительству Великобритании «позор» за то, что оно отложило публикацию секретного доклада по России до выборов*. В данных текстах мы наблюдаем жесткую агрессию со стороны Америки, направленную на Россию и Англию. Статья британского журналиста повествует о том, что Великобритания не опубликовала отчет о вмешательстве России в выборах Президента США.

Четвертый способ формирования образа России в британских СМИ связан непосредственно с лексиче-

скими средствами выразительности: «*Trump's former Russia adviser 'shocked' at Ukraine phone call: 'It really was my worst fears and nightmares*» [Thomas, 2019], где «*nightmares*» используется в качестве сравнения. В контексте другой статьи В. В. Путина сравнивают с Цезарем: «*Vladimir Putin is Caesar now*» [Fisk, 2019]. Это тот случай, когда Путин выступает как «здравомыслящий» политический деятель, который, в отличие от Трампа, «в здравом уме»: «*Well, Putin's, of course. Tyrant he may be—but at least he's sane. And his legions stayed out of the war in Syria and saved the Assad regime*» [Fisk, 2019] / *Что ж, Путин. Возможно, он тиран, но, по крайней мере, он в здравом уме. И его войска не участвовали в войне в Сирии и спасли режим Асада.* В статьях часто встречаются метафоры, гиперболы, противопоставления, ирония и т.д., с целью привлечения внимания читателя к статье.

Еще одним методом моделирования образа России в британских СМИ является вставка чужой речи в виде прямой или косвенной речи, или выражений, выделенных кавычками: «*She said: «Trump and his campaign were under investigation for their connections with Russia, and Russians, and Russian cut outs and Russian agents, and others promoting Russian interests»»* [Giordano, 2019] / *Она сказала: «Трам и его кампания находились под следствием за их связи с Россией и русскими, а также с российскими агентами и другими, отстаивающими интересы России».* Завершающим методом моделирования образа России в британских СМИ является риторический вопрос: «*Beluga whale seen playing catch in viral video 'may have escaped Russian military spy programme'?*» [Triebert, 2019] / *Белуга, играющая на берегу в вирусном видео, «возможно, это результат российской военной шпионской программы?»* Таким образом, статьи в британских СМИ привлекают внимание своими неожиданными высказываниями для того, чтобы у адресата возникло желание прочесть статью. Через статьи реципиент формирует образ государства, создавая свою личную картину мира.

Дискурсивное конструирование образа России (на материале американской прессы «USA Today», «The Washington Post», The New York Times, «The Wall Street Journal»)

Для конструирования образа России в американских СМИ было собрано и проанализировано 200 единиц публицистических статей выборочного характера из американских газет электронной версии «USA Today», «The Washington Post», «The New York Times», «The Wall Street Journal» за 2019 год. Данные выборки газет относятся к качественной прессе, например, «The Washington Post» и «USA Today» либо занимают промежуточное положение

(*middle-of-the-road*) между качественной и бульварной прессой, например, «The New York Times», «The Wall Street Journal». Американские издания имеют хорошую репутацию в своей стране. В отличие от британской прессы оформление американской газеты намного красочней, а заголовки имеют красивый неординарный шрифт. Некоторые статьи имеют анимационное или видео сопровождение, а яркие фотографии и эффектные заголовки также привлекают внимание читателя. Самые топовые новости отмечены в отдельный блок статей и имеют рубрику «Breaking News» или «Top Headlines».

Американские таблоиды также отличаются от британских СМИ своей наполненностью. Большое внимание заострено на главной фигуре страны — Д. Трампе. Что касается России, то оценка отношений между странами неоднозначна, так как о России в Америке пишут не так много. Есть «наболевшие темы» — армия, война в Сирии, где американские СМИ представляют Россию, как конфликтующее звено между Америкой и Сирией: «*Russia's Comeback Isn't Stopping With Syria*» [Trenin, 2019] / *Возвращение России из Сирии не происходит.* Или другой пример, с долей иронии Американский журналист отзывается о российской армии: «*On a Rocky Island, Russia Seeks Military and Psychological Edge*» [Marson, 2019] / *На скалистом острове Россия ищет военного и психологического преимущества.*

В статье «*From 'Anonymous,' key excerpts from inside Trump White House on Putin, Hillary*» обсуждается фигура Путина, но в сравнении с британскими СМИ Путин здесь представлен достаточно иронично: «*The president's obvious admiration for Vladimir Putin ('great guy,' 'terrific person') still continues to puzzle us, including those on the team who shrug off his outlandish behavior. Where did the Putin hero worship come from? ... whatever drives his love for Putin, it's terrible for the United States because Vladimir is not on our side and no US president should be building him up*» [Page, 2019] / *Очевидное восхищение президентом Владимиром Путиным («великий парень», «потрясающий человек») все еще продолжает озадачивать нас, в том числе и тех, кто игнорирует его действия. Откуда пришло поклонение герою Путину? ... что бы ни рождало любовь к Путину, это ужасно для Соединенных Штатов, потому что Владимир не на нашей стороне, и ни один президент США не должен его поддерживать.*

Если в британских СМИ мы находили образ Кремля, то в американской прессе речь идет о Москве, как о правительстве: «*It's almost as if Trump is the scrawny kid trying to suck up to the bully on the playground. Commentators have speculated, without any evidence, that Moscow must 'have something' on the president*» [Page, 2019] / *Похоже, Трамп — тощий ребенок, пы-*

тающийся подлизываться к хулигану на детской площадке. Комментаторы предположили, без каких-либо доказательств, что Москва должна «что-то иметь» от президента.

Следующая статья не относится к теме политики или формирования образа России, но само название статьи «*Stop Russia's Biggest Threat From Infecting You... (Without Using Harmful Chemicals)*» [Stop..., 2019] / *Остановите самую большую угрозу заражения от России ... (без использования вредных химических веществ)*, наводит на мысль, что американский журналист хочет представить наше государство, как беспомощное даже перед такими насекомыми, как комары. Другая статья принадлежит к экономической сфере: «*Russia's Sberbank Names Former Rusal CEO as Finance Chief*» [Trentmann, 2019] / *Российский Сбербанк назначил бывшего руководителя «Русал» финансовым директором*. В ней идет речь о том, что российские банки испытывают повышенный внутренний спрос на кредиты, поскольку санкции США вынуждают западные банки разрывать отношения с российскими партнерами. В рамках темы рассматривается экономика России, при этом отмечается, что благодаря Америке и ее санкциям, которые она «выставила» против России, тема приобретает международный характер.

Важной темой для британской и американской прессы является тема взаимоотношений государств. Так, в одной из американских статей обнаруживается акцент на прошлое России (употребление слова «*Socialist*») и на место, где этот «социалист» проживал — Англия. Статья не имеет ничего общего с политикой; журналист просто описывает дом, в котором проживал «социалист». Указывается цена дома и то, что он был изгнан из своей страны, т.е. Англия стала убежищем для русского: «*London Flat Where Russian Socialist Lived in Exile Lists for £1.45 Million*» [Strum, 2019] / *Лондонская квартира, где русский социалист жил в изгнании за £1,45 млн*. Таким образом, все проанализированные примеры указывают на то, что в американской прессе формируется образ России, как правило, в негативном аспекте, для этого применяется эмоционально-экспрессивная лексика, ирония, гипербола.

Заключение

Итак, дискурс представляет собой сложную иерархию знаний об экономике, политике, социальной и культурной сфере, мире в целом. Одним из самых неоднозначных и разноплановых является медиадискурс: медиaprостранство очень обширно, оно имеет не только информативную функцию, но и функцию погружения реципиента в различные сферы жизни человека для создания личной картины мира.

Рассмотрев теоретическую базу проблемы дискурсивного конструирования образа России, а также проанализировав тексты статей английских и американских СМИ (в рамках таких аспектов, как: 1) тематическая составляющая статей о России; 2) лексическая составляющая статей; 3) смысловое наполнение данного материала), мы пришли к выводу, что английские СМИ неоднозначно говорят о России. Некоторые статьи имеют определения, которые подчеркивают как в положительном ключе, так и отрицательном качества президента В. В. Путина, называя его в одной статье «Цезарем», в другой «здоровомыслящим» и т.д. Существует большое количество статей, где британские СМИ сравнивают политику Америки и России, где Россия представляется как сильная держава. При этом некоторые авторы считают нас угрозой общества, поэтому настраивают своих адресатов отрицательно к нашей стране, тем самым формируют определенные представления относительно России.

В свою очередь, американские СМИ более категоричны в своих суждениях, поэтому они рисуют образ России только с отрицательной стороны, иронично подшучивая над Путиным, выставляя страну как беспомощную (даже от нападения комаров), или, выделяя российского хакера, который был пойман за махинации. Исходя из анализа всего фактического материала, мы установили, что практически все статьи имеют экспрессивно-эмоциональный характер, тематика же связана с политическим взаимодействием России с другими странами в мире: тема войны, тема политики и политических личностей. Наряду с эмоционально-экспрессивной лексикой в статьях используются сравнения, метафоры, гиперболы, противопоставления, ирония и т.д.

ЛИТЕРАТУРА

1. Aboudouh, A. Vladimir Putin is the one true winner in Trump's inglorious retreat from Syria / A. Aboudouh // Independent [Электронный ресурс]. — 2019. — Режим доступа: <https://www.independent.co.uk/voices/trump-putin-russia-syria-turkey-iran-saudi-arabia-a9155001.html>.
2. Fisk, R. Trump's disgrace in the Middle East is the death of an empire. Vladimir Putin is Caesar now / R. Fisk // Independent [Электронный ресурс]. — 2019. — Режим доступа: <https://www.independent.co.uk/voices/trump-putin-middle-east-syria-turkey-empire-washington-rome-a9159756.html>.
3. Giordano, C. Hillary Clinton says UK government 'shameful' for delaying release of secret Russia report until after election / C. Giordano // Independent [Электронный ресурс]. — 2019. — Режим доступа: <https://www.independent.co.uk/news/uk/politics/hillary-clinton-russia-report-delay-brexit-election-emma-barnett-a9199201.html>.

4. Marson, J. On a Rocky Island, Russia Seeks Military and Psychological Edge / J. Marson, T. Grove // *The Wall Street Journal* [Электронный ресурс]. — 2019. — Режим доступа: <https://www.wsj.com/articles/on-a-rocky-island-russia-seeks-military-and-psychological-edge-11573480984-11/11/2019>.
5. Page, S. From 'Anonymous,' key excerpts from inside Trump White House on Putin, Hillary / S. Page // *USA Today* [Электронный ресурс]. — 2019. — Режим доступа: <https://www.usatoday.com/story/news/politics/2019/11/12/anonymous-book-excerpts-trump-putin-pence-hillary-migrants/2576958001/>.
6. Russia, China and Iran's actions could 'easily' lead to accidental war, defence chief says / Agencies // *Independent* [Электронный ресурс]. — 2019. — Режим доступа: <https://www.independent.co.uk/news/uk/politics/russia-china-iran-war-rememberance-day-sir-nick-carter-a9197116.html>.
7. Stop Russia's Biggest Threat From Infecting You... (Without Using Harmful Chemicals) // *USA Today* [Электронный ресурс]. — 2019. — Режим доступа: <https://blogs.dailylifetech.com/EdeA/moskinator/d1/this-creative-new-device-traps-mosquitos-without-chemicals-11221>
8. Strum, B. London Flat Where Russian Socialist Lived in Exile Lists for £1.45 Million / B. Strum // *The Wall Street Journal* [Электронный ресурс]. — 2019. — Режим доступа: https://www.mansionglobal.com/articles/london-flat-where-russian-socialist-lived-in-exile-lists-for-1-45-million-209208?mod=hp_minor_pos22&tesla=y.
9. Thomas, P. Trump's former Russia adviser 'shocked' at Ukraine phone call: 'It really was my worst fears and nightmares' / P. Thomas // *Independent* [Электронный ресурс]. — 2019. — Режим доступа: <https://www.independent.co.uk/news/world/americas/us-politics/read-fiona-hill-testimony-trump-impeachment-inquiry-ukraine-call-a9195951.html>.
10. Trenin, D. Russia's Comeback Isn't Stopping With Syria / D. Trenin // *The New York Times* [Электронный ресурс]. — 2019. — Режим доступа: <https://www.nytimes.com/2019/11/12/opinion/russias-comeback-isnt-stopping-with-syria.html> 12.11.2019.
11. Trentmann, N. Russia's Sberbank Names Former Rusal CEO as Finance Chief / N. Trentmann // *The Wall Street Journal* [Электронный ресурс]. — 2019. — Режим доступа: https://www.wsj.com/articles/russias-sberbank-names-former-rusal-ceo-as-finance-chief-11573589167?mod=hp_minor_pos8.
12. Triebert, Ch. Russia 'bombed four hospitals in Syria in four hours', report finds / Ch. Triebert, E. Hill // *Independent* [Электронный ресурс]. — 2019. — Режим доступа: <https://www.independent.co.uk/news/world/middle-east/russia-syria-bomb-hospitals-war-kurds-putin-assad-idlib-a9153786.html>.
13. Wood, V. Putin plans to replace Wikipedia with 'reliable' Russian version / V. Wood // *Independent* [Электронный ресурс]. — 2019. — Режим доступа: <https://www.independent.co.uk/news/world/europe/wikipedia-russia-putin-soviet-encyclopaedia-internet-censorship-a9187986.html>.
14. Арутюнова, Н. Д. Дискурс // *Лингвистический энциклопедический словарь* / Н. Д. Арутюнова. — Москва: Советская энциклопедия, 1990. — С. 136–137.
15. Григорян, С. В. Современный медиаобраз России на отечественном телевидении: автореферат диссертации ... кандидата филологических наук: 10.01.10 / Григорян Светлана Валерьевна. — Москва, 2016. — 18 с.
16. Добросклонская Т. Г. Медиаатекст как единица дискурса средств массовой информации / Т. Г. Добросклонская // *Актуальные процессы в различных типах дискурсов: политический, медийный, рекламный дискурсы и интернет-коммуникация: материалы международной конференции (19–21 июня 2009 г.)*. — Москва: «Ремдер», 2009. — С. 137–143.
17. Желтухина, М. Р. Специфика речевого воздействия тропов в языке СМИ: диссертация ... доктора филологических наук / М. Р. Желтухина. — Москва, 2004. — 358 с.
18. Каменева, В. А. Контексты идеологизации, или образ России в американских онлайн-газетах (2000–2012) / В. А. Каменева, Е. А. Сидорова // *Политическая лингвистика*. — 2012. — № 4(42). — С. 100–104.
19. Киров, Е. Ф. Цепь событий — дискурс / текст — концепт / Е. Ф. Киров // *Актуальные проблемы лингвистики и межкультурной коммуникации. Лингводидактические аспекты МК: материалы научной сессии факультета ЛиМК ВолГУ: сборник научных статей*. — Волгоград: Изд-во «Волгоград», 2004. — Вып. 2. — С. 29–41.
20. Кошкин, П. Г. Причины и тенденции эволюции образа России в редакционных статьях газеты «Нью-Йорк Таймс» с 2010 по 2013 год: итоги качественного анализа колумнистики / П. Г. Кошкин, А. Н. Фортунатов // *Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского*. — 2014. — № 6. — С. 209–214.
21. Кубрякова, Е. С. О понятии дискурса и дискурсивного анализа в современной лингвистике: обзор / Е. С. Кубрякова // *Дискурс, речь, речевая деятельность. Функциональные и структурные аспекты: сборник обзоров*. — Москва: ИНИОН РАН, 2000. — 725 с.
22. Максимова, О. Б. Россия в зеркале западных СМИ: культурологический контекст (на материале английской и американской прессы) / О. Б. Максимова // *Вестник Российского университета дружбы народов*. — 2013. — № 1. — С. 45–54.
23. Оломская, Н. Н. К вопросу о жанровой классификации медиадискурса / Н. Н. Оломская // *Научный диалог*. — 2013. — № 5(17): Филология. — С. 250–259.

© Литвяк Олеся Валерьевна (ole.litviak@yandex.ru), Давыдова Оксана Павловна (ksenia.davydova2015@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ КОНСТРУКЦИЙ С ПРИСОЕДИНЕННЫМ ВОПРОСОМ (НА МАТЕРИАЛЕ ТЕКСТОВ ПЕРИОДА ЗРЕЛОГО ПРОСВЕЩЕНИЯ)

Меркурьева Наталья Юрьевна

Старший преподаватель, Московский городской университет управления Правительства Москвы
nata2lya1@mail.ru

LEXICAL AND GRAMMATICAL CHARACTERISTICS OF TAG-QUESTIONS (FROM THE TEXTS OF THE LATE PERIOD OF THE AGE OF ENLIGHTENMENT)

N. Merkurjeva

Summary. The article deals with the variety of tag-questions from old texts. The linguistic material is selected from the plays and novels written by A. Murphy, R. Sheridan, S. Foote, H. Fielding, F. Burney, T. Smollett, etc. during the period of 1740–1760. Three groups of tag-questions are distinguished. Lexical content of the tags, the forms of words and word order in them, the using of punctuation marks between the anchor and the tag, the arrangement of the tags within the anchors are under analysis. The structures are compared with the similar ones from the texts of Renaissance period and the Early Period of the Age of Enlightenment which have been discussed.

Keywords: historical syntax of the English language, tag-question, tag-questions typology, language change.

Аннотация. Работа посвящена исследованию разнообразия конструкций с присоединенным вопросом, употребленных в художественных текстах периода так называемого Зрелого Просвещения (1740–1760 гг.). Материал для анализа подобран из произведений, созданных английскими авторами А. Мерфи, Р. Шериданом, С. Футом, Г. Филдингом, Ф. Берни, Т. Смоллеттом и др. Найденные конструкции систематизированы на основании структурного принципа — наличия или отсутствия лексико-грамматической ориентации компонентов присоединенной части на главные члены опорного предложения. Выделены три группы и десять типов конструкций. Обсуждается лексический состав присоединенных вопросов, формы и порядок расположения употребленных в них слов, использование знаков препинания на границе опорной и присоединенной частей, расположение присоединенного вопроса относительно опорного предложения. Производится сравнение с описанными ранее структурами из художественных текстов периода Ренессанса и Раннего Просвещения.

Ключевые слова: исторический синтаксис английского языка, присоединенный вопрос, типология присоединенных вопросов.

Настоящая работа является продолжением исследования разнообразия и строения конструкций с присоединенным вопросом из текстов разных исторических периодов. Ранее мы отметили некоторые лексико-грамматические черты таких конструкций, обнаруженных нами в произведениях авторов Ренессанса (1485–1660 гг.) [4, 6] и Раннего Просвещения (1688–1730 гг.) [4, 5], периодизация в соответствии с [3, с. 388, 7]. Для удобства анализа предложения с присоединенным вопросом были разделены на десять типов и объединены в группы. Основанием для классификации послужило проявление и степень выраженности лексико-грамматической связи опорного (стоящего первым) предложения и присоединенного вопроса. Сохраняя логику рассуждений, рассмотрим конструкции из художественных текстов, созданных в 1740–1760 гг., период так называемого Зрелого Просвещения (после иллюстрирующих примеров будет в скобках указываться год написания или первой публикации произведения, его автор, название).

Первую группу мы назвали «ожидаемой», поскольку в конструкциях этой группы просматривается лексико-грамматическая зависимость составляющих присоединенной части от главных членов предложения опорной части. К структурам данной группы иногда применяют термин «канонические» [8, р. 130] Принимая во внимание состав присоединенного вопроса, отнесем примеры к трем типам — с модальным, вспомогательным глаголом и глаголом-связкой.

Тип 1. Конструкции, включающие присоединенные вопросы с модальным глаголом

Такие структуры образуют разновидности одинаковой полярности «+/+» и противоположной полярности «-/+» и «+/-» на основании наличия (-) или отсутствия (+) отрицательной частицы в присоединенной и опорной частях. В текстах нам встретились примеры структур «+/+», как *Very well, Sir: I must be your prisoner; must*

I? (1761, Murphy A., "All in the Wrong", p. 371); а также «+/-» и «-/+»: *You can write I fancy, can't you?* (1766, Murphy A., "The School for Guardians", p. 237); *You could not go off kneeling, could you?* (1779, Sheridan R., "The Critic", p. 188).

Тип 2. Конструкции со вспомогательным глаголом в присоединенном вопросе

В этом типе нами отмечены разновидности одной полярности «+/+»: *You were favouring her escape, were you?* (1761, Murphy A., "All in the Wrong", p. 222), а также противоположной полярности: *I do not sleep, do I?* (1754, Murphy A., "The Apprentice", p. 38); *You have read the tragedy he has just finished, haven't you?* (1779, Sheridan R., "The Critic", p. 177).

Подтип 2А. В этот подтип мы объединили предложения, которые характеризуются отсутствием вспомогательного глагола в опорной части, но его проявлением в присоединенном вопросе в форме, соответствующей знаменательному глаголу опорного предложения, например: *And you really think so, do you?* (1762, Foote S., "The Libertine", p. 216); *You meant it so, did not you?* (1775, Sheridan R., "The Duenna", p. 71).

Тип 3. Конструкции с глаголом-связкой в присоединенной части

В типе 3, аналогично наблюдаемому для типов 1 и 2, обнаруживаются разновидности «+/+»: *It is a river, is it?* (1762, Foote S., "The Young Hypocrite", p. 50); а также «+/-» и «-/+»: *She is divinely handsome — isn't she?* (1775, Sheridan R., "The Rivals", p. 65); *You are no victualler, are you?* (1778, Sheridan R., "The Camp", p. 167).

Во вторую группу вошли конструкции, в которых имеется частичное расхождение в плане задействованных лексико-грамматических средств между главными членами предложения опорной части и составляющими присоединенного вопроса.

Тип 4. Конструкции с модальным глаголом в присоединенном вопросе

К этому типу мы отнесли предложение *But you might as well have suspected him as me in this matter, for all that — mightn't he, Joseph?* (1777, Sheridan R., "The School of Scandal", p. 146). В том случае, если бы построение присоединенной части в нем осуществлялось по типу 1, мы ожидали бы увидеть тэг *mightn't you?*. Однако говорящий обращается к третьему лицу, поэтому наблюдаем присоединенное *mightn't he?*, и, таким обра-

зом, несовпадение местоимений в опорной и присоединенной частях.

Конструкция «императив с присоединенным вопросом» образует в типе 4 особый подтип **4А**. Опорная часть в предложениях этого подтипа не содержит модального глагола и всегда представлена так называемым «старым» императивом (с глаголом в повелительном наклонении и опущением подлежащего), а присоединенная — комбинацией модального глагола и местоимения *you*.

Аналогично наблюдаемому в период Раннего Просвещения, в присоединенном вопросе используются только два глагола — *will* и *can*, причем при *can* всегда имеется отрицательная частица: *Do show a little respect for your kinsman, can't you?* (1751, Smollett T., "The Adventures of Peregrine Pickle", p. 219); *Tell Mr. Gage, will you?* (1778, Sheridan R., "The Camp", p. 161).

Тип 5. Конструкции со вспомогательным глаголом в присоединенном вопросе

К этому типу мы отнесли структуры с несоответствием местоимений в опорной и присоединенной частях: предложение *I warrant monseer knows what he is about; — don't you, monseer?* (1778, Burney F., "Evelyna", p. 124) с присоединенным *don't you?* при ожидаемом «каноническом» *doesn't he?* и предложение *I dare be sworn Miss has been up to pair of stairs before now; — ha'n't you, Miss?* (там же, p. 177), с присоединенным *haven't you?*, сокращенным до *ha'n't you*, при ожидаемом *hasn't she?*. В опорных частях обеих конструкций высказываются некоторые предположения адресанта о присутствующем, как о третьем лице, в то время как в присоединенном вопросе содержится запрос подтверждения этого предположения и непосредственное обращение к адресату. Поэтому местоимения в присоединенных частях не соответствуют ожидаемым (то есть построенным по «каноническому» типу 2).

К этому же типу 5 мы причислили вопросы, в которых глагол-сказуемое присоединенной части соответствует глаголу опорного предложения, а подлежащее не заменяется на личное местоимение и остается без изменения. Так, в конструкциях, опорное предложение которых построено на основании *there is/are*, местоимение *there* в присоединенном вопросе не меняется на личное: *I always thought him a promising young man, but after such an evil step, there is not a word to say for him: is there, Miss?* (1764, Murphy A., "The Choice", p. 317). Именно на основании того, что *there* в расчлененных вопросах употребляется в той же позиции, что и местоимения-подлежащие в других типах предложений, Л.С. Бархударов [1, с. 162] относит его к составной части подлежащего.

Тип 6. Конструкции с глаголом-связкой в присоединенном вопросе

Этот тип представлен разнообразными структурами, в которых:

- ◆ глагол в опорном предложении опускается, однако он проговаривается в присоединенном вопросе: *That trade out of our hands, is it?* (1754, Murphy A., "The Apprentice", p. 38);
- ◆ присоединенная и опорная части различаются формами глагола при одном и том же местоимении. В предложении *You are that same person we saw at love for Love's other night; ben't you?* (1778, Burney F., "Evelyna", p. 112) видим присоединенное *ben't you?* при ожидаемом «каноническом» *aren't you?*;
- ◆ осуществляется присоединение устоявшейся структуры. С предложении *You are young mr. Wealthy, an't you?* (1762 Foote S., "The Generous Artifice", p. 158) наблюдаем присоединенный вопрос *an't you?* при ожидаемом *aren't you?*.

Тип 7. Конструкции с присоединенным вопросом с *or*

Существует несколько разновидностей конструкций этого типа [9, с. 176]. В текстах периода Ренессанса и Раннего Просвещения мы обнаружили предикативные присоединенные структуры, построенные по модели «*or* + глагол + местоимение + (*not*)», как *Will ye have this man, woman! or else will ye not?* (1552, Udall N., "Ralph Roister Doister") и *Will the little you have keep us together in any figure, or in any station or place, or will it not?* (1683, Defoe D., "Moll Flanders"). Предложения с такими присоединенными частями были причислены к третьей группе [5]. Однако, точнее было бы отнести их ко второй группе, поскольку их присоединенная часть в основном соответствует «каноническому» типу (в данном случае, типу 1), и отличается от него присутствием дополнительного элемента, союза *or*.

Принимая, что присоединенная предикативная структура «*or* + глагол + местоимение + (*not*)» может быть замещена сочетанием *or no* или же, при редуцировании глагола и местоимения, сочетанием *or not*, конструкции *Is Leonora worth one pang or not?* (1721, Young E., "The Revenge", p. 20); *Now, does she mean to make a fool of me, or not?* (1777, Sheridan R., "A Trip to Scarborough", p. 105), употребленные в текстах изучаемого периода, размещаем во второй группе.

К третьей группе мы отнесли конструкции, в которых опорная часть не имеет лексико-грамматической связи с опорным предложением.

Тип 8. Конструкции с присоединенным вопросом-фразой

Присоединенный вопрос-фраза в текстах Ренессанса и Раннего Просвещения представлен устойчивыми сочетаниями, образованными глаголами *say, hear, think* и местоимениями *you* и *thou* [5–6]. В изученных нами текстах произведений Зрелого Просвещения наиболее частотным является присоединение структур с глаголом *say*.

В присоединенных частях конструкций этого типа наблюдается как прямой порядок слов, так и инвертированный, с вынесением глагола перед местоимением: *Beverley was arrested at one, you say?* (1753, Moore Th., "The Gamester", p. 53); *Blockhead, say you?* (1754, Murphy A., "The Apprentice", p. 32).

Присоединенный вопрос может быть построен с участием вспомогательного глагола, как в предложении *Antonio d'Ercilla, did you say?* (1775, Sheridan R., "The Duenna", p. 65) или без вспомогательного глагола: *Ha! Virginia, saidst thou?* (1754, Crisp S., "Virginia", p. 46); *Ha! mov'd him, say'st thou?* (1769, Murphy A., "The Grecian Daughter", p. 11).

Тип 9. Конструкции с присоединенным междометием

Конструкция с присоединенным междометием появляется примерно в 1600-х гг. в произведениях У. Шекспира, Б. Джонсона и их современников и в последующие периоды регулярно привлекается авторами для отражения речи персонажей.

В качестве присоединенных междометий нам встретились *hah? hey? ha?*. Наиболее характерным для них является присоединение к повествовательному предложению: *What I am inconstant, I suppose — and have been the Ruin of a few Families this Winter, hah, Child?* (1748, Moore Th., "The Foundling", p. 23).

Встречаются также примеры присоединения междометия к вопросительному предложению — общему вопросу с инверсией и специальному вопросу: *Well, sir, and an't I making addresses to her, sir, hey?* (1733, Fielding H., "Don Quixote in England", p. 1002); *What have you been doing, sir, hey?* (1732, Fielding H., "The Covent-Garden tragedy", p. 950).

Если опорное предложение является эллиптическим, как в примере *Still troubled with that damn'd disorder, ha?* (1771, Smollett T., "The Expedition of Humphry Clinker", p. 505), мы можем лишь предполагать, какого типа было опорное предложение — общим вопросом с инверсией

Are you still troubled with that damn'd disorder или же повествовательным *You are still troubled with that damn'd disorder*.

Как можно видеть в приведенных выше примерах, с междометием зачастую соседствует обращение, которое размещается между опорным предложением и присоединенной частью или же завершает конструкцию.

Тип 10. Конструкции с присоединенным вопросом-словом

Как и в периоды Ренессанса и Раннего Просвещения, присоединенные вопросы этого типа не отличаются разнообразием. В качестве присоединенных слов нам встретились наречия *then?* и *sure?*. При этом присоединение осуществляется к опорному предложению, представляющему общий вопрос с инверсией *Is he indeed poor; then?* (1753, Moore Th., "The Gamester", p. 10) или повествовательное предложение *You cannot mean it, sure?* (1777, Sheridan R., "A Trip to Scarborough", p. 105).

Отметим лексические и грамматические характеристики конструкций с присоединенным вопросом, употребленных авторами изученных нами текстов.

Среди лексических назовем использование средств, акцентирующих и/или удерживающих внимание слушающего, так называемых «актуализаторов фактора воздействия на адресата» [2, с. 243] — в первую очередь обращений. Ими могут служить титулы, имена собственные, эмоционально окрашенные слова, как *miss, Joseph, fool* в примерах *But it doesn't take away your voice, fool, does it?* (1775 Sheridan R., "The Rivals", p. 31); *Egad, then, 'twas lucky you didn't hear any more — wasn't it, Joseph?* (1777, Sheridan R., "The School of Scandal", p. 146); *So that gentleman belongs to you, Miss, does he?* (1778, Burney F., "Evelyna", p. 253).

При представлении присоединенной части авторами привлекаются полные формы всех слов, как в предложении *And that's much to be lamented, is not it?* (1764, Murphy A., "Know your own mind", p. 73), или сокращенные и усеченные. Особенности написания могут быть связаны как с индивидуальной привычкой создателя текста, так и с его намерением указать читающему на особенности произнесения слов в присоединенном вопросе.

Сокращению подвергается в первую очередь отрицательная частица: *ha! ha! ha! 'tis genteel, isn't it?* (1775, Sheridan R., "The Rivals", p. 16). Также нам встретились примеры с редукцией частицы *not* и глаголов, например, глагола *is* в присоединенной части предложения *That's monseer Slippery, i'n't it?* (1778, Burney F., "Evelyna", p. 143).

Иногда авторами употребляется комбинация сокращенных и усеченных форм слов в присоединенном вопросе: *What, you are on a cruise for a post, brother Trickle, an't ye?* (1751, Smollett T., "The Adventures of Peregrine Pickle", p. 223); *Stay a moment, can't ye?* (1764, Murphy A., "Three Weeks after Marriage", p. 28).

Среди грамматических характеристик отметим порядок слов в присоединенной части, пунктуацию и место присоединенного вопроса в конструкции.

Рассматривая предложения из текстов Ренессанса, мы указывали на характерный для присоединенного вопроса порядок слов «глагол + местоимение + *not*». В текстах периода Раннего Просвещения нам встретились примеры, показывающие, что отрицание «приближается» к глаголу. Такое расположение *not* было характерно лишь для сокращенных форм, как *can't, isn't*. В текстах периода Зрелого Просвещения нам встретились примеры постановки частицы *not* после глагола, которое осуществляется не только в сокращенных формах, как например, *You live with young Brumpton, don't you?* (1766, Murphy A., "The School for Guardians", p. 242), но и в полных: *You meant it so, did not you?* (1775, Sheridan R., "The Duenna", p. 71).

Отмечая границу опорной и присоединенной частей, авторы пользуются различными знаками препинания. Чаще всего ставится запятая, что иллюстрируется большинством приведенных выше предложений. Тире, точка, двоеточие, точка с запятой встречаются гораздо реже: *She is divinely handsome — isn't she?* (1775, Sheridan Richard, The Duenna, p. 65); *The whole parish knows it: but tenants are cautious, and hush-money goes a great way. Does not it, Watchit?* (1764, Murphy A., "The Choice", p. 373); *Your lovers were so old and tattered, that they would hold together no longer: is it not so?* (1762, Foote S., "The Whimsical Lovers", p. 258); *That will be very gallant; won't it?* (1762, Foote S., "The Gentleman Cit", p. 134).

Пунктуационные знаки могут также комбинироваться. Нам встретились предложения, в которых присоединенная и опорная части разделены двумя знаками препинания. Запятая или точка с запятой ставятся рядом с тире: *There's a righteous judge above, — an't there?* (1748, Smollett T., "The Adventures of Roderick Random", p. 47); *I warrant monseer knows what he is about; — don't you, monseer?* (1778, Burney F., "Evelyna", p. 124).

Финал большинства рассматриваемых конструкций оформляется вопросительным знаком. Восклицательный знак используется в исключительных случаях и только отдельными авторами: *Forty of them, does he say!* (1762, Foote S., "The Spendthrift", p. 190).

Следует сказать несколько слов о положении присоединенного вопроса относительно опорного предложения. Процесс «встраивания» присоединенного вопроса в опорное предложение, начавшийся во времена Раннего Просвещения, продолжается и в период Зрелого Просвещения. Здесь речь идет прежде всего о присоединенном вопросе-фразе (тип 8): *This meeting, you say, is essential to your repose?* (1778, Burney F., "Evelyna", p. 346). Вклинивание в опорную часть кратких предикативных конструкций типов 1–3, по-прежнему, является редким: *'Tis cool, sir, isn't? — rather chill somehow!* (1775, Sheridan R., "The Rivals", p. 40).

В целом, расположение присоединенного вопроса внутри опорного предложения в исследуемый период встречается ситуативно и характеризует стиль определенных авторов. Наиболее частотным остается помещение присоединенной части в финал конструкции даже в том случае, если опорная часть представлена сложным предложением. Сложное опорное предложение чаще всего содержит две клауземы, слушающий понимает, к какой из них относится присоединенный вопрос, ориентируясь на лексические и грамматические характеристики присоединенной структуры: *You wouldn't have me give the young woman a thing that shook all in the wind in tatters, would you?* (1751, Smollett T., "The Adventures of Peregrine Pickle", p. 240); *Why, you don't suppose the old one would do again, do you?* (1778, Burney F., "Evelyna", p. 160).

В заключение отметим основные лексико-грамматические особенности присоединенных вопросов в художественном тексте Зрелого Просвещения.

Среди лексических назовем распространение формы *an't*, которая в присоединенной части подменяет глаголы *is*, *are* и *am* в сочетании со всеми возможными местоимениями: *There's a righteous judge above, — an't there?* (1748, Smollett T., "The Adventures of Roderick Random", p. 47); *What, you are on a cruise for a post, brother Trickle, an't ye?* (1751, Smollett T., "The Adventures of Peregrine Pickle", p. 223); *Because I am positively engaged to another — an't I, Carlos?* (1775, Sheridan R., "The Duenna", p. 65); *But we are, my lord; an't we, Sir Harry?* (1772, Sheridan Fr., "The Discovery", p. 97).

Среди грамматических особенностей назовем положение отрицательной частицы в присоединенном вопросе. В отличие от примеров периода Раннего Просвещения, когда в присоединенных частях с отрицанием частица *not* ставится при глаголе только в формах с сокращением, как *isn't*, *can't*, в период Зрелого Просвещения порядок слов в сочетаниях с отрицанием может быть различным. Отрицательная

частица теперь располагается как после местоимения, так и после глагола, причем последний вариант расположения наблюдается не только в сокращенных формах, но и в полных. Нам встретились примеры *you was engaged, was not you?* (1761, Murphy A., "All in the Wrong", p. 217) и *It was villain, was it not?* (1764, Murphy A., "Know your own mind", p. 99); *And that's much to be lamented, is not it?* (там же, p. 73) и *That is about swearing, is it not?* (1770s, More H., "The Two Wealthy Farmers", p. 136). Таким образом, последовательность «глагол + *not* + местоимение» теперь сосуществует вместе с использующейся ранее «глагол + местоимение + *not*» формой.

Список источников лингвистического материала

1. Burney Fanny. *Evelyna; or, the History of a Young Lady Introduction to the World by Miss Burney.*— Leipzig, Bernh: Tauchnitz Jun, 1850.— 444 p.
2. Crisp Samuel. *Virginia. Bell's British Theatre. V. 18.*— London: John Bell, 1778.— 64 p.
3. Fielding Henry. *The Covent-Garden Tragedy. The Complete Works of Henry Fielding.*— London: George Bell and Sons, 1883.— 1116 p.
4. Fielding Henry. *Don Quixote in England. The Complete Works of Henry Fielding.*— London: George Bell and Sons, 1883.— 1116 p.
5. Foote Samuel. *The Generous Artifice; or, the Reformed Rake. The Comic Theatre in five volumes. V. 3.*— London: Dryden Leach, 1762.— 271 p.
6. Foote Samuel. *The Gentleman Cit. The Comic Theatre in five volumes. V. 5.*— London: Dryden Leach, 1762.— 270 p.
7. Foote Samuel. *The Libertine. The Comic Theatre in five volumes. V. 2.*— London: Dryden Leach, 1762.— 230 p.
8. Foote Samuel. *The Spendthrift. The Comic Theatre in five volumes. V. 1.*— London: Dryden Leach, 1762.— 293 p.
9. Foote Samuel. *The Whimsical Lovers; or, the Double Infidelity. The Comic Theatre in five volumes. V. 3.*— London: Dryden Leach, 1762.— 271 p.
10. Foote Samuel. *The Young Hypocrite; or, the Country Poet. The Comic Theatre in five volumes. V. 1.*— London: Dryden Leach, 1762.— 293 p.
11. Moore Thomas. *The Gamester. Bell's British Theatre. V. XII.*— London: John Bell, 1777.— 68 p.
12. Moore Thomas. *The Foundling.*— London: R. Francklin, 1748.— 66 p.
13. More Hannah. *The Two Wealthy Farmers. The Works of Hannah More in two volumes. V. 1.*— NY: Harper & Brothers, 1873.— 563 p.
14. Murphy Arthur. *All in the Wrong. The Works of Arthur Murphy in seven volumes. V. 3.*— London: T. Cadell, 1786.— 438 p.

15. Murphy Arthur. The Apprentice. The Works of Arthur Murphy in seven volumes. V. 2.— London: T. Cadell, 1786.— 334 p.
16. Murphy Arthur. The Choice. The Works of Arthur Murphy in seven volumes. V. 4.— London: T. Cadell, 1786.— 424p.
17. Murphy Arthur. The Grecian Daughter.— London: John Bell, 1792.— 88 p.
18. Murphy Arthur. Know your own mind. British Theatre. V. 35.— London: Longman, 18—.— 105 p.
19. Murphy Arthur. The School for Guardians. The Works of Arthur Murphy in seven volumes. V. 4.— London: T. Cadell, 1786.— 424 p.
20. Murphy Arthur. Three Weeks after Marriage. British Theatre.— Leipsig: J. S. Wassermann, 17—.— 31 p.
21. Sheridan Frances. The Discovery.— London: J. Bell, 1793.— 135 p.
22. Sheridan Richard. The Camp. The Works of the Late Right Honourable Richard Brinsley Sheridan.— Leipsig: Ernest Fleischer, 1833.— 230 p.
23. Sheridan Richard. The Critic. The Works of the Late Right Honourable Richard Brinsley Sheridan.— Leipsig: Ernest Fleischer, 1833.— 230 p.
24. Sheridan Richard. The Duenna. The Works of the Late Right Honourable Richard Brinsley Sheridan.— Leipsig: Ernest Fleischer, 1833.— 230 p.
25. Sheridan Richard. The Rivals. The Works of the Late Right Honourable Richard Brinsley Sheridan.— Leipsig: Ernest Fleischer, 1833.— 230 p.
26. Sheridan Richard. The School of Scandal. The Works of the Late Right Honourable Richard Brinsley Sheridan.— Leipsig: Ernest Fleischer, 1833.— 230 p.
27. Sheridan Richard. A Trip to Scarborough. The Works of the Late Right Honourable Richard Brinsley Sheridan.— Leipsig: Ernest Fleischer, 1833.— 230 p.
28. Smollett Tobias. The Adventures of Roderick Random. The Works of Tobias Smollett.— Edinburg: William P. Nimmo, 1873. 623 p.
29. Smollett Tobias. The Adventures of Peregrine Pickle. The Works of Tobias Smollett.— Edinburg: William P. Nimmo, 1873.— 623 p.
30. Smollett Tobias. The Expedition of Humphry Clinker. The Works of Tobias Smollett.— Edinburg: William P. Nimmo, 1873.— 623 p.
31. Young Edward. The Revenge. Bell's British Theatre. V. XII.— London: John Bell, 1777.— 60 p.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бархударов Л. С. Структура простого предложения современного английского языка. — М.: Изд-во ЛКИ, 2008. — 200 с.
2. Евсикова Е. А. Разделительный вопрос и обращение как актуализаторы фактора воздействия на адресата в английском диалогическом дискурсе. // Вестник Брянского государственного университета. — Брянск, 2017. — № 3(33) — С. 243–248.
3. История английской литературы. Т. 1. Вып. 2. — М-Л: Изд-во АН СССР, 1943. — 655 с.
4. Меркурьева Н. Ю. Вопрос с присоединенным междометием в диахроническом аспекте. // Вестник МГОУ. Серия «Лингвистика». — Москва, 2014. — № 4. — С. 96–101.
5. Меркурьева Н. Ю. Лексико-грамматические характеристики конструкций с присоединенным вопросом (на материале текстов периода Раннего Просвещения). // Вестник Томского государственного педагогического университета. — Томск, 2019. — Вып. 7 (204). — С. 88–95.
6. Меркурьева Н. Ю. Усеченный вопрос: типология // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. — Волгоград, 2018. — № 8. — С. 89–94.
7. Brodey K., Malgaretti F. Focus on English and American Literature. — М.: Айрис-Пресс, 2003. — 400 p.
8. Tottie G, Hoffmann S. Tag Questions in English. The First Century // Journal of English Linguistics. — 2009. — V. 37. — № 2. — P. 130–161.
9. Visser F. Th. A historical syntax of the English Language. — Leiden: Brill, 2002. — V. 1. — 657 p.

© Меркурьева Наталья Юрьевна (nata2lya1@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ НА ПРИМЕРЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

CULTUROLOGICAL FEATURES OF PHRASEOLOGISMS IN THE ENGLISH LANGUAGE

Yu. Salamatina

Summary. The article presents an attempt to single out the cultural nature of idioms, classify them by type and characterize grammatical features. The author of the article highlights the similarities and differences of idioms with other multi-word expressions, and also determines their features in the structure of the language. Moreover, the author of the article analyzes the studies of foreign linguists on the classification of phraseological expressions. The author concludes that idioms are a reflection of the culture of not only the language, but also the traditions and customs of a particular people, so when using them, non-native speakers should know in which situations it is appropriate to use certain idiomatic expressions.

Keywords: idiom; phraseological units; lexemic idioms; sememic idioms; connotation; internal form of idiom.

Саламатина Юлия Валерьевна

К.п.н., доцент, Уральский государственный
экономический университет (Екатеринбург)
kpn1308@mail.ru

Аннотация. В представленной статье делается попытка выделить культурную природу идиом, классифицировать их по типам и охарактеризовать грамматические особенности. Автор статьи выделяет сходство и различия идиом с другими многословными выражениями, а также определяет их особенности в структуре языка. Более того, автором статьи проанализированы исследования зарубежных лингвистов, посвященные классификации фразеологическим выражениям. В заключении автор делает вывод, что идиомы являются отражением культуры не только языка, но и традиции и обычаев определенного народа, поэтому при их употреблении носителям языка следует знать в каких ситуациях уместно использовать те или иные идиоматические выражения.

Ключевые слова: идиома; фразеологические единицы; лексемные идиомы; семемные идиомы; коннотация; внутренняя форма идиомы.

Одной из основных причин, по которой идиомы трудно распознать и интерпретировать, является их культурная специфика. Согласно Оксфордскому словарю английской этимологии [3], идиома является формой выражений, свойственной тому или иному языку. Понятие особенности подразумевает, что идиомы связаны только с одним языком или одной культурой. Когда язык с его аспектами является системой социального становления, это означает, что идиомы представляют особенности характера его культуры и определяют обычаи, верования и социальные установки. Поэтому происхождение идиом происходит из разных областей; например, идиоматическое выражение *blue blood* («голубая кровь») было использовано маврами для обозначения вен испанцев, которые выглядели действительно голубыми на их белой коже, но позже то же самое выражение стало означать «аристократическое рождение» [6]. Языки отличаются по своему выбору отдельных предметов идиом. Например, на английском языке *it is raining cats and dogs*, идет сильный дождь, на валлийском языке звучит как *it is raining old women and sticks* [6].

Русский и английский различаются особенностями культуры, обычаями и убеждениями. Это различие может быть показано через природу идиом. Английское идиоматическое выражение *the fox is not taken twice*

from the same snare [6] имеет эквивалент в русском «старого воробья на мякине не обманешь». Но отличием в обоих языках является выбор предметов, которые составляют идиому. Для английского характерно использования в качестве животного лису, в то время как в русском употребляют воробья, так как в русской культуре образ воробья ассоциируется с мелким бездомным хитрым воришкой. Идиомы, которые являются частью английской культуры, такие как *to go to the bar to bury one's sorrows*, не совсем точный перевод на русский язык, «прятать голову в песок». Из перевода видно, что русский эквивалент никакого отношения не имеет к бару. Английская культура заинтересована в слове «собака», как это ясно видно по таким идиомам, как *dog's chance, dog's breakfast, dog's life, rain cats and dogs, let the sleeping dogs lie* и т.д. Эти идиоматические выражения не имеют точных аналогов в русском языке, потому что в отличие от английской культуры, собаки не имеют такого значения в русской культуре. Аналогично, в русском языке при переводе английской идиомы *diamond cuts diamond* (*нашла коса на камень*) полностью нет совпадения ни в номенанте (о ком говорится), ни в действиях. Оба языка имеют полное совпадение значения в идиоматическом выражении *not to play with fire* (не играть с огнем), то есть предупреждать кого-то от выполнения того, что кажется опасным.

Таблица 1. Виды идиом согласно классификации Маккарти и О’Делла

Форма	Пример	Значение
глагол+дополнение и/или наречие	Kill two birds with one stone	убить двух зайцев одним выстрелом
предложная фраза	In the blink of an eye	и глазом не моргнешь
as + прилаг. + as, или like + сущ.	As dry as a bone	совершенно сухой
биномное словосочетание (одинаковые части речи с союзом and)	Rough and ready	на скорую руку
триномиальное сочетание (состоит из трех одинаковых частей речи и начинается с одной буквы)	Cool, calm and collected	спокойный, собранный, сдержанный
целое предложение или его смысловая часть	To cut a long story short	короче говоря

Таким образом, следует отметить, что на лексические элементы каждого языка влияет его культура и то, как люди организуют свои представления об окружающей среде. Знание культуры, а также контекста использования является сигналом для лучшего понимания и интерпретации идиом. В этом отношении Понтеротто [9] заявляет, что «необходимо понимать метафоричность и ее специфический для культуры смысл, чтобы правильно интерпретировать даже простые тексты» [2].

Описывая значения употребления английских идиом и их перевод на русский с точки зрения сравнительного анализа, нельзя не затронуть классификацию английских идиом, так как существуют различные подходы к их разделению по группам и классам.

А. Маккай, классифицируя ФЕ (фразеологические единицы), основывается на применении тактики прагматического анализа высказываний, которая разрабатывается в теории речевых актов. А. Маккай применяет методы интерпретационной семантики и проведения анализа с учетом ситуации непосредственного общения разделит все идиомы на две группы: идиомы кодирования, имеющие смысловой признак понимания и идиомы декодирования с признаком непонимания[8].

Идиомы кодирования — это те, которые заставляют говорящего кодировать выражения определенным образом. Этот тип идиом может быть лучше всего признан путем сравнения между различными языками с использованием правильного предлога. А. Маккай приводит пример *to drive at sixty miles per hour* езда со скоростью шестьдесят миль в час. Он утверждает, что изучающие английский язык французы, вероятно, будут использовать предлог *with* вместо *at*, потому что в соответствии с грамматикой французского языка, используется именно предлог *with* в данном контексте[8].

Идиомы расшифровки (декодирования)

Идиомы декодирования — это идиомы, когда вводится в анализ такого компонента, как информация и указывает на то, что «только содержательные категории позволяют определить языковой статус идиом». Данную группу идиом можно разделить на лексемные и семемные. Отличительным признаком этих двух видов идиом является смысловой признак понимания (непонимания или ошибочного декодирования).

К лексемным идиомам относятся:

1. Глагольные сочетания типа *look out*.
2. Фигуры типа *kick the bucket*- умереть.
3. Биномы, как, например, *here and there*- повсюду.
4. Фразеологические сочетания типа *White house*- «белый дом».
5. Инкорпорированные глагольные идиомы, например, *to baby-sit*-работать приходящей няней.

При определении семемных идиом А. Маккай предлагает делать анализ на уровне текста и выделяет следующие группы семемных идиом по их семантике:

Идиомы типа *to have two strikes* -два против одного, которые «неосознанно используются носителями языка как бы в функции сопутствующих обстоятельств» [8]

- ◆ Идиомы институализированной конструкции типа *May I?... Would/do you mind?*
- ◆ Идиомы со смягчением коммуникативного намерения, например: *It seems that...*
- ◆ Предложения типа вопросов: *Why don't?*
- ◆ Идиомы приветствия типа *How do you do?*
- ◆ Моралистические идиомы, т.е. пословицы типа *Cut your coat according to your cloth*
- ◆ Цитаты.

Данная классификация представляет интересный подход к анализу ФЕ, хотя некоторые исследователи оспаривают ряд положений.

Так, Маккарти и О'Делл [1] представляют различные формы английских идиом в соответствии с их грамматическими особенностями:

Как видно из описанной выше характеристики, идиомы — это последовательность слов, значение которых не может быть выведено из значения их отдельных компонентов. Так, Болл [8] указывает на некоторые особенности, которые необходимо учитывать для распознавания идиом. Ниже представлены эти особенности с их описанием:

- ◆ отклонения от грамматических правил: *it is time we were going* (нам пора идти), здесь используется прошедшее время для выражения будущего. *It's ages since we met!* (Сколько лет, сколько зим!), форма глагола *to be* соответствует единственному числу, а существительное стоит во множественном.
- ◆ Аллюзивные (скрытые) значения: когда идиомы, кажется, имеют прямое толкование, но на самом деле они имеют абсолютно другое значение, они в себе содержат намек. *Let's call it a day!* (Пора заканчиваться); *What are they up to?* (Что они замышляют?).
- ◆ Традиционные (общепринятые) фразы — это специальные выражения, которые знакомы и известны носителям языка. *How are you doing?* (Этот вопрос задается с целью узнать о здоровье человека). *How do you do?* (Данный вопрос является фразой приветствия). Также в современном американском варианте английского языка фраза *How are you?* уже тоже вошла в разряд приветствия и не требует ответа, как раньше.
- ◆ Изменение порядка слов также являются особенностью идиоматических выражений, так как английские идиомы, как правило, не соблюдают английский порядок слов. *It may be well ahead of time* (обычный порядок слов). *It may well be ahead of time* (идиоматическое выражение).
- ◆ Фразовые глаголы являются наиболее распространенным типом идиом в английском языке. Они являются устойчивыми выражениями и их составляющие нельзя переводить отдельно друг от друга, они являются единым целым с одним значением.
- ◆ Метафорическое использование является одним из наиболее часто упоминаемых особенностей идиом. Их поверхностная структура иногда играет небольшую роль или вообще никакую в понимании идиоматического значения. Например, «*hit the nail on the head*» означает «не в бровь,

а в глаз», то есть описать точную природу чего-либо. Как видно, значение отдельных слов этой идиомы отличается от значения всего выражения.

Грамматические и синтаксические ограничения идиом. В дополнение к вышеперечисленным особенностям, Бейкер [3] выделяет некоторые грамматические и синтаксические ограничения идиом. По ее словам, говорящий или писатель обычно не могут сделать что-либо из следующего с идиомой, потому что значение будет изменено. Другими словами, идиомы не принимают:

- ◆ Добавление к их составным частям, потому что их значение может измениться или их идиоматическое выражение может быть удалено. Таким образом, добавление наречий *very* (очень) к прилагательному *long* или *short* влияет на образное значение данных прилагательных.
- ◆ Удаление составляющих идиоматических выражений, как например, если убрать прилагательное *sweet* из выражения «сладкоежка (*to have a sweet tooth*)», изменило бы его значение.
- ◆ Замена отдельных слов, даже если эти слова являются синонимами. Например, *bucket* в выражении *kick the bucket* не может быть заменено *rail*, несмотря на их синонимичное значение.
- ◆ Идиомы не допускают изменений в грамматической структуре, потому что это приводит к разрушению ее значения. Например, выражение *stock and barrel lock* не является идиоматическим из-за измененного порядка частей в выражении *lock stock and barrel* (все вместе взятое).

Идиомы часто сопротивляются изменению форм. Некоторые, однако, имеют тенденцию быть более гибкими, чем другие. В этом отношении Маккарти и О'Делл [7] указывают, что иногда грамматика или словарный запас некоторых идиом могут иметь небольшие различия. Иногда в страдательном залоге может использоваться идиома в действительном залоге, например: *government ministers always pass the buck if they are challenged about poverty.* — Министры правительства всегда берут на себя ответственность, если им бросает вызов бедность. *The buck has been passed from minister to minister.* — Кажется, никто не готов принять на себя ответственность.

Некоторые глагольные идиомы также имеют составные формы существительных, например: *There is too much buck-passing in the government nowadays.* — В настоящее время в правительстве никто не берет на себя ответственность.

Также компонент в идиоме может быть различным; например: *Stop acting the fool / goat* — прекратите вести себя дураком / козлом (перестаньте вести себя глупо).

Эти ограничения должны быть приняты во внимание, поскольку они влияют на степень идиоматичности, которая является одним из вопросов данного исследования.

Некоторые фразеологические выражения подходят только для использования в определенных ситуациях. Это относится и к использованию английских идиом. Когда писатель или говорящий использует фразеологизмы, он или она делает акцент на своей культуре и спомощью идиом доносит до говорящего главную мысль своего высказывания. Коллинз [2] утверждает, что социальные отношения между говорящим и его собеседником являются существенным фактором. Например, существуют в любом языке стандартные идиомы, которые подходят для использования в формальных ситуациях, а есть также неформальные — которые можно употреблять в определенных ситуациях. Носителям языка нетрудно различать данные фразеологические выражения и применять их в соответствующем месте и речи. Что касается не носителей языка, то лучше выучить идиомы наизусть и правила к их употреблению, чтобы уметь использовать их в уместном контексте.

В дополнение к классификации идиом по их идиоматическим признакам, Фернандо [4] также предложил классификацию устойчивых выражений согласно их функциям: идеологические (Ideational) фразеологизмы способствуют содержанию дискурса, функционируя как импрессионистские пакеты информации [4]. Эти выражения описывают действия: *spill the beans* (проболтаться), ситуации: *under the weather* (в затруднительном положении), людей и явления: *a red herring* (отвлекающий маневр), эмоции: *green with envy* (позеленевший от зависти). Межличностные (interpersonal) фразеологизмы это устойчивые выражения, которые облегчают взаимодействие носителей языка. К этим идиомам относятся фразы приветствия и прощания. Реляционные (relational) идиомы связывают фразы и части дискурса, например, *on the contrary* (наоборот), *in addition* (в добавок), *on the other hand* (с другой стороны) и др.

Поскольку идиомы, словосочетания, метафоры, пословицы и фразеологические сочетания относятся к многословным выражениям языка, следует различать эти выражения с целью распознавания идиомы от других выражений, состоящих из нескольких слов. Несмотря на некоторые сходства, есть различия, которые делают фразеологизмы легко узнаваемыми.

Следует также обратить внимание на классификацию словосочетаний и выражений, предложенную Кавкой [6]. Он делит все выражения на три группы: свободные комбинации, словосочетания и идиоматические выражения. Свободные комбинации включают в себя все слова, которые имеют свои независимые значения. Например, существительное *murder* (убийство) может свободно со-

четаться со многими глаголами, такими как, *to analyze, describe, condemn, examine* и др. Подобным образом эти глаголы могут свободно сочетаться с рядом других существительных, таких как, *accident, event, adventure* и др.

Вторая группа — словосочетания, которые включают «выражения, состоящие как минимум из двух элементов, в которых выбор одного налагает ограничения на выбор другого» [7]. Кавка поясняет это на примере глагола *to laugh* и говорит, что если мы хотим добавить наречие после данного глагола, то следует учитывать, что количество таких наречий ограничено: *laugh heartily* подходит и образуется словосочетание, а вот *laugh cordially* не подходит к данному глаголу для образования словосочетания.

Третья группа, выделенная лингвистом — идиоматические выражения, под которыми он понимает «группу выражений из нескольких слов, в которых хотя бы одно из слов не несет своего буквального значения, так что значение всей фразы нельзя предсказать из значения ее отдельных слов» [7].

Исходя из вышеизложенного, можно сделать вывод, что смысл идиомы не может быть выведен из значения ее частей. Компоненты фразеологических выражений противостоят изменениям, таким как замена, добавление, пассивация, удаление и т.д. При этом значение коллокаций и свободных комбинаций зависит от составляющих фразеологизма. Они также принимают синтаксические (грамматические и лексические) вариации. Разница, в основном, в степени заменяемости. Компоненты свободных словосочетаний являются легко заменяемыми, в то время как составляющие словосочетаний и фразеологизмов имеют ограничения при выборе лингвистических элементов, поскольку компоненты устойчивых словосочетаний связаны с культурным аспектом языка.

Культурная специфика идиом делает их трудными для восприятия и интерпретации иностранцами, так как особую роль при интерпретации фразеологизмов играет коннотация, которая тесно связана с исходным значением компонента устойчивого словосочетания и его образным значением, составляющим основу идиомы. Именно национально-культурная коннотация, как языковая универсалия, присутствует в идиоматике всех языков и позволяет выделить экстралингвистическое содержание фразеологизма.

Следовательно, при интерпретации фразеологических выражений, нужно уметь выделять и распознавать внутреннюю форму идиомы, которая поможет расшифровать образ, лежащий в основе фразеологизма. Поскольку именно внутренняя форма идиомы связана с национально-культурной традицией, которая включает мифы, обряды, правила поведения, исторические события и т.д.

ЛИТЕРАТУРА

1. Вершинина М. И. Идиомы в отечественном и зарубежном языкознании // Известия Самарского научного центра РАН. 2012. № 2–3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/idiomy-v-otechestvennom-i-zarubezhnom-yazykoznanii> (дата обращения: 19.12.2019).
2. Соколова И. В., Яковлева Н. В. Принципы классификации американских идиом // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2019. № 6. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/printsiy-klassifikatsii-amerikanskih-idiom> (дата обращения: 19.12.2019).
3. Bouarroudj A. (2010). Problems and Strategies of Translating Idioms from English into Arabic: A Case Study of Third Year Students of Applied Language Studies. Mentouri: University of Constantine. Retrieved January 10, 2013, from <http://bu.umc.edu.dz/theses/anglais/BOU1188.pdf>
4. Fernando C. (1996). Idioms and Idiomaticity. Oxford: Oxford University Press.
5. Kainulainen T. (2006). Understanding Idioms: A Comparison of Finnish Third Grade Students of National Senior Secondary School and International Baccalaureate Diploma Programme. University of Jyväskylä. Retrieved February 3, 2013, from https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/7326/URN_NBNii_jyu200679.pdf?sequence=1
6. Kavka S. J. (2003). A Book on Idiomaticity. Zilina: University of Zilina.
7. McCarthy & O'del. (2002). English Idioms in Use. Cambridge: CUP.
8. Mohammed Naser Saeed Nasser, Ph. D. Research Scholar Dr. Sunil Raut (2019). Cultural Difficulties of English Idioms Confronting Foreign Learners. 19. 316–326.
9. Ponterotto D. (1994). Metaphors We Can Live By: English Teaching Forum. London: Routledge, Taylor & Francis Group.

© Саламатина Юлия Валерьевна (kpn1308@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Г. Екатеринбург

ЛИНГВОКОГНИТИВНОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ДИСКУРСЕ В АСПЕКТЕ СУБЪЕКТНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

LINGUOCOGNITIVE MODELING IN ARTISTIC DISCOURSE IN THE ASPECT OF SUBJECT ORGANIZATION

O. Starodubova

Summary. The article is devoted to the study of the mechanisms of linguistic-cognitive modeling in artistic discourse based on the material of the poetry O. Mandelstam in order to identify patterns of dynamics of the processes of conceptualization of reality (basic conceptual values) associated with changes in historical and cultural circumstances, correction of ethnocultural code and mechanisms of its explication in the aspect of subjective organization of the text. The subject in artistic discourse becomes an invariant of conceptual meanings.

Keywords: linguo-cognitive modeling, conceptualization of reality, artistic discourse, author's modality, subjective organization of the text, conceptual metaphor.

Стародубова Ольга Юрьевна

*К.филол.н., доцент, ФГБОУ ВО «Московский государственный лингвистический университет»
oystarodubova@mail.ru*

Аннотация. Статья посвящена исследованию механизмов лингвокогнитивного моделирования в художественном дискурсе на материале поэзии О. Мандельштама с целью выявления закономерностей процессов концептуализации действительности (базовых ценностей), связанных с изменением историко-культурных обстоятельств, коррекцией этнокультурного кода и способов его экспликации в аспекте субъектной организации текста. Субъект в художественном дискурсе становится носителем этнокультурного кода, инвариантом концептуальных смыслов.

Ключевые слова: лингвокогнитивное моделирование, концептуализация (категоризация) действительности, художественный дискурс, авторская модальность, субъектная организация текста, концептуальная метафора.

*В действительности все не так,
как на самом деле*

А. Экзюпери

Введение

Анализу художественного текста посвящен целый ряд исследований. Особенно актуальным в рамках антропоцентрической парадигмы и глобализации становится аспект *моделирования картины мира* с точки зрения лингвистических механизмов вербализации когнитивной деятельности творческого субъекта. *Актуальность* исследования связана также с его междисциплинарным характером: художественный текст рассматривается на стыке когнитивной лингвистики, этнопсихолингвистики, лингвостилистики, лингвопрагматики, риторики, теории дискурса, герменевтики и литературоведения.

Теоретическая значимость работы заключается в том, что в ней предлагается *методика* интерпретации текста с точки зрения *субъектной организации*: устанавливаются лингвистические механизмы моделирования базовых (константных) концептов сквозь призму участников коммуникативного процесса текстовой организации и затекстовой действительности. При этом субъекты *эксплицитные* и *имплицитные* представля-

ют собой *инварианты* авторской ценностной системы, закрепленной в тексте, который, являясь фрагментом художественного дискурса (с учетом герменевтического круга), становится одновременно *порождением* действительности (историко-культурного, биографического контекста, включающего целый ряд идентичностей автора — от национальной, социальной до гендерной, возрастной и т.д.), и *средством ее интерпретации*, а также *инструментом воздействия* на сознание общества (перлокутивная функция художественного дискурса).

Результаты исследования могут быть применены в практике интерпретации художественного дискурса, а также в преподавании теории текста и дискурса, этнопсихолингвистики и т.д., кроме того, выводы вносят определенный вклад в разработку проблемы речевого субъекта.

Текст и его понимание как способ моделирования картины мира

Базовым положением когнитивной лингвистики является утверждение о том, что при помощи языка мы не описываем окружающий мир, а моделируем его. Одним из ярких примеров такой модели является поэзия как фрагмент художественного дискурса.

Характер и механизмы концептуализации действительности обусловлены спецификой историко-культурных обстоятельств жизни этноса и мира в целом, а также особенностями языковой картины мира. Художественный текст представляет собой лингвокультурный маркер языковой личности его автора, национальной ментальности в целом и эпохи.

Исходя из диалогической природы текста (концепция М.М. Бахтина) в процессе концептуализации задействованы две стороны: автор и читатель. В.З. Демьянков отмечает, что «Текст не обладает смыслом сам по себе: значения привносятся в тексты говорящими и слушающими, ... интерпретация скорее состоит в создании значения» [5, с. 54]. Интерпретация текста читателем определяется *пресуппозицией* и опирается на его концептуальную систему.

Понимание представляет собой процесс, построенный на взаимодействии концептуальных систем автора и читателя. В психолингвистике признается прямая зависимость семантической адекватности восприятия текста от степени общности концептуальных систем продуцента и реципиента [14, с. 145].

Нередко смысл, заложенный творцом, значительно корректируется реципиентом. Личностные особенности и идентичности читателя (национальная, гендерная, социальная, эпохальная и т.д.) в процессе декодирования смысла и конструирования текстовой модели позволяют ему строить собственную проекцию (*вторичная лингвокогнитивная модель*), определять вектор понимания и систему координат и доминант текста относительно момента. Таким образом, «...исходная когнитивная база реципиентов, хранящая культурно-детерминированное знание, опыт, ценностные установки и стереотипы, оказывает влияние на формирование ментальной репрезентации содержания...» [3, с. 61]. При этом следует учитывать, что диалог автора и читателя может быть вариантом диалога эпох, что существенно влияет на процесс перцепции текста, поскольку с течением времени даже в пределах одного этнокультурного кода происходят некоторые изменения не только вербального кода, но прежде всего ментального, концептуального. Таким образом, читатель, воспринимая авторскую текстовую модель действительности, пропускает ее сквозь призму когнитивной модели в пределах парадигмы своей эпохи. В ходе диалога происходит *интерференция* моделей и, как следствие, создание нового варианта, подводящего «итоги особого периода в концептуализации и категоризации выбранного в нем фрагмента мира» [6, с. 23]. При этом «реальная действительность презентуется в ментальной деятельности индивида как система концептов», а «функциональную деятельность по станов-

лению и интерпретации смысла» эксплицирует слово [15, с. 118].

Роль субъекта в лингвокогнитивном моделировании

Читатель (как воспринимающий субъект) в процессе интерпретации текста проводит оценочную вторичную концептуализацию для того, чтобы вмонтировать получаемый текст в иную систему координат. Исходя из представления о сознании индивида как о поле интерпретации личностных смыслов художественного текста, В.А. Пищальникова подчеркивает, что в этом случае «личностный смысл объединяет различные представления о какой-либо реальности — от визуальных до вербальных», а «каждый признак реальности, отраженной в личностном смысле, может стать знаком ее и вызывать ассоциации, связанные с данной реальностью» [16, с. 44]. Реальности (в том числе относящиеся к *субъектной организации текста*), вербализованные в художественном дискурсе, идентифицируются с определенным историческим периодом и в сознании носителей языка ассоциируются с фрагментами отдельной лингвокультуры. Итак, слово в художественном тексте сопровождается комплексом маркированностей: от контекстуальной до историко-культурной, социальной, национальной и т.д.

Таким образом, одной из центральных текстовых категорий является *субъект* в двух ключевых аспектах — *внутритекстовый* (*эксплицитный* и *имплицитный*), включающий инварианты авторского *я*, и *затекстовый* — воспринимающий, интерпретирующий с учетом социокультурной и других идентичностей. В связи с этим текст существует, живет только в процессе его восприятия, при реконструкции читателем прямо не выраженной части его содержания (пресуппозиция, историко-культурный контекст), а предполагается известной читателю и привносится им в процессе создания художественного дискурса в новую модель современной ему действительности [7, 8].

Субъект как носитель базовых этнокультурных концептов

В процессе лингвокогнитивного моделирования субъекты наполняются концептуальным содержанием, обладают свойством полиапеллируемости, т.е. реализуются при помощи целого ряда ресурсов языка. Именами концептов, по мнению С.Г. Воркачева, является ограниченное число культурнозначимых единиц: абстрактные сущности [4], феномены, обозначаемые безэквивалентными лексемами [13].

Первостепенной задачей транслятора знаний (культурных кодов) является обозначение следующей установки восприятия текста как исходной точки *объективной*

атрибуции: глубинный смысл, концепция любого произведения всегда контекстуальна, т.е. неразрывно связана с характером эпохи, на фоне которой формируется авторская модальность. Существует множество *методик понимания*, интерпретации текста, ни одна из которых не является всеобъемлющей, исчерпывающей, самодостаточной и абсолютно объективной, и *задача* исследователя в этом смысле заключается в том, чтобы попытаться найти тот ориентир, который является отправной точкой, исходным моментом психолингвистического механизма порождения текста, позволяющий максимально объемно, панорамно видеть архитектуру, несущую конструкцию здания под названием авторская модель мира.

Если исходить из того, что текст — это модель действительности, авторский мир, то в нем должны быть *время, пространство и субъекты*, которые образуют несущую конструкцию, эксплицируемую при помощи ресурсов языка. По убеждению Н. Хомского, язык нам дан не для коммуникации, он является средством сложно организованного процесса мышления, в ходе которого и происходит конструирование модели мира. Установление языковых ресурсов, представляющих *субъекта как носителя базовых этнокультурных концептов*, на основе когнитивной интерпретации позволит смоделировать содержание концепта как «глобальной ментальной (мыслительной) единицы в ее национальном (возможно, и в социальном, возрастном, гендерном, территориальном) своеобразии и определить место концепта в национальной концептосфере» [18, с. 78].

В каждом субъекте заложен инвариантный смысл авторской аксиологии, а также эпистема эпохи. Субъект при этом (герой, повествователь, рассказчик и т.д.) становится концентрированным фрагментом авторской модальности, в нем постепенно концептуализируется некая ценностная константа, с одной стороны, а с другой, он сам становится *ступенью концептуализации смысла*, его референтом, а антропоним — *прецедентным именем*. Например, героиня одноименной новеллы П. Мериме «Кармен» в современной действительности, уже помимо воли автора, становится прецедентным именем, носителем концепта свободы, феминности — такова эпоха, затекстовая действительность, по законам которой живет автор и его текст. Указанная методика представляется также относительно объективным способом трактовки гипертекста — творчества автора, поскольку предполагает вычленение типизированных субъектов — носителей определенного концептуального смысла.

Анализ лингвокогнитивного моделирования субъекта

В качестве иллюстративного материала обратимся к стихотворению О. Мандельштама «Импрессионизм»

с целью выявления особенностей лингвокогнитивных механизмов моделирования текстовой реальности на фоне ее субъектной организации, а также обратим внимание на то, какие метаморфозы претерпевает авторский конструкт в связи с изменением историко-культурных обстоятельств.

Любое произведение принципиально *полисубъектно*, поскольку в мир, смоделированный автором, включается читатель, само повествование принадлежит лирическому герою, рассказчику и т.д., сквозь призму сознания которого воспринимается происходящее, а условный монолог при ближайшем рассмотрении трансформируется в диалог (полилог) или дискуссию с оппозиционным собеседником.

Эпоха Серебряного века в силу исторических обстоятельств — кардинальной ломки сознания, отрицания всех прежних стереотипов, деформации этнокультурных и вненациональных базовых ценностей, а также возникающим в связи с этим мотивом одиночества и поисков порождает особенности поэтического текста, для которого принципиальной становится ситуация *двоемирия*, идет процесс поисков новой парадигмы, нового героя, ценностных ориентиров, т.е. художественного моделирования действительности сквозь призму уточнения составляющих оппозиции *своего* и *чужого*. В связи с этим следует отметить концепцию множественности смыслов (*солипсизм*) и *импрессионистичности* их истолкования, которой придерживаются представители интерпретационизма в языкознании, возникшего на почве философии позитивизма. Однако необходимо помнить, что спектр смыслов, множественность интерпретаций ограничивается пресуппозицией и объективными языковыми данными, при помощи которых автор концептуализирует действительность, моделирует пространство текста. Таким образом, художник всегда оставляет следы своего присутствия, задавая систему координат, вектор интерпретации.

Импрессионистический мир О. Мандельштама в стихотворении 1932 г. «Импрессионизм» *полисубъектен* и содержит отсылку к произведению живописи (*интертекстуальность* как атрибут современного текста) — полотну Клода Моне «Сирень на солнце», под впечатлением которого и был написан текст, повествующий о глубоком обмороке сирени. Таким образом, произведение О. Мандельштама представляет собой *поликодовый* текст — интерференцию, синтез двух видов искусства: живописи и поэзии, точнее — эксплицированный вариант — вербализованная картина.

Субъектная организация в тексте представлена оппозицией *свое* — *чужое*, которая получает следующее наполнение: противопоставление *Художника* (*твор-*

ца) и всех остальных — представителей власти (тоталитарность, враждебная свободе, творчеству, человеку), быта (мещанство). При этом наиболее значимые субъекты, являющиеся носителями базовых ценностей (*свое*), вневременных концептов (*человек, искусство, природа*) выражены *прямой номинацией*, а представители чуждого, временного, мещанского, политического мира — преимущественно *атрибутивной* или формой *обезличенного множественного*. Например, «*свисток иль хлыст*» — атрибуты тоталитарного дискурса, власти. Или: «*повара на кухне готовят жирных голубей*» — субъекты во множественном числе как символ мещанства (утрата индивидуальности, ценности субъекта, а значит, личностной идентичности) [10, с. 174].

В основе лингвистических механизмов конструирования субъекта как инварианта (носителя определенной идеи, смысла) — концептуальная метафора — онтологический тип: концепт *власть*, закрепленный в обобщенных носителях, лишенных личностной идентичности, а точнее в их атрибутах (*свисток, хлыст*), с другой стороны — «*повара на кухне готовят жирных голубей*» можно интерпретировать как структурную бытовую метафору политической кухни — отрицательная коннотация указанных субъектов задает вектор авторской интерпретации, оценки политического (властного) и мещанского.

Заметим, что последние составляют эксплицитно более многочисленную часть оппозиции. Так О. Мандельштам фиксирует реально существующую опасность утраты генома Гомера (концепт *человек*) в современном ему мире через множественность негатива: *статусное именование субъекта или атрибутивное, при котором герой выполняет роль детали (объекта) глобального социально-политического интерьера*.

В стихотворении представлен и другой тип номинации субъекта: через субституцию имени — местоимение *нам*: «*Художник нам изобразил...*» — прием *интимизации*, объединяющий субъекта, глубоко ценного автором, с читателем, который априори принимает означенный ценностный конструкт от автора с благодарностью за включенность его в новую модель реальности. Примечательно, что подобная субъектная организация актуализирует в нашем сознании стереотипную ситуацию экскурсии — так происходит знакомство читателя с новым миром, в котором уже помимо воли Художника что-то смутное угадывается и «*хозяйничает шмель*», замыкающий ряд эксплицитированных субъектов стихотворения, концептуализирующий базовую ценность — *Природу*. Заметим, что это принципиально невозможный в технике импрессионизма объект изображения, а значит, картина оживает — и в этом ценностный авторский конструкт,

наполненный творчеством как спасением от хаоса событий, мыслей и тотального одиночества человека в тоталитарную эпоху.

Следует отметить также, что творчество О. Мандельштама проникнуто духом эллинизма (читаем: в том числе гуманизма, антропоцентризма), в рассуждениях о котором поэт подчеркивает значимость объектов, окружающих человека и организующих его быт: «Эллинизм — это печной горшок, ухват, ...домашняя утварь, посуда, все окружение...это сознательное окружение человека утварью, вместо безразличных предметов, превращение этих предметов в утварь» [11, с. 75–76]. Именно поэтому тема домашнего быта, хозяйства актуализируется через обращение к указанному субъекту (шмель). Кирилл Тарановский отмечает «эротические коннотации...обертонны» образов пчел (концепт трудолюбия) и меда в поэзии О. Мандельштама «...так же как и образ солнца, представляющего космическую плодотворящую силу» [19, С. 142]. На наш взгляд, указанную интерпретацию в полной мере можно отнести к *шмелю* как субъекту — носителю эротического имплицитного смысла, олицетворению плодovitости, а значит, доминанты жизни. Заметим, что в первоначальной редакции *шмель хозяйничал* в «*солнечном развале*».

Не следует забывать, что за всем этим наблюдает другая группа субъектов — *закадровая*: экскурсовод как компетентный лидер, ведущий зрителей в незыблемый мир природы и искусства, ведь жизнь коротка, а искусство вечно. А потому Человек перестает быть одиноким, погружаясь в пространство текста. Так, коммуникативная ситуация становится усложненной...[9]

Глубокий обморок сирени интерпретируется как *катахреза* весны или *онтологическая* метафора — персонифицированная природа (еще один самодостаточный *субъект*), на фоне чего происходит отождествление концептов *человек* и *природа*. Автор подчеркивает не только их единство, нераздельность, но и одинаковую значимость на фоне контекста первой строфы — синтагматика концептуальной метафоры. Первая часть стихотворения представляет собой реализованную метафору кухни художника в трактовке экскурсовода. Сопровождение действий субъекта глаголами прошедшего совершенного (*изобразил, положил*) в сочетании с сильной, категоричной мужской рифмой подчеркивает неоспоримый и состоявшийся факт наличия концепта *искусство* в отличие от синтагматики концепта *власть* в третьей строфе. Атрибутивные и статусные субъекты власти и мещанства сочетаются с глаголами настоящего несовершенного (*свисток иль хлыст, как спичка, тухнет... повара готовят*), при этом их грамматическая семантика

ограничивает время существования — *здесь и сейчас*, подчеркивая временность испытаний, которые необходимо пережить читателю на фоне социальных и культурных катастроф.

Креативная окказиональная метафора *красок звучные ступени* подчеркивает разнообразие мира, неомогенность концепта *искусство*. Метафорическая модель *природа — лиловый мозг* (вариант онтологической метафоры *природа — человек*) включает указанную базовую ценность в систему значимых констант.

В четвертой строфе возникает еще несколько субъектов: один из них представлен атрибутивно — *недомалеваны вуали* — вариант экспликации концепта *человек* — женское, созидательное, почти блоковское загадочное начало. Атрибутом человека, точнее ребенка является *качель*, которая в формате импрессионизма Серебряного века прочитывается и как маятник (концепт *время*).

Одним из средств *глобальной когеренции* текста и в целом художественного дискурса является также *композиция*: в стихотворении она представлена антитезой (на фоне субъектной организации). Кроме того, *начало и финал* текста как сильные позиции иллюстрируют концепты *человек* (его модификация, инвариант — *творец, художник*) и *природа (шмель)*. Указанные субъекты открывают и закрывают текстовое пространство, встречая и провожая читателя позитивной коннотацией, утверждая тем самым базовые ценности, среди которых на фоне социокультурной катастрофы нет *национальной* идентичности, но есть *антропоцентрическая (человеческая)*.

В этом и заключается глобальное назначение истинного Творца, Демиурга — сконструировать ценностный ориентир, способный стать опорой в периоды глобальных катастроф для формирования картины мира реального субъекта (читателя), который сможет на указанной автором основе идентифицировать *свое и чужое*, определить систему базовых констант. Автор указывает негативные коннотации *чужого* и позитив *своего*.

Выводы

Художественный текст Серебряного века — *полифункциональное* коммуникативное событие, которое представляет собой вектор *критической* интерпретации социально-политического сегмента действительности, носящего временный характер, на фоне которой происходит *вытеснение* негативных (конфликтных человеческой идентичности) концептов (*власть, тоталитарный режим, социальная иерархия, мещанство* и т.д.) с одновременной заменой их базовыми (константными) этнокультурными концептами (*искусство, при-*

рода, человек). Основным лингвистическим механизмом конструирования субъектной организации сквозь призму *своего и чужого* становится *концептуальная метафора*, которая одновременно является фрагментом *глобальной когеренции* авторского конструкта. На этом фоне *субъектная организация текста* в художественном дискурсе представляет собой аспект *глобальной когеренции*. Конструируя модель действительности, автор концептуализирует мир в виде одушевленных носителей, каждый из которых содержит фрагмент архитектуры смысла. Текст как лингвокогнитивная модель становится источником познания мира [12], своеобразной эпистемой, помогает в динамике выстроить логику историко-культурного развития.

Таким образом, *национальная пресуппозиция и вненациональные исторические процессы* *предопределяют образ автора, а также лингвистические механизмы когнитивного моделирования, концептуализации действительности и, диктуя фоновую оппозицию субъектной организации (свое — чужое), продуцируют необходимую составляющую имплицита ценностной картины мира*. Поэтом художник слова, выполняя глобальное назначение искусства, конструирует свой мир с комфортной ценностной для человека средой. Отправным моментом лингвокогнитивного моделирования в этом случае является историко-культурный национальный и мировой контекст — пресуппозиция, которая закладывает точку отсчета сопротивления обстоятельствам, ведь любой текст — своего рода протест против реальной действительности — в открытой форме или имплицитно.

Особенностью лингвокогнитивного моделирования картины мира в стихотворении О.Мандельштама как представителя Серебряного века является то, что поэт, вытесняя из сознания читателя (когнитивной парадигмы) негативные концепты (*власть, политика, мещанство, тоталитаризм*) через их критическую субъектную экспликацию, замещает указанные позиции базовыми константными ценностями (*человек, природа, искусство*).

Все базовые ценности, концепты эпохи, этноса находят свое отражение в системе *субъектной организации* текста, которая, в свою очередь, становится ключом к пониманию инвариантных смыслов концептуальной оппозиции *свое — чужое*. Количество видимых, обозреваемых в тексте, эксплицированных субъектов, не совпадает с реальным — имплицитным, несомненно, при этом следует учитывать интерпретационный коридор, ведь, по справедливому замечанию М.Цветаевой, читатель — соавтор, а потому приращение смысла в зависимости от читательского контекста эпохи — это объективный показатель того, что творение автора живет уже

независимо от его воли, во внешнеположенной создателем действительности. В таком случае происходит *интерференция* лингвокогнитивных моделей автора и читателя, которое сопровождается взаимным обогащением, при этом *перлокутивное* воздействие художественного дискурса на сознание читателя становится одной из ведущих функций.

Понимание культуры и ее стержня связано с *текстом*, который, являясь феноменом культуры, хранит ментальную информацию (этнокультурный компонент) и одновременно становится катализатором мыслитель-

ных процессов [17, с. 203]. Эпистемическую природу текста подчеркивает и А.А. Брудный: «Художественная литература — едва ли не важнейший предмет понимания, способный серьезно повлиять на внутренний мир человека» [2, с. 103].

При этом герметичность текста, которую иллюстрирует агностицизм, преодолевается методикой аналитического чтения, когнитивной интерпретацией, основанной на выявлении способов экспликации субъектной организации текста сквозь призму оппозиции *свое — чужое*.

ЛИТЕРАТУРА

1. М. М. Бахтин Из черновых тетрадей / Публикация Кожина В. В./ Подготовка текстов В. И. Словецкого // Литературная учеба, 1992. — Кн. 5–6
2. А.А. Брудный Психологическая герменевтика. — М.: Лабиринт, 1998. 336с.
3. Т.А. Винникова Особенности исследования кинотекста в различных научных парадигмах // Омский научный вестник. 2015. № 2 (136). С. 58–61
4. С.Г. Воркачев Концепт как «зонтиковый термин» / С. Г. Воркачев // Язык, сознание, коммуникация. Вып. 24. М., 2003а. С. 5–12
5. В.З. Демьянков Интерпретация, понимание и лингвистические аспекты их моделирования на ЭВМ. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1989. 172 с
6. Е.С. Кубрякова В поисках сущности языка: вместо введения // Когнитивные исследования языка. Вып. IV. Концептуализация мира в языке М.: Ин-т языкознания РАН; Тамбов: Издательский дом ТГУ им. Г. Р. Державина, 2009. С. 11–24.
7. В.Н. Карпухина Фрагмент анализа фрейма модальности как интерпретационной структуры для дискурса переводов стихотворения Р. Киплинга «If» / В. Н. Карпухина // Человек — Коммуникация — Текст. Барнаул, 1999. Вып. 3. С. 171–178.
8. Н.В. Кулибина Художественный дискурс как актуализация художественного текста в сознании читателя / Н. В. Кулибина. М.: Мир русского слова», № 01, 2001.
9. Лангерак Т. Анализ одного стихотворения Манделштама «Как светотени мученик Рембрандт» // Русская литература, 1993. С. 289–298
10. О.Э. Манделштам Полное собрание сочинений и писем в трех томах. М.: Прогресс-Плеяда, 2010
11. О.Э. Манделштам О природе слова // О. Э. Манделштам Полное собрание сочинений и писем в трех томах. М.: Прогресс-Плеяда, Том 2. Проза, 2010, С. 75–76.
12. Л.П. Мухаммад Моделирование дискурса в целях создания инновационных технологий обучения. Инновации и инвестиции. 2014. № 4. С. 24–27.
13. В.П. Нерознак От концепта к слову: к проблеме филологического концептуализма / В. П. Нерознак // Вопросы филологии и методики преподавания иностранных языков. Омск: Изд-во ОмГПУ, 1998. С. 80–85.
14. В.А. Пищальникова Диалог культур как программа исследования когнитивных процессов в межкультурной коммуникации // Межкультурная коммуникация и перевод: материалы межвуз. науч. конф. / Сост.: Е. Ф. Тарасов и др. М.: МОСУ, 2002, с. 145–152
15. В.А. Пищальникова Эмоциональная доминанта текста: переводческий аспект // Эмотивный код языка и его реализация. Волгоград: Перемена, 2003. С. 117–120.
16. В.А. Пищальникова История и теория психолингвистики. Ч. 3. Психопэтика. М.: АСОХ, 2010. 144 с
17. О.Ю. Стародубова Геном Гомера как механизм преодоления барьера в межкультурной коммуникации. Вестник МГЛУ серия Гуманитарные науки 2018. № 10 (803). С. 194–205
18. И.А. Стернин Моделирование концепта в лингвоконцептологии / И. А. Стернин // Междунар конгресс по когнитивной лингвистике: Сб. материалов 26–28 сентября 2006 года / Отв. ред. Н. Н. Болдырев; Федеральное агентство по образованию, Тамб. гос. ун-т им. Г. Р. Державина. Тамбов: Изд-во ТГУ им Г. Р. Державина, 2006. С. 78–79.
19. К. Тарановский Пчелы и осы. Манделштам и Вячеслав Иванов // О поэзии и поэтике / Сост. М. Л. Гаспаров. — М.: Языки русской культуры, 2000. — стр. 123–164. 432 с.

© Стародубова Ольга Юрьевна (oystarodubova@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

КЛАССИФИКАЦИЯ СМЕШАННЫХ МЕТАФОР: КОГНИТИВНЫЕ ПРЕДПОСЫЛКИ

Таймур Мария Павловна

Соискатель, Московский государственный
лингвистический университет
mariataymour@gmail.com

CLASSIFICATION OF MIXED METAPHORS: COGNITIVE PRECONDITIONS

M. Taymour

Summary. This paper is devoted to the problem of mixed metaphor as a linguistic-cognitive phenomenon in modern English. The article examines the role of metaphor in philology and the reasons for the change in the attitude of modern linguists to mixed metaphors since cognitive science has started gaining momentum. Based on the results of theoretical research into mixed metaphor and a practical international linguistic-cognitive experiment, several key features of mixed metaphors are highlighted and several innovative classifications of mixed metaphors are proposed.

Keywords: mixed metaphor, linguistic-cognitive experiment, cognitive dissonance, malaphor.

Аннотация. Данная статья посвящена проблеме смешанной метафоры как лингво-когнитивного феномена в современном английском языке. Рассматривается роль метафоры в филологии и причины изменения отношения лингвистов к смешанной метафоре после начала развития когнитивной науки. По результатам теоретического исследования и практического международного лингво-когнитивного эксперимента выделяются несколько основных признаков смешанной метафоры и предлагаются несколько новаторских классификаций смешанных метафор.

Ключевые слова: смешанная метафора, лингво-когнитивный эксперимент, когнитивный диссонанс, малафора.

Метафора как стилистический прием существует в языкознании с самого начала его развития, и уже ранние философские труды имеют очевидную склонность к метафоричности. В «Поэтике» Аристотеля метафора описывается как одно из средств, используемое для повествования о сложных, важных и интересных вещах, делающее речь говорящего более благородной и раскрывающее индивидуальность человека. Позднее идеи великого философа о том, что метафора — прерогатива лишь литературного языка и профессиональных ораторов, были подвергнуты критике, а затем представлены Дж. Лакоффом и М. Джонсоном в виде теории концептуальной метафоры (1980), утверждающей, что метафоры пронизывают любой язык насквозь, и, соответственно, все люди имеют врожденную способность их воспринимать.

Феномен смешанной метафоры как гибрид нескольких фразеологических выражений или несколько метафор, находящихся в непосредственной контекстуальной близости, но имеющих различную когнитивную основу [Kimmel, 2009], напр., *rocket surgery* — весьма распространенное явление для изучения лингвистами-когнитологами в современном английском языке (Barnden, 2016; Kimmel, 2009; Lakoff and Kövecses, 1987; Hofstadter and

Moser, 1989; Sullinvan, 2017, 2018). Необходимо заметить, что, как лингвистическое явление, смешанная метафора была зафиксирована еще несколько веков назад (напр., в произведениях Шекспира), но до недавнего времени подавляющее большинство языковедов склонялось к мнению, что это неверное использование языка, оговорка говорящего, некая ошибка речи. По этой причине смешанная метафора не являлась фокусом лингвистических исследований до развития начала когнитивной лингвистики, но сегодня уже многие исследователи-филологи соглашаются с тем, что смешанные метафоры, как правило, играют определенную роль в дискурсе и «создаются целенаправленно, проявляясь на различных языковых уровнях и имея концептуальное основание» [Голубкова, Таймур, 2019: 147]. Тем не менее, до сих пор не было предложено обобщенной классификации смешанных метафор по различным признакам, что и обуславливает актуальность данной работы.

Смешанные метафоры отличаются разнообразием форм, когнитивных предпосылок их создания, модальностей и уровня когнитивного диссонанса, возникающего у реципиента при их восприятии. В ходе настоящего исследования нами были проанализированы более 300 смешанных метафор из печатных изданий на англий-

ском языке, интернет-ресурсов и корпусов визуальных метафор VisMet.org и Google Image. На основании анализа полученных теоретических данных, а также результатов проведенного лингво-когнитивного онлайн эксперимента, в котором приняли участие 109 респондентов (64.2% носителей английского языка, 35.8% не-носителей, владеющих английским на уровнях C1-C2 CEFR) из Великобритании, Ирландии, США, Канады, Австралии, Южной Африки, Португалии, Нидерландов, Словакии, Франции, Таиланда, Литвы, Бельгии, Малайзии, Норвегии, России, Турции, Филиппин, Китая, Японии, Германии, Вьетнама, Пакистана, Катара и Италии, мы предлагаем несколько способов классификаций смешанных метафор.

По модальности все смешанные метафоры могут быть подразделены на мономодальные (напр., вербальные) и мультимодальные (напр., вербально-графические, такие как современная социальная реклама).

По степени удачности смешанные метафоры могут быть разделены на удачные (т.е. вызывающие у реципиента когнитивный диссонанс невысокого уровня либо не вызывающие его совсем) и неудачные (т.е. вызывающие когнитивный диссонанс высокого уровня, что, как правило, препятствует пониманию лингвистической единицы).

По доменности смешанные метафоры могут быть подразделены на следующие группы:

- ◆ у составляющих смешанную метафору компонентов общий целевой домен, но различные домены-источники. Напр., *We aren't going to throw in the white flag* (by Dwight Howard on Los Angeles News <https://abc7.com/los-angeles/>), где целевой домен един — «сдаться», а домены-источники — «to throw in the towel» и «to wave the white flag» различны;
- ◆ у составляющих смешанную метафору компонентов общий домен-источник, но различные целевые домены. Напр., *Don't put all your chickens in one basket before they've hatched*. Домен-источник здесь — непредусмотрительность. Целевой домен 1 — хранение своих ресурсов в одном месте; целевой домен 2 — предвосхищение успеха перед его достижением.
- ◆ у составляющих смешанную метафору компонентов различные целевые домены и домены-источники. Напр., *Killing a bird in the hand is worth two with one stone* (https://www.reddit.com/r/malaporph/comments/80hr51/killing_a_bird_in_the_hand_is_worth_two_with_one/). Здесь скомбинированы две идиомы — *A bird in the hand is worth two in the bush* (погоня за эфемерным успехом — это непредусмотрительно) и *to kill*

two birds with one stone (риск — это оправданно).

По структуре смешанной метафоры можно выделить несколько категорий. В англоязычной литературе для описания термина «смешанная метафора» (также «сложная» или «комплексная» метафора) используются следующие термины, многие из которых используются как синонимы: *mixed metaphor*, *compound metaphor*, *complex metaphor*, *conduit metaphor*, *extended metaphor*, *malaporph* и др., что по понятным причинам несколько затрудняет понимание различия между данными языковыми явлениями. В настоящем исследовании мы предлагаем следующую структурную классификацию смешанных метафор:

- ◆ многослойная смешанная метафора (*complex mixed metaphor*), т.е. телескопическая смешанная метафора, в которой некое буквальное значение выражается комбинацией первичных метафор либо более чем одним образным термином [Nordquist, 2019]. Напр., *It would open up a can of worms and a legal minefield about freedom, religion and equalities legislation... It may open up old wounds and put people into the trenches; no one wants that* [Grice, 2012];
- ◆ составная смешанная метафора (*compound mixed metaphor*), т.е. смешанная метафора, состоящая из следующих друг за другом в одном предложении несогласующихся метафор. Напр., *If you open that Pandora's Box, you never know what Trojan horses will jump out* (<https://talks.ox.ac.uk/talks/id/a5e5045d-c7ad-42c8-b843-22e4019c9589/>);
- ◆ расширенная смешанная метафора (*extended metaphor or megametaphor*), т.е. составная смешанная метафора, присутствующая на более продолжительном отрезке дискурса. Здесь может происходить взаимодействие и смешение таких стилистических процессов, как персонификация, ирония, эвфемизация, каламбур, метонимия, гипербола, которые «вносят важный вклад в расширение метафоры» [Naciscione, 2016: 264]. Напр., *We're like the canary down the mine. We're the first people who pick up what's going on out there and what we're seeing at the moment is a boiling pot whose lid is coming off* [Sullivan, 2018];
- ◆ каскад метафор (*metaphor cascades*), т.е. ранее существующие комплексы иерархически организованных основных (*primary*) и общих (*general*) метафор, которые встречаются вместе. Напр., *she climbed the ladder of success, slid back down a few rungs, climbed back up again, hit her head on the glass ceiling, slightly cracked it but did not manage to shatter it* [David & Lakoff & Stickles, 2016];

- ◆ малафора (malaphor), т.е. смешение двух идиоматических выражений, клише или афоризмов, приводящее к смене значений составляющих конечное выражение идиом [Harrison, 1976], напр., *A bird in the hand is worth one stone*. (https://www.reddit.com/r/malaphor/comments/7i93b5/a_bird_in_the_hand_is_worth_one_stone/).

Таким образом, смешанные метафоры могут быть подвергнуты тщательной классификации на основании существенных присущих им признаков, что свидетельствует о необходимости дальнейших исследований данной проблемы и более глубокого изучения возможностей расширения классификации этого лингвистического феномена.

ЛИТЕРАТУРА

1. Голубкова Е.Е., Таймур М. П. Факторы преодоления когнитивного диссонанса в смешанных метафорах (на материале английского языка). Когнитивные исследования языка. 2019. № 36. С. 147–154.
2. Таймур М. П. Современный английский юмор в смешанных метафорах и малафорах // Иностранные языки в школе. М.: Еврошкола, № 3, 2019. С. 40–43.
3. Barnden J. Communicating flexibility with metaphor: a complex of strengthening, compounding and idealism // Review of Cognitive Linguistics, 14 № 2. — UK: John Benjamins Publishing, 2016. — P. 454.
4. David O., Lakoff G., Stickers E. Cascades in metaphor and grammar: A case study of metaphors in the gun debate. Constructions and Frames 8(2), 2016.
5. Grice A. Tory MPs go on war over gay marriage. Article in Independent, 12.01.2012 [электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://www.independent.co.uk/news/uk/politics/tory-mps-go-to-war-over-gay-marriage-6290679.html>
6. Harrison, L. Searching for Malaphors // In The Washington Post. — USA: Washington, 1976. — P. 4–5.
7. Hofstadter D., Moser D. To Err Is Human; To Study Error-Making Is Cognitive Science. US: Michigan Quarterly Review Vol. XXVII, 1989, p.322–334.
8. Kimmel, M. Why We Mix Metaphors (and Mix Them Well). University of Vienna, Journal of Pragmatics, 42, 2009, p.97–115.
9. Lakoff, G & M. Johnson. Metaphors We Live By. USA: University of Chicago Press, 1980. 252 p.
10. Naciscione A. Extended metaphor in the web of discourse // Mixing Metaphor (ed. Raymond W. Gibbs, Jr.). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, Chapter 12, 2016. P. 241–266.
11. Nordquist R. Complex metaphor. 2019 [электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://www.thoughtco.com/what-is-complex-metaphor-1689886>
12. Sullivan K. What makes metaphors mixed? // Book of Abstracts ICLC-14. — Estonia: Tartu, 2017. — 587 p.
13. Sullivan K. Mixed Metaphors: their use and abuse. UK: Bloomsbury Academic, 2018. 230 p.

© Таймур Мария Павловна (mariataymour@gmail.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

СТРАТЕГИЯ ДИСКРЕДИТАЦИИ В БРИТАНСКОМ ПОЛИТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ

DISCREDITING STRATEGY IN BRITISH POLITICAL DISCOURSE

O. Tarasova

Summary. The article deals with the analysis of expressing discrediting strategy in British political discourse. Discrediting strategy is analyzed as a complex of verbal and nonverbal means of communication, used by the speaker. Communicative behavior of both speaker and addressee is considered.

Keywords: political discourse, communicant, speech intention, communicative intention, discrediting strategy, speech tactics, multimodal communication, political debates.

Тарасова Олеся Николаевна

*К.филол.н., доцент, Ивановский государственный политехнический университет
olesyatarasova@rambler.ru*

Аннотация. Статья посвящена анализу реализации стратегии дискредитации в британском политическом дискурсе. Стратегия дискредитации рассматривается как совокупность вербальных и невербальных действий или ходов коммуниканта. Анализируется не только коммуникативное поведение говорящего, но и адресата.

Ключевые слова: политический дискурс, коммуникант, речевая интенция, коммуникативное намерение, стратегия дискредитации, речевые тактики, мультимодальная коммуникация, политические дебаты.

В последнее время всё больший интерес вызывает изучение политического дискурса, а также интенциональный аспект коммуникации. Рассматриваются такие понятия, как коммуникативная тактика и коммуникативная стратегия, коммуникативный ход, интенция и др.

Коммуникативная интенция — это цель или намерение говорящего, которое может быть реализовано с помощью различных языковых средств (грамматических и лексических), а также невербальных (жесты, мимика, интонация). Для того, чтобы цель была достигнута, адресат должен понять и декодировать информацию, полученную от говорящего.

Особенно актуально изучение вышеперечисленных понятий в рамках политического дискурса, который по своей природе диалогичен или даже полилогичен, и требует от участников такой организации речевого поведения, чтобы достигнуть необходимого эффекта. Следовательно, коммуникативное поведение подчинено определённой стратегии [3], которую выбирает говорящий. Это может быть восхваление собственной точки зрения или критика оппонентов. Коммуникант реализует своё коммуникативное намерение исходя из различных целей: поднять свой авторитет, убедить адресата согласиться с его точкой зрения, снизить достоинства и достижения оппонентов и т.д. [1] Исходя из всего вышеперечисленного, он выбирает одну или нескольких речевых стратегий. Стратегия представляет собой совокупность речевых ходов или тактик, используемых говорящим для реализации своего коммуникативного намерения, единство обусловленных

коммуникативной целью общих стереотипов организации процесса коммуникативного воздействия в зависимости от условий общения и личности коммуникантов [2].

Стратегия дискредитации является одной из наиболее распространённых в политическом дискурсе и может использоваться для нарушения положительного имиджа оппонента и подрыва доверия к нему со стороны избирателей, а также для представления говорящего в более выгодном свете. [4] Эта стратегия представляет собой совокупность вербальных и невербальных действий (мультимодальная коммуникация), адресатом которых является аудитория [5]. Некоторые исследователи рассматривают стратегию дискредитации как разновидность манипулятивной стратегии, которая предполагает скрытое воздействие на адресата [5].

Целью данной работы является рассмотреть стратегию дискредитации в аспекте мультимодальной интеракции, т.е. выявить наиболее распространённые вербальные и невербальные средства (мимика, жесты) её реализации, а также установить наиболее характерные для неё речевые тактики. Итак, в стратегии дискредитации говорящий, пытается убедить собеседников (ведущий, аудитория в зале) в том, что он прав, а его оппонент неправ и его предложения неэффективны.

Коммуникативные средства «дискредитации» можно распределить по трём группам в соответствии со следующими критериями: *маршрут* (route), *цель* (target feature) и *тип коммуникативного акта* (communicative act).

Хотя конечной целью дискредитации является стремление испортить имидж оппонента, это можно сделать разными способами в зависимости от выбранного «маршрута»: непосредственно «атакуя» человека (например, оскорбить, обвинить или обидеть) или косвенно, выражая отрицательное отношение к тому, что тот человек говорит.

Негативная оценка относительно высказываний оппонента может выражаться по-разному. С одной стороны, это может быть сомнение в правильности его слов, или предоставление более точной и верной информации по теме, с другой стороны, может быть отрицательная оценка поведения оппонента во время дебатов (например, замечание о том, что он перебивает остальных или говорит одновременно с другим участником).

В политическом дискурсе можно выделить различные цели «дискредитации», которые могут быть связаны с отрицательной оценкой трёх основных аспектов имиджа оппонента: компетентность, лидерство (доминирующее положение) или благодеяние. Обвинение в некомпетентности может выразиться в стремлении создать у аудитории образ оппонента как глупого человека, не обладающего в полной мере какой-либо информацией. Сомнения в таком качестве как «лидерство» может проявляться в лексических единицах, имеющих такое значение, как «беспомощность», «непоследовательность». Разрушение образа благодеяния или благочестия может проходить через обвинение оппонента в нечестности, обмане или аморальности.

Материалом данного исследования послужили записи политических теледебатов Великобритании. Именно видеонализ позволяет нам иметь полную картину происходящего и не только слышать вербальные реплики участников, но и наблюдать за их невербальным поведением, таким образом, рассматривая коммуникацию в мультимодальном аспекте. Далее в статье будут представлены и проанализированы наиболее яркие примеры, в которых отражена стратегия дискредитации.

Рассмотрим ситуацию, когда представители двух политических партий пытаются дискредитировать друг друга. Ник Клегг, представляющий Либеральных демократов, отвечая на вопрос зрителя по имени Джонни, говорит следующее, обращаясь к представителю консервативной партии, Джеймсу Кэмерону: "That's not what Conservative party's going to do at all" («Это совсем не то, что собирается делать консервативная партия») (перевод с английского на русский здесь и далее выполнен автором Тарасовой О.Н.). Мы видим, что Ник Клегг использует в данном случае стратегию дискредитации, реализованную с помощью тактики разоблачения, для того, чтобы подорвать доверие к оппоненту и понизить

его значимость в политической сфере. Таким образом, происходит разрушение одного из основных компонентов имиджа оппонента — благодеяние, и Ник Клегг в действительности хочет донести до зрителей следующее: «Не верьте ему (и его партии), он вас обманывает». Вербальная атака на оппонента при этом происходит не напрямую, а косвенно.

Анализируя коммуникативные ситуации, важно уделить внимание использованным невербальным сигналам, поскольку именно через движения тела лучше всего передаются эмоции коммуниканта, что особенно эффективно для реализации стратегии дискредитации. Отметим, что, произнося приведённую выше реплику, Ник Клегг использует жестовый и миремический компоненты коммуникации, что позволяет ему одновременно общаться как с аудиторией, так и со своим оппонентом. Итак, руки Ника Клегга показывают на оппонента, о котором он говорит, а взгляд направлен на зрителей, ведь основной целью данного высказывания является произвести определённый эффект и завоевать поддержку именно зрительской аудитории. Интересен тот факт, что Джеймс Кэмерон при этом свой взгляд опускает вниз, хотя до этого он внимательно слушал Ника Клегга и смотрел на него. Такое невербальное поведение скорее всего говорит о том, что Кэмерону как минимум неприятно всё это слышать в адрес своей партии.

Ник Клегг, в свою очередь, не останавливается и продолжает дискредитировать оппонента: "That's why Johnny's right. You need to take a balanced approach, you do need to reduce spending, but you also need to ask the richest to make a contribution. It's the only fair way to do the job" («Поэтому Джонни прав. Вам нужно иметь сбалансированный подход, вам действительно нужно сократить затраты, но вам также необходимо попросить самых богатых людей внести свой вклад (в решение проблемы). Это единственный справедливый способ выполнить задуманное»). Анализируя вербальную составляющую данного коммуникативного акта, следует отметить, что Ник Клегг выражает согласие с представителем зрительской аудитории, таким образом, противопоставляя себя оппоненту. Таким образом, он пытается завоевать доверие электората и отождествляет себя с ним. Далее Клегг даёт совет консервативной партии о том, что им необходимо сделать, и в этом тоже проявляется стратегия дискредитации — он заставляет аудиторию сомневаться в компетентности данной партии и пытается проявить свою значимость и лидерские позиции. В вербальной части Ник Клегг использует повтор лексической конструкции "you need" («вам нужно»). Такой приём используется в политическом дискурсе достаточно часто для того, чтобы усилить воздействие на аудиторию и подчеркнуть важность сказанного. Кроме того, он использует конструкцию с глаголом "do" ("do need"), чтобы

усилить значение смыслового глагола “need” (“you do need” — «вам действительно нужно»). Ник Клегг, говоря данные слова, использует миремический невербальный компонент и смотрит то на оппонента, то на аудиторию, а также жестовый — ритмично поднимает и опускает руки, стараясь жестами подчеркнуть наиболее важные части высказывания.

Ответ Джеймса Кэмерона был следующий: “Nick is wrong about our plans” («Ник неправ по поводу наших планов»), при этом смотрит на оппонента и его рука при этом то опускается, то поднимается. Таким образом, ответ на тактику дискредитации — это тоже тактика дискредитации, но теперь Джеймс Кэмерон пытается подорвать доверие к компетентности партнёра, но избирает при этом маршрут дискредитации не косвенный, а прямой — обвинение оппонента в неправоте. Хочется отметить, что Ник Клегг при этом смотрит в глаза Кэмерону.

В этой ситуации мы наблюдали очень интересное и достаточно распространённое в политическом дискурсе явление, которое можно назвать коммуникативной симметрией: использование коммуникантами оди-

наковых стратегий, а также одних и тех же невербальных компонентов. Даже жест у представителей этих двух партий был практически один и тот же: Клегг поднимал обе руки вверх-вниз, Кэмерон только одну.

Итак, проанализировав видеозаписи британских политических теледебатов, можно сделать вывод о том, что стратегия дискредитации действительно является одной из самых распространённых в политическом дискурсе и чаще всего реализуется с помощью тактики разоблачения. Подробный анализ элементов и средств, составляющих стратегию дискредитации, позволяет установить определённые закономерности. Реализация стратегии дискредитации коммуникантом во многих случаях влечёт за собой коммуникативную симметрию, т.е. стремление адресата использовать аналогичные вербальные и невербальные средства коммуникации. Таким образом, ответом на стратегию дискредитации скорее всего будет тоже стратегия дискредитации, но немного по-разному реализованная с вербальной точки зрения. Что касается невербального канала (в основном это жестовые и миремические компоненты), то они тоже повторяются, различие может заключаться лишь в некоторых аспектах или характеристиках.

ЛИТЕРАТУРА

1. Крячкова А. П. Реализация стратегии дискредитации оппонента в политическом дискурсе Германии // Вестник МГИМО — Университета. № 3 (42). — Москва, 2015. С. 157–161.
2. Стернин И. А. Коммуникативная модель значения и её объяснительные возможности // Семантика слова и синтаксической конструкции. Воронеж, 1987. С. 15–22.
3. Хаберикина З. С. Стратегия дискредитации и приёмы её реализации в политическом дискурсе демократической оппозиции // Вестник адыгейского государственного университета. Серия 2: Филология и искусствоведение. 2011. Электронный ресурс: http://vestnik.adygnet.ru/files/2011.3/1358/khabekirova2011_3.pdf
4. Ширяева Т. А., Черноусова Ю. А., Триус Л. И. Основные коммуникативные стратегии в британском парламентском дискурсе дебатов // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2015. № 12–1 (54). С. 204–207.
5. Ширяева Т. А., Черноусова Ю. А., Триус Л. И. Стратегия дискредитации в дискурсе современных британских парламентских дебатов // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2016. № 7 (61) в 3-х ч. Ч. 3. С. 204–207.
6. The ITV Leaders' Debate (UK General Election 2015) 2nd April 2015. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=vc6YH4-IHME> (дата обращения: 12.12.2019)

© Тарасова Олеся Николаевна (olesyatarasova@rambler.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

КОНЦЕПТ 吃茶\КУШАТЬ ЧАЙ В КИТАЙСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ И ЕГО ПЕРЕВОД НА РУССКИЙ — НА МАТЕРИАЛАХ ИЗ КОРПУСА КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА ВСС

Цай Ванифань

Аспирант, Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова;
lovedirk41@hotmail.com

CONCEPT 吃茶 \ TAKE TEA IN CHINESE LITERATURE AND ITS TRANSLATION TO RUSSIAN — BASED ON MATERIALS FROM THE BLCU CORPUS CENTER

Cai Wangyifan

Annotation: There is a long history of taking tea in China. At the very beginning, Chinese preferred to eat tea leaves, rather than just drink tea. This tradition leads to the fact that the concept of «吃茶 \ eat tea» appears in the Chinese language. This article analyzes the meanings of “吃 \ eat” in the Chinese dictionary. By analysing living examples from from the BLCU corpus center, we aimed at finding its corresponding translations in Russian, based on the semasiological and onomasiological methods.

Keywords: tea, eat tea, corpus, translation.

Аннотация. В Китае существует долгая история культуры потребления чая. В самом начале китайцы предпочитали вместе с чаем есть и сами чайные листья, а не только лишь пить его. Эта традиция приводит к тому, что в китайском языке появляется концепт «吃(кушать)茶(чай)». В данной статье проанализированы значения «吃\кушать» в словаре китайского языка, затем выбраны материалы из корпуса ВСС в категории литература, а также объяснены его значения на живых примерах и предложены соответствующие переводы на русский язык согласно семасиологическому и ономазиологическому подходам.

Ключевые слова: чай, кушать чай, корпус, перевод.

В теории перевода активно вводится понятие «концепт» [9]. Как отмечает Ю. С. Степанов, концепт изначально обладает художественной образностью, он всегда и есть своя национальная субъективность [5, С. 25]. Аналогичное мнение предлагает Абишева говоря, что концепт — это «национально-культурный прецедент» [1, С. 47]. Сохранение культурной особенности в художественном переводе состоит в том, что зачастую перевод осуществляется не слово в слово, а с концепта на концепт.

Чайная культура была сформирована в Китае в династиях Тан и Сун (с 618 г.). В то время самым популярным способом приготовления чая была его варка: сушёный чайный лист клали в кипяток, варили на огне, потом добавляли соль, имбирь и другие приправы, и получался так называемый «чайный суп». Китайцы одновременно пили этот «суп» и ели чайный лист. И только во времена династии Мин (1368 г.) чай начали заваривать и пить

как воду. Это тот способ чаепития, с которым мы знакомы сегодня. Благодаря уникальной традиции чаепития, в китайском языке появляется концептуальное словосочетание «吃茶\ кушать чай».

«Да Цыхай» является одним из самых больших словарей китайского языка. В нем под иероглифом «吃 кушать» записывается восемь значений:

1. Разжевывать, проглатывать и пить. Переносное значение: положиться на что-то/кого-то, кормиться за счет чего-то/кого-то;
2. Ощущать, испытывать: 吃惊 (испугаться) — дословно «кушать испуг»;
3. Подвергнуться чему-то: 吃罪 (вять на себя вину) — дословно «кушать недовольство»;
4. Тратить, использовать: 吃力 (делать усилие) — «кушать силы»;
5. Шахматный термин «съесть фигуру». Также означает уничтожение врага;

6. Принимать, понимать: 吃透 (понять в полной мере) — «скушать полностью»;
7. Впитывать: 吃墨 (впитывать тушь, чернила) — «кушать тушь»;
8. Постепенное оседение (сооружения) или грубина погружения судна в воду: 吃水 (осадка) — «кушать воду» [4].

В словаре не записано выражение «吃茶\ кушать чай». Рассмотрение значения «吃» позволяет заключить, что этот иероглиф в слове подойдёт к первому значению.

В России познакомились с чаем в 1683 году, куда он был привезен в качестве дани. На способ его питья сильно повлияла Великобритания, поэтому россияне чай только пьют. Слово «кушать» в толковом словаре Ефремовой имеет два значения: принимать пищу и устаревшее пить чай, кофе, вино и т.п. [8]. Согласно национальному корпусу русского языка, до 20-го века русские часто использовали словосочетание «кушать чай»: «Батюшки кушают чай в парадном зале, закусывают семгой и белорыбицей, со свежими, паровыми огурцами» [7]; «Даша уже по-человечески сидела в кресле, кушала чай» [7]. Такой значение, во-первых, не используется в современном русском и, во-вторых, выражает только значение «пить». В данной статье проводится исследование, как наиболее полно и точно можно передать смысл 吃茶\ кушать чай.

В области семантики существуют два основных подхода к исследованиям: семасиологический и ономасиологический. Разработанный немецким ученым А. Цаунером, семасиологический подход исходит от внешнего по отношению к слову, и задает вопрос, какое понятие связано со словом [6, с. 112]. В рамках герменевтики французский ученый П. Рикер предлагает похожий подход, который называется «внутренний перевод» и представляет собой толкование текста в рамках одного языка. «Понять — значит перевести», так названа одна из глав книг Дж. Стайнера [2, с. 41]. Ономасиологический подход исходит из понятия и определяет, какое обозначение, наименование имеет название для этого понятия [6, с. 112]. Вслед за его мнением, Ф. Дорнзайф также предлагает два аспекта анализа: от звучания к содержанию — семасиология, и от содержания к выражению — ономасиология [6, с. 113]. Принимая во внимание эти взаимодополняющие подходы, нам следует сначала уточнить значения «吃茶\ кушать чай» в тексте на китайском, а затем найти соответствующее слово или словосочетание для перевода на русский.

В результате поиска «吃茶\ кушать чай» в корпусе китайского языка было найдено 1365 результатов из категории «литература» (191), «пресса» (167), «научные статьи» (186) и «многопрофильные категории» (821).

В разделе литературы «吃茶\ кушать чай» появляется 191 раз. По значению эти примеры можно разделить на следующие:

1. Питье чая. Данное значение появляется 156 раз, составляя 80% всего материала.

В西洋所谓客者是很希罕的东西。因为他们办公有办公的地点，娱乐有娱乐的场所，住家专做住家之用。我们的风俗稍为不同一些。办公打牌吃茶聊天都可以在人家的客厅里随时举行的。 [3]

На Западе люди редко ходят друг к другу в гости. На работе они только работают, в специально отведенных для развлечений местах развлекаются, а дома живут. В Китае же и работать, и играть в карты, и пить чай можно дома в любое время (перевод мой: Ц.В.).

徐志摩先生在平民中学讲“吃茶”，喝茶以绿茶为正宗。红茶已经没有什么意味，何况又加糖红茶带“土斯”未始不可吃，但这只是当饭，在肚饥时食之而已，我的所谓喝茶，却是在喝清茶，在赏鉴其色与香与味。 [3]

Господин Сю Джимо в средней школе читал лекцию о чае. Он считал, что только зеленый чай является подлинным сортом чая. Из-за того, что черный чай часто пьют с сахаром и хлебом, он теперь рассматривается как «чай без значения», который пьют, когда проголодался вместе с завтраком, обедом, ужином или десертом. Чаепитие, о котором я говорю, представляет собой чай без сладостей. Вовремя чаепития, я наслаждаюсь запахом, рассматриваю цвет листьев и пробую напиток на вкус. (перевод мой: Ц.В.)

阿黑一面说，一面把背笼放到肩上，又向五明的爹与老师傅说，“伯伯，师傅，请坐。我走了。无事回头到家里吃茶。” [3]

А Хэй закинул корзину на плечо и сказал отцу У Миня и учителю: «Дядя, учитель, я рад вас видеть, но к сожалению, мне нужно уходить. Когда у вас будет свободное время, приходите ко мне домой пить чай». (перевод мой: Ц.В.)

Хотя в оригинале написано слово «吃\ есть», на самом деле оно значит «пить». Так что и на русский язык переводится как «пить чай».

2. Чаепитие с десертом и закусками.

Китайцы часто подают закуски, когда пьют чай. Следовательно, «吃茶\ кушать чай» часто используют, чтобы подчеркнуть эту особенность.

他敲了一敲一百三十一号的门，徐太太开门放他们进来道：“在我们这边吃茶罢，我们有个起坐间。”便掀铃叫了几客茶点。[3]

Он постучал в номер 131, и госпожа Сюй впустила их со словами: «Давайте что-нибудь поедим у нас в гостиной». Затем она позвонила и заказала несколько закусок (перевод мой: Ц.В.).

我们约定每星期五下午到她家吃茶。事前我把《漱玉词》一首译成英文散文，然后她和我推敲着译成诗句。我们一边吃着茶点，一边谈笑，都觉得这种讨论是个享受。[3]

Мы договорились, что я буду приходить к ней домой на чай каждую пятницу. Я заранее перевела прозу «Юй су» на английский. У нее дома мы обсуждали детали. В тот день мы пили чай с десертами, разговаривали и веселились. Для нас обеих это было удовольствием (перевод мой: Ц.В.).

Данные примеры позволяют заключить, что «吃茶\ кушать чай» в этом разделе обозначает употребление не только чая, но и десертов или закусок вместе с ним. В оригинале данный смысл подчеркивается с помощью глагола «吃\ есть». На русский язык нет фиксированного перевода, его следует корректировать в соответствии с контекстом.

3. Традиция чаепития в древнем Китае.

В древнем Китае самым популярным способом приготовления чая была его варка: сушёный чайный лист несколько каштанов клали в кипяток, варили на огне, потом добавляли кунжут, соль, имбирь и другие приправы, получался так называемый «чайный суп» или «чайная каша». Китайцы и пьют чай, и кушают то, что в чае. Только в династии Мин китайцы начали заваривать чай, то есть заливать сушеные листья горячей водой. Это тот способ чаепития, с которым мы знакомы.

При переводе «吃茶\ кушать чай» в этом значении нам обязательно нужно сохранять значение «\есть», и добавлять объяснение ...

说的是一段元代《清平山堂话本·快嘴李翠莲记》中的片段。只见那艺人捏着小嗓说：公吃茶，婆吃茶，伯伯姆姆来吃茶。此茶唤作阿婆茶，名实虽村趣味佳。两个初偈黄栗子，半两新炒白芝麻。[3]

*Это фрагмент из очерка «Беседы у Цинпиншань: рассказ о Ли Цуйлянь». Актер читает с нужной интонацией: «Дедушка **ест чай**, и бабушка **ест чай**. Дядя с тетей тоже пришли **поест чаю**. Если ребенок захочет кушать, на плите есть еще две порции. Этот чай называется «чай бабушки», хотя название обычной, вкус очень хороший» (перевод мой: Ц.В.)*

因此可见六朝时南方吃茶的嗜好很是普遍，而且所吃的分量也很多。到了唐朝统一南北，这个风气遂大发达，有陆羽卢金等人可以作证，不过那时的茶大约有点近于西人所吃的红茶或咖啡。[3]

*Очевидно, такой способ употребления «**есть чай**» в Шестой династии [222 г.-589 г.] уже был широко распространен в южном Китае. В династию Тан, этот способ был еще более популярен. Это зафиксировано в работах Лу Ю и Лу Джин. Но в то же время существовало питье чая и в том же виде, в каком оно существовало в дальнейшем на западе. (перевод мой: Ц.В.)*

4. «吃茶\ кушать чай» в прошлом веке все еще являлся признаком высшего класса. Следовательно, «不吃茶\ не есть чай» использовался для обозначения привычек и положения людей низшего класса.

«士大夫的习气需一律除去，我已久不喝茶了!»钱先生吸了一小口滚烫的开水。“把那些习气剥净，咱才能还原，成为老百姓。你看，爬在战壕里打仗的全是不吃茶的百姓，而不是穿大衫，和香片的士大夫”。[3]

*«Привычки чиновничества должны быть устраниены. Я уже давно не пил чай!» сказал господин Цянь. Он сделал глоток горячей воды и продолжил: «Только когда эти привычки полностью исчезнут, мы снова станем обычными людьми. Видите ли, те солдаты, которые сражаются, — **обычные люди, которые чай не пьют**. А не чиновники, одетые в костюмы и пьющие высококачественный чай» (перевод мой: Ц.В.)*

Концепт «吃茶\ кушать чай» гораздо более полно раскрывается в конкретных китайских примерах, чем в словаре. При переводе нужно внимательно анализировать исходный текст и выбирать метод выражения, который будет понятен для русских.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абишева К. М. Проблема соотношения наивной и коцептуальной языковых картин мира/ К. М. Абишева// Вестник КазНУ. -Серия Филологическая. —2005. —С.46–48.
2. Багатырева Е. Д. Художественный перевод как интерпретация: на материале французских переводов поэмы А. С. Пушкина «Медный всадник»: дис. ... д-ра фило. Наук: 10.01.08/ Е. Д. Багатырева. М. 2007.

3. ВЛСУ Корпус Центр [Электронный ресурс] — Режим доступа: <http://bcc.blcu.edu.cn/>
4. Да Цыхай [Электронный ресурс] — Режим доступа: <http://www.dacihai.com.cn/>
5. Колесов В. В. Концепт культуры: образ — понятия — символ / В. В. Колесов // Вестник Санкт-Петербургского ун-та. -Серия 2. -Выпуск 3. —1992.—С.30–40.
6. Кубрякова Е.С Актуальные проблемы современной семантики: учебное пособие. -М.: Москва, 1984. 120с.
7. Национальный корпус русского языка [Электронный ресурс] — Режим доступа: <http://processing.ruscorpora.ru>
8. Толковый словарь Ефемой [Электронный ресурс] / Ефремова Т. Ф. М., 2000. — Режим доступа: <https://gufo.me/dict/efremova/%D0%BA%D1%83%D1%88%D0%B0%D1%82%D1%8C>
9. Труханова Е. В. Использование когнитивной теории фрейса в сопоставительном переводческом анализе художественного текста // Язык, культура и межкультурная коммуникация. М.: 2001. С. 125–132

© Цай Ванифань (lovedirk41@hotmail.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова

СОВРЕМЕННЫЙ ЭТАП РАЗВИТИЯ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКОЗНАНИЯ

CONTEMPORARY STAGE OF CHINESE LANGUAGE DEVELOPMENT

Tsi Yalun

Summary. The article considers the state of modern Chinese linguistics and identifies trends in its development. It was revealed that Chinese linguistics has a rich history and has more than two thousand years, at the same time it was aimed mainly at the study of hieroglyphs, their writing, reading, meaning, origin. It is noted that European linguistics has a positive effect on modern Chinese linguistics, expanding its borders in recent decades. As a result, at present, all branches of development in Chinese linguistics are developing — phonetics, lexicology, phraseology, grammar, etc., as well as modern linguistic areas — communicative linguistics, cognitive linguistics, linguoculturology, etc. Comparative studies of Chinese and other languages are widely represented in modern Chinese linguistics.

Keywords: Linguistics, China, Chinese Linguistics, Sinology, Comparative Studies.

Ци Ялунь

Аспирант, Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова
qiyalun096@gmail.com

Аннотация. В статье рассмотрено состояние современного китайского языкознания и обозначены тенденции его развития. Выявлено, что китайское языкознание имеет богатую историю и насчитывает более двух тысяч лет, в то же время оно было направлено в основном на изучение древних текстов, написания, чтения, значения и происхождения иероглифов. Отмечается, что европейское языкознание оказывает на современное китайское языкознание положительное влияние, расширяя в последние десятилетия его границы. В результате в настоящий момент в китайском языкознании развиваются все отрасли — фонетика, лексикология, фразеология, диалектология, грамматика и др., а также современные лингвистические направления — коммуникативная лингвистика, когнитивная лингвистика, лингвокультурология, социолингвистика и др. В современном китайском языкознании широко представлены сопоставительные исследования китайского и других языков.

Ключевые слова: языкознание, Китай, китайское языкознание, китаеведение, сопоставительные исследования.

Постановка проблемы

В современном Китае активно развиваются различные отрасли науки и техники. Лингвистика, как и другие науки, пополняется новыми исследованиями, формирует современные концепции. Китайское языкознание является очень древним: первые самостоятельные лингвистические исследования в китайской науке появились не менее двух тысяч лет назад и были направлены в первую очередь на изучение древней литературы и толкование древних текстов (то есть Сюньгусюе 训诂学), к примеру, Эрья (尔雅) — один из самых важных трудов в Сюньгусюе [17], а один из первых и наиболее значимых памятников китайской лексикографии — этимологический словарь «Шимин» («Объяснение имен») датируется началом III в.н.э. [3, с. 527]. Современное китайское языкознание, подобно лингвистике других стран, стремится охватить самые разные стороны и аспекты исследования языка.

Степень изученности проблемы

Изучение современного китайского языка направлено на познание самых разных его сторон, ярусов и единиц: лексики [9; 13], фразеологии [1], знаменательных частей речи [10], служебных слов — предлогов и союзов [14] и т.д. Исследователи направляют своё внимание как на литературный язык Китая, так и на диалекты [2; 4], рассматривают проблемы китайской лексикографии [3].

В российской науке сформировалась отдельная отрасль — китаеведение, направленная на изучение истории, экономики, культуры Китая и, в том числе, китайского языка. Активные исследования китайского языка китайскими и российскими лингвистами заслуживают внимательного рассмотрения и осмысления.

Цель исследования

Целью статьи является анализ современных публикаций, посвящённых китайскому языку, и выявление основных тенденций и направлений китайского языкознания.

Результаты исследования

Одним из актуальных направлений китайского языкознания является диалектология. Это связано с тем, что диалекты китайского языка значительно отличаются друг от друга, а некоторые из них настолько несхожи, что говорящие на них люди не могут понять друг друга. Официальный язык (главное наречие) Китая — путунхуа — основан на пекинском диалекте и его произношении, однако этим языком владеет не более половины жителей страны. При этом диалекты, как следствие развития образования, начинают постепенно изменяться и утрачивать свои оригинальные черты, чем уже обеспокоены китайские языковеды [2]. Всё большее распространение получает мнение о том, что диалекты достойны само-

го внимательного изучения и сохранения, поскольку в определённых районах Китая они являются незаменимым средством устного общения между жителями [12]. Последние тридцать лет изучение диалектов стало в Китае большой государственной программой. О.И. Завьялова отмечает, что в современной китайской диалектологии «накоплены обширные данные — фонетические, морфонологические, лексические, в меньшей степени — грамматические, собранные несколькими поколениями ученых» [4, с. 107], и деятельность по накоплению и обработке этих данных необходимо продолжить.

Изучению активно подвергаются те стороны китайского языка, которые являются специфичными на фоне наиболее хорошо изученных лингвистами индоевропейских языков. К примеру, служебные слова — предлоги и союзы, относительно которых мнения языковедов кардинально расходятся, вплоть до того, что некоторые из них вообще считают такие части речи отсутствующими в китайском языке. Современные учёные, например, авторы грамматики словарного типа «Служебные слова современного китайского языка» считают, что на данном этапе развития китайского языкознания ученым необходимо не анализировать отдельные предлоги и союзы, как это делали ранее, а составлять стройные лингвистические теории, позволяющие объяснять их роль в китайском языке, выстраивать новую теорию [14, с. 141]. Для лингвистов данного этапа развития китайского языкознания несомненно, что «роль служебных слов в грамматике китайского языка значительна» [5, с. 205].

Грамматические труды не имеют в китайском языкознании глубоких традиций и «обязаны своим появлением европейскому языкознанию» [5, с. 204]. Традиционные китайские лингвистические исследования были посвящены в основном изучению древней литературы и толкованию древних текстов, в первую очередь, графике (письменности, иероглифам — их написанию, способам чтения, значению, этимологии), однако под влиянием европейских лингвистических трудов китайская наука в настоящий момент начала более глубоко раскрывать различные стороны китайского языка, в том числе его грамматику. Более медленное развитие грамматических исследований связано с морфологическими особенностями китайского языка, в частности, с неизменяемостью слов, а более активное развитие фонетики и графики также вполне объяснимо: сложная система письма требовала внимания, систематизации, изучения.

На начальном этапе становления находится и такая отрасль китайского языкознания, как фразеология — наука об устойчивых единицах. При этом китайская фразеология очень богата, то есть «большое количество различного рода сюжетов, ярких фактов действительности, философских мыслей находят свое отражение в иди-

оматике китайского языка» [1, с. 34], которая связана с народной моралью и менталитетом нации. Изучение фразеологии возможно с разных позиций, но при этом опорным является выделение основных признаков фразеологизма — целостности значения, устойчивости формы, широкого распространения, связи с традициями, письменной фиксации с помощью определённых иероглифов [15, р. 67]. Значения фразеологизмов сопоставляются в китайских исследованиях с семантикой слов, а при их исследовании большое внимание уделяется передаваемым ими культурным традициям.

Значительное количество исследований ведётся в сопоставительном плане, что позволяет лингвистам лучше, более контрастно оценить особенности каждого из сравниваемых языков. Для нас наиболее интересны те из работ, в которых сопоставляются китайский и русский язык. Данные языки не связаны происхождением и относятся к разным языковым семьям, поэтому все сходства в них обусловлены языковыми универсалиями, а отличия демонстрируют возможности разных путей в развитии языков мира.

Ю. Сунь, рассматривает эмоционально-оценочную лексику русского и китайского языков и отмечает её важность для обеих лексических систем [9]. В исследовании эмоциональных ресурсов языка в китайском языкознании на данный момент наблюдается подъём. К примеру, Лю Цзюань излагает основы эмоциональной лингвистики применительно к китайскому языку, выделяет концепты эмоций и их лингвокультурную роль [13]. В сопоставительном плане интересны лингвокультурологические отличия в использовании эмоционально окрашенной лексики, например, наличие в китайских словах дополнительных значений, не характерных для лексем русского языка [9, с. 43].

А.В. Шатравка сравнивает части речи китайского и русского языков, а также варианты их классификаций в российском и китайском языкознании. Она отмечает кардинальные отличия между русской и китайской морфологией: в китайском языке слова вообще не имеют морфологического оформления, поэтому некоторыми исследователями даже отмечалось отсутствие здесь частей речи [10, с. 89]. Однако наличие лексико-грамматических классов является языковой универсалией, и язык не может существовать без частей речи. Иное их морфологическое оформление в китайском языке (возможность одним словом выполнять несколько лексико-грамматических ролей, морфологическое оформление слов только в предложении) отнюдь не свидетельствует об отсутствии частей речи [Там же, с. 95].

В китайском языкознании сегодня происходит некоторая компенсация, усиление ряда его сторон и направ-

лений, наблюдается процесс его уравнивания с европейской лингвистикой, развитие «по моделям западных теорий, концепций и методологии, которые считаются универсальными для всего мирового сообщества» [6, с. 136], причём в данном случае этот процесс носит позитивный характер. Исследователи китайского языка не только обращают внимание на те единицы языка, которые ранее изучались недостаточно активно, — фразеологизмы, части речи, но и применяют к китайскому языку наиболее распространённые тенденции и аспекты мирового языкознания.

Развивается коммуникативное направление китайского языкознания — теория дискурса (дискурсология). Исследователи отмечают, что на развитие китайской коммуникации оказывают влияние актуальные для Китая философские течения — конфуцианство, буддизм и даосизм, в результате чего в речевом взаимодействии отмечаются «направленность вектора общения на гармонизацию отношений между адресантом и адресатом; тяготение к соблюдению эстетичности коммуникации, обусловленное “церемониальностью” сознания китайцев; использование шаблонных языковых блоков для построения высказывания» [Там же]. Китайская коммуникация имеет большие традиции, в основе которых лежит не индивидуализация говорящего, а его стремление не выделять собственное «я».

В результате китайский дискурс отличается индивидуальностью, и многими исследователями, например, Ши Сюй, в нём отмечается в первую очередь баланс внутренней культуры (традиций) и внешнего (западного) влияния» [16, с. 84]. Лингвисты обращают внимание на необходимость сохранения особенностей, присущих китайской коммуникации и китайскому дискурсу, важности противостояния тенденциям глобализации и американизации.

Перспективными для китайского языкознания являются также когнитивные исследования, поскольку когнитивный подход позволяет выделить оригинальные особенности китайского мышления, отражённые в зеркале языка. М. В. Рубец отмечает, что «для китайцев характерен особый тип мышления — преимущественно пространственно-образный, “правополушарный”, который относят к архаическому» [7, с. 1120]. В связи с этим в языке очень развита образность, проявляющаяся в иероглифике — наличии у иероглифов переносных значений, в языке и культуре интернет-общения. Мышление китайцев во многом синкретично, но при этом достаточно конкретно, что отражается в языке.

Значительные отличия в строе языков и способе мышления китайцев в сопоставлении со строем языков

и мышлением носителей других языков стимулируют лингвокультурологические исследования в китайском языкознании. Специалисты, работающие в данном лингвистическом направлении, уверены, что именно с позиций лингвокультурологии можно объяснить многие языковые факты и различия. Так, Г. Юе считает, что носителю китайского языка трудно понять тонкости определительных отношений в русском языке, поскольку для китайского языка несущественно выделение качественных, относительных и притяжательных имён прилагательных, и различия между определяющими словами проходит преимущественно на семантическом уровне [11, с. 9].

Развивается в китайском языкознании и социолингвистика — наука, для которой особенно важны изменения в языке, происходящие под воздействием общества. Исследователи обращают внимание на различные языковые единицы, подверженные социолингвистическому варьированию. Ц. Сунь анализирует в данном плане местоимения, понимая под их социолингвистической вариативностью «способность местоимений в процессе речевого употребления носителями языка создавать конкурирующие средства (варианты) на фонетическом, синтаксическом и стилистическом уровнях под воздействием внутренних языковых и внешних социальных факторов» [8, с. 161]. Социолингвистическая вариативность обеспечивает языку эффективное существование в различных формах и сферах использования.

Выводы

Китайское языкознание является древней наукой, имеющей двухтысячелетнюю историю. При этом не все отрасли китайского языкознания изучались в течение данного времени одинаково интенсивно. Наибольшим вниманием лингвистов пользовались древние тексты и китайское письмо — иероглифика, в связи с необходимостью анализировать которое развивались графика, фонетика, семантика. Менее активно развивались фразеология и грамматика. Под влиянием европейского языкознания круг интересов китайских языковедов за последние десятилетия расширился. Современное китайское языкознание направлено на все стороны языка — лексику, фразеологию, фонетику, грамматику и т.п. и на различные направления его изучения — когнитивную и коммуникативную лингвистику, лингвокультурологию и др. Значимым звеном китайского языкознания являются сопоставительные исследования, в ходе которых китайский язык сравнивается с другими языками. Определённый вклад в развитие китайского языкознания вносят российские лингвисты, действующие в рамках российского китаеведения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Афанасьева М. П. К вопросу о становлении фразеологии в китайском языкознании и возможных методах описания фразеологизмов // Филологические науки. Вопросы теории и практики. — 2015. — № 6–2 (48). — С. 33–36.
2. Ван Пин. Чжэнцзюэ чули фаньянь юй путунхуа гуаньси чу и (Предварительные замечания в связи с необходимостью упорядочить отношения между путунхуа и диалектами) // Чжунго фаньянь сюэбао. — 2006. — № 1. — С. 214–221.
3. Глазачева Н. Л. О роли первого этимологического словаря «шимин» в китайском языкознании // Россия и Китай: история и перспективы сотрудничества: Мат. VIII Междунар. науч.-практ. конф.; отв. ред. Д. В. Буяров, Д. В. Кузнецов. — Благовещенск: БГПУ, 2018. — С. 527–531.
4. Завьялова О. И. Китайские диалекты и современное языкознание в КНР // Вопросы языкознания. — 2009. — № 6. — С. 102–108.
5. Кирюхина Л. В. Грамматические исследования в китайском языкознании // Вестник Иркутского государственного лингвистического университета. — 2014. — № 1 (26). — С. 204–208.
6. Нагибина И. Г. Культурно-философские компоненты формирования теории дискурса в китайском языкознании // Филологические науки. Вопросы теории и практики. — 2015. — № 12–2 (54). — С. 136–138.
7. Рубец М. В. Когнитивные особенности китайской культуры и языка // Психология и психотехника. — 2013. — № 11 (62). — С. 1120–1133.
8. Сунь Ц. Социолингвистическая вариативность местоимений современного китайского языка // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия «Гуманитарные науки». — 2018. — № 4. — С. 157–161.
9. Сунь Ю. Эмоционально-оценочная лексика как объект исследования в русском и китайском языкознании: состояние и перспективы исследования // Вестн. БДПУ. Серия 1. Педагогіка. Психологія. Філологія. — 2015. — № 1 (83). — С. 41–44.
10. Шатравка А. В. К проблеме выделения частей речи в отечественном и китайском языкознании // Россия и Китай на дальневосточных рубежах: Сб. ст.; отв. ред. А. П. Забияко. — Благовещенск: АГУ, 2002. — С. 89–97.
11. Юе Г. Почему носителю китайского языка трудно понять тонкости определительных отношений в русском языке: взгляд с позиций лингвокультурологии // ФОРУМ / forUM: Сб. науч.-иссл. ст.; под общ. ред. О. В. Шаталовой. — Липецк: ЛГПУ, 2019. — С. 7–9.
12. 中国语言生活状况报告 (2005) (Доклад о языковой ситуации в Китае в 2005 г.). — Пекин, 2006. — 181 с.
13. 刘娟 《情感语言学：一个值得关注的语言学领域》(Лю Цзюань. Эмоциональная лингвистика: область, на которую стоит обратить внимание // 载《俄语语言文学研究》(Исследования по русскому языку и литературе). — 2007. — № 6. — С. 16–19.
14. 现代汉语虚词用法小词典 (Служебные слова современного китайского языка. Словарь-справочник) / гл. ред. Чжан Ишэн. — Шанхай: Хуадун шифань дасюэ чубаньшэ, 2000. — 240 с.
15. 黄伯荣, 廖序东. 现代汉语. 北京: 高等教育出版社, 2004. 302 页. (Хуан Божун, Ляо Сюйдун. Современный китайский язык. Пекин: Гаодэн цзяоу, 2004. 302 с.).
16. 施旭 话语与文化, 上海: 上海外语教育出版社, 2013 年 (Ши Сюй. Дискурс и культура: от дискурс-анализа к изучению культурного дискурса. — Шанхай: Иностр. языки, 2013. — 420 с.).
17. 王力. 中国语言学史. 上海: 复旦大学出版社, 2006, 44–45 с. (Ван Ли. История китайской лингвистики. — Шанхай: Изд-во Фуданьского ун-та, 2006. — С. 44–45).

© Ци Ялунь (qiyalun096@gmail.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ОЦЕНКА ПЕРЕДАЧИ КЛЮЧЕВОЙ ИНФОРМАЦИИ ПРИ УСТНОМ ПЕРЕВОДЕ (НА МАТЕРИАЛЕ ПЕРЕВОДА РЕЧИ ПОЛИТИЧЕСКОГО ЛИДЕРА)

Чэнь Цимин

Аспирант, Московский государственный
университет имени М. В. Ломоносова
qiming.chen.qiming@yandex.ru

ESTIMATION OF TRANSFER OF KEY INFORMATION AT INTERPRETATION (ON THE MATERIAL OF TRANSLATION OF SPEECH OF THE POLITICAL LEADER)

Chen Qiming

Summary. This article is devoted to evaluating the informative value of interpretation (based on the speech of the political leader, President of Russia V. V. Putin, at the international forum "One Belt, One Way" in 2017). The work was done in order to set the quality level, which is determined on the basis of several categories, in particular, the category of completeness. The relevance of the article is due to the ambiguous status of the named category, which today does not have a definite answer to the question: what degree of completeness is sufficient. The assessment of the completeness of the translation in this article is based on the theory of information content of texts described by the Soviet translator R. K. Minyar-Beloruchev in the work «Theory and Methods of Translation». The author of the publication analyzes the transmission of unique information in a translating language according to the algorithm proposed by the scientist by performing speech segmentation of a fragment of a politician's speech, highlighting information quanta in calculated speech segments, counting transmitted quanta of key information, and considering translation techniques implemented by a specialist translator on specific material. The scientific novelty of the presented article lies in the fact that the theoretical foundations developed by the Soviet scientist were tested on a text that for the most part has elements of a journalistic style pronounced within the framework of an official business environment. The article discusses the alleged reasons for the translator to exclude key information from the fabric of the text in the translating language.

Keywords: interpretation, quality assessment, translation criticism, category of completeness, information theory.

Аннотация. Данная статья посвящена оценке информативности устного перевода (на материале выступления политического лидера, президента России В. В. Путина, на международном форуме «Один пояс, один путь» в 2017 году). Работа выполнена с целью установки уровня качества, который определяется на основе нескольких категорий, в частности категории полноты. Актуальность статьи обусловлена многозначным статусом названной категории, которая на сегодняшний день не имеет определенного ответа на вопрос: какая степень полноты достаточна. Оценка полноты перевода в настоящей статье проводится с опорой на теорию информативности текстов, описанную советским переводчиком Р. К. Миньяром-Белоручевым в труде «Теория и методы перевода». Автор публикации анализирует передачу уникальной информации на переводящем языке по предложенному учебным алгоритмом путем осуществления речевой сегментации фрагмента речи политика, выделения квантов информации в вычлennых речевых отрезках, подсчета переданных квантов ключевой информации, рассмотрения приемов перевода, реализованных специалистом-переводчиком на конкретном материале. Научная новизна представленной статьи заключается в том, что теоретические основы, разработанные советским ученым, протестированы на тексте, имеющем по большей части элементы публицистического стиля, произнесенном в рамках официально-деловой обстановки. В статье рассмотрены предполагаемые причины исключения переводчиком ключевой информации из ткани текста, звучащего на переводящем языке.

Ключевые слова: устный перевод, оценка качества, переводческая критика, категория полноты, теория информативности.

Оценка качества переводных текстов волновала теоретиков и практиков в области переводоведения, начиная с первых переводов. На протяжении многих веков ученые обращались к этой теме с различных аспектов, но все они пытались ответить на немаловажный вопрос: каковы критерии оценки перевода. Толковый словарь С. И. Ожегова, Н. Ю. Шведо-

вой зафиксировал три значения действия «оценить»: «1. Определить цену кого-чего-н. 2. Установить качество кого-чего-н, степень, уровень чего-н. 3. Высказать мнение, суждение о ценности или значении кого-чего-н.» [7; с. 486]. Первое значение останется вне нашего анализа по причине того, что вопрос цены перед нами не стоит, а о процессе оценки перевода в третьем значении

не представляется возможным говорить: поскольку переводческая критика является разделом науки о переводе, она не может основываться на мнениях и суждениях. Следовательно, в контексте описываемого оценки мы будем понимать как установку качества, степени, уровня чего-либо.

Среди ученых, занимавшихся разработкой критериев оценки, можно назвать К. Райс, обращавшую внимание критика перевода на тип текста, который подсказывает определенные критерии, а также советского исследователя Р.К. Миньяра-Белоручева, на основе работы которого будет проведен анализ полноты перевода речи политика. Н.К. Гарбовский в своей статье «Отражение как свойство перевода» отмечал: «Необходимость достижения «полноты» в переводе, на первый взгляд, представляется очевидным и неопровержимым требованием» [4; с. 29]. При этом ученый говорит о многозначном статусе категории полноты.

Несмотря на то, что категория полноты в переводческой критике рассматривается учеными из разных стран, вопрос о достаточной для перевода степени полноты пока не имеет однозначного ответа. Многие сходятся на том, что критерий полноты к письменному переводу строже, чем к устному переводу. Н.К. Гарбовский говорил, что «устный перевод оказывается сродни интерпретации, т.е. толкованию, раскрытию смысла чего-либо, предполагающей, как правило, творческое начало» [3; с. 213]. Действительно, «одновременная обработка нескольких типов информации, нехватка времени, фактор адресата и социальная ответственность» [8; с. 214] влияют на передачу информации в полном объеме, поэтому переводчику приходится трансформировать текст, избавляясь от избыточной информации, добавляя необходимые уточнения, выполняя семантические преобразования и переставляя фрагменты.

Р.К. Миньяр-Белоручев в труде «Теория и методы перевода» (1996) изложил теорию информативности текстов, в рамках которой предложил механизм оценивания перевода на основе переданной информации. И.Р. Гальперин, считая информативность обязательным признаком текста, относит ее к грамматической категории, которая «может проявиться в разных формах — от нулевой, когда содержание текста не дает ничего нового, а лишь повторяет уже известное, до концептуальной, когда для ее выявления необходимо подвергнуть текст скрупулезному анализу. Между этими полюсами располагаются информации различной степени насыщенности (меры новизны)» [2; с. 29]. Р.К. Миньяр-Белоручев, изучая вопрос информативности, называл ее существенным признаком для переводоведения. Исследователь видит ценность информации в ее уникальности, она измеряется «тем, насколько возможно ее предугадать,

прогнозировать» [6; с. 60]. О значимости уникальной информации говорила также Н.С. Валгина: «ценностью обладает, прежде всего, новая информация, полезная, т.е. прагматическая, именно она является показателем информативности текста» [1; с. 141]. Переводчик в процессе перевода должен с особой осторожностью относиться к передаче уникальной информации, поскольку именно она составляет информативность, что является необходимым признаком текста.

И.Р. Гальперин с лингвистической точки зрения делит информацию на содержательно-фактуальную (СФИ), которая содержит сообщение о фактах, на содержательно-концептуальную (СКИ), сообщающую «читателю индивидуально-авторское понимание отношений между явлениями, описанными средствами СФИ, понимание их причинно-следственных связей» и на содержательно-подтекстовую информацию (СПИ), содержащую скрытые смыслы [2; с. 27–28]. Р.К. Миньяр-Белоручев предлагает свою классификацию: он выделяет уникальную (ключевую), дополнительную (выводится из контекста), уточняющую (не является новостью, а уточняет информацию), повторную (повторяет сказанное иными словами) и нулевую (оговорки, нейтральные фразы, слова-паразиты) информацию. Перевести текст качественно возможно с помощью навыка выделения ключевой информации.

Р.Г. Пиотровский, опираясь на исследования работы мозга, утверждает, что в тексте информативные части чередуются с избыточными (квантовый характер распределения информации). Избыточность, по мнению Андре Мартине, заключается «в присутствии практически в любом высказывании единиц первого и второго членения, которые, строго говоря, не необходимы для коммуникации, но которые, учитывая условия, в которых происходит обмен высказываниями, просто необходимы для того, чтобы коммуникация прошла эффективно» [5; с. 537]. Он отмечал, что говорящий в процессе говорения стремится сократить умственную энергию, поэтому в тексте появляются островки избыточной информации. Это связано также с тем, что вся информация, которая доходит до получателя, воспринимается им отдельными элементами, друг за другом. «Периодическое накопление порций информации мозговыми механизмами неизбежно ведет к неравномерному распределению информации в тексте» [6; с. 60]. В работе «Язык» Б. Потье мы прочитаем: «Благодаря избыточности сообщения информация доходит до получателя, несмотря на шум» [9; с. 239].

На этой основе Р.К. Миньяр-Белоручев предложил речевую сегментацию для удобного выделения квантов информации. Он утверждал, что любой текст можно поделить на речевые отрезки, заключающие в себе смысл

Таблица 1.

Исходный текст	Переводной текст
(1) Многие // (2) знают, // (3) что Россия вместе с партнёрами // (4) строит Евразийский экономический союз.	俄罗斯正在和它的伙伴促进建设欧亚经济联盟。

Таблица 2.

Исходный текст	Переводной текст
(1) У нас в ЕАЭС // (2) близкие взгляды на развитие евразийской интеграции, // (3) и для нас // (4) очень важно, // (5) что лидеры Белоруссии, // (6) Казахстана, // (7) Кыргыстана // (8) участвуют в работе данного форума.	这是为了实现欧亚大陆更大程度的一体化，这个经济联盟主要包括了五个国家

и объединяющиеся в предложения. Квантами информации «обычно становятся развернутые обозначения (номинации), связанные между собой глаголом-сказуемым, т.е. слова, обозначающие субъект и объект действия, обстоятельства места, времени, образа действия, в которых протекает этот процесс <...>» [6; с. 62–63]. С целью формализации деления текста на речевые сегменты ученый предложил сохранять «непрерывность речевой цепочки при условии непосредственного следования управляемого слова за управляющим» [6; с. 63].

Эта теория отличается последовательным изложением, а также практическими советами по оценке качества перевода, поэтому в статье представляется возможным оценить полноту перевода фрагмента речи В.В. Путина, представленной на Международном форуме «Один пояс и один путь» по алгоритму, предложенному Р.К. Миньяром-Белоручевым в рамках теории информативности текстов. По мнению ученого, процесс определения информативности текста состоит из «деления текста на речевые сегменты»; «определения количества смысловых сегментов в анализируемом тексте»; «определения коммуникативной ценности информации поочередно в каждом речевом сегменте»; «подсчета количества сегментов, содержащих ключевую и другие виды информации»; «выведения (условно) коэффициента информативности текста» [6; с. 71–73]. Вместо заключительного этапа пошагового определения информативности, вычисление коэффициента, проанализируем, как кванты ключевой информации передаются в переводном тексте политической речи. Следовательно, при оценивании перевода необходимо проследить, насколько полно переводчик передал уникальную информацию, содержащуюся в сообщении коммуникатора.

Стоит отметить, что текст речи российского президента представляет собой продукт публицистического

стиля речи, произнесенный в официально-деловой обстановке. Международный уровень мероприятия обязывает ораторов доносить информацию определенным образом, поэтому политическая речь имеет ряд особенностей, среди которых понятное изложение материала, точность передачи информации и др. Политическая речь в своей структуре содержит призывы, выраженные эксплицитно или имплицитно.

Переходя к анализу текста, отметим, что выбранный фрагмент состоит из пяти предложений, совокупность которых включает в себе выражение призыва к сотрудничеству¹.

Многие знают, что Россия вместе с партнёрами строит Евразийский экономический союз. У нас в ЕАЭС близкие взгляды на развитие евразийской интеграции, и для нас очень важно, что лидеры Белоруссии, Казахстана, Кыргызстана участвуют в работе данного форума. Мы приветствуем инициативу Китайской Народной Республики «Один пояс, один путь». Выдвигая эту инициативу, Председатель Си Цзиньпин продемонстрировал пример творческого подхода к развитию интеграции в энергетике, инфраструктуре, транспорте, промышленности, в гуманитарном сотрудничестве, о чём только что было подробно рассказано. Считаю, что сложение потенциалов таких интеграционных форматов, как ЕАЭС, «Один пояс, один путь», Шанхайская организация сотрудничества, Ассоциация государств Юго-Восточной Азии способно стать основой для формирования большого евразийского партнёрства.

¹ Материал взят из речи В.В. Путина, представленной на Международном форуме «Один пояс, один путь» в 2017 году.

Таблица 3.

Исходный текст	Переводной текст
(1) Мы // (2) приветствуем инициативу Китайской Народной Республики «Один пояс, один путь».	我们也非常赞赏中国提出了一带一路的倡议，我们相信在推进这个倡议的过程中，习主席也为我们展现了非常好的榜样的力量，我们刚才也倾听了他的主旨演讲。
(1) Выдвигая эту инициативу, // (2) Председатель Си Цзиньпин // (3) продемонстрировал пример творческого подхода к развитию интеграции в энергетике, // (4) инфраструктуре, // (5) транспорте, // (6) промышленности, // (7) в гуманитарном сотрудничестве, // (8) о чём только что // (9) было подробно рассказано.	

Таблица 4.

Исходный текст	Переводной текст
(1) Считаю, // (2) что сложение потенциалов таких интеграционных форматов, // (3) как ЕАЭС, // (4) «Один пояс, один путь», // (5) Шанхайская организация сотрудничества, // (6) Ассоциация государств Юго-Восточной Азии // (7) способно стать основой для формирования большого евразийского партнёрства.	我们也相信通过欧亚经济联盟、一带一路倡议、上海合作组织、东盟，这样的地区合作机制，这些合作的倡议统筹在一起可以促进欧亚大陆的发展。

Рассмотрим первое предложение и перевод ключевой информации на китайский язык. Первое предложение состоит из четырех речевых сегментов, включающих в себя кванты различной информации (табл. 1):

Кванты с ключевой информацией обозначены цифрами (3) и (4). Такая информация уникальна, ее невозможно предугадать, восстановить из контекста, ее ошибочный перевод приводит к появлению ложных сведений. Устный перевод этого предложения на китайский язык включает в себя оба фрагмента ключевой информации. Так, два кванта уникальной информации передаются на переводящем языке без искажения, поэтому такой перевод можно считать успешным.

Следующее предложение содержит восемь речевых отрезков, внутри некоторых сочетаются несколько видов информации, но ключевая часть в смысловом сегменте всегда доминирует над частями, содержащими другую информацию (табл. 2):

Под цифрами (1), (2), (5), (6), (7), (8) расположены кванты с ключевой информацией. Как видно из таблицы, в переводном тексте ключевая информация исходного текста передается не в полном объеме. Переводчик связывает рассматриваемое предложение с предыдущим при помощи местоимения 这是(это), которое указывает на то, что строительство ЕАЭС может обеспечить инте-

грацию Евразии. Выполняя местоименную замену, переводчик формально теряет фрагмент с ключевой информацией, но контекст успешно восстанавливает такую потерю. Ключевая информация под цифрами (5) — (8) опускается переводчиком. Смысл, вложенный оратором в сообщение, не передан, поскольку В.В. Путин говорит о важности участия в форуме трех стран из ЕАЭС, с которыми у России одинаковый взгляд на развитие Евразии, в переводе же выражается мысль о том, что ЕАЭС способен обеспечить большую интеграцию Евразии, при этом переводчик включает в текст дополнительную информацию: в союз входит пять стран. Таким образом, видно, что переводчик в процессе перевода постарался объединить и сократить предложения, но в процессе такого преобразования потерял уникальную информацию.

В таблице 3 представлены следующие друг за другом предложения, переложение которых выполняется с помощью одного предложения (табл. 3).

Первое предложение, состоящее из двух речевых сегментов с ключевой информацией, переводится в полном объеме с одним только изменением: КНР, произнесенная президентом России в расшифрованном виде, в переводном тексте сокращается до Китая. Второе сложное предложение таблицы насыщено различного рода осложнениями: и деепричастным оборотом (1), и цепочкой однородных членов предложения (4–7), ко-

торые не являются уникальной информацией. Речевые сегменты (4)–(7) не передаются переводчиком, но они восстанавливаемы из контекста форума, ниже сказано о том, что такая информация содержится в речи Си Цзиньпина, выступившего ранее президента России. Квант с ключевой информацией (2) передается переводчиком с некоторым сокращением: дело в том, что для китайской аудитории «Председатель Си» звучит привычнее, поэтому переводчик использует такого рода сокращение. Уникальная информация из сегмента (2) также передана переводчиком с естественными семантическими преобразованиями, сопровождающими процесс перевода.

Пятое предложение представляет собой семь смысловых отрезков, среди которых отрезки (3)–(7) содержат кванты ключевой информации, которую необходимо передать на переводящем языке.

Информация (4) и (5) передается без трансформаций, в сегменте (6) расшифровка организации сокращается до аббревиатуры АСЕАН («东盟»), что делает фрагмент переводного текста значительно короче. Сегмент (7)

также передается переводчиком с сокращением: фраза «способно стать основой для формирования» в китайском варианте выглядит так «可以促进发展» (могут способствовать развитию), а фрагмент «большого евразийского партнерства» заменяется на «欧亚大陆» (Евразия).

Таким образом, передача пяти объемных предложений выполняется переводчиком путем сжатия текста. Использованные оратором названия организаций, имеющих сокращенный вариант, переводчик меняет на официальные, признанные на международном уровне аббревиатуры. Сокращается в переводном тексте и имя председателя КНР Си Цзиньпина. Сложные предложения, выражающие смежную по своей сути информацию, объединяются между собой. Из семнадцати квантов ключевой информации в переводном тексте передано одиннадцать квантов. Потеря шести частей с ключевой информацией происходит в рамках перевода одного предложения (табл. 2), которое переводчик старается сократить путем объединения с начальным предложением фрагмента. В целом, уникальная информация передается переводчиком в данном тексте без изменений.

ЛИТЕРАТУРА

1. Валгина Н. С. Теория текста, Москва, Логос. 2003. 173 с.
2. Гальперин И. Р. Текст как объект лингвистического исследования. Изд. 4-е, стереотипное. М: КомКнига, 2006. 144 с.
3. Гарбовский Н. К. Теория перевода: Учебник / Н. К. Гарбовский. — 2-е изд. — М.: Изд-во Московского университета, 2007. — 544 с.
4. Гарбовский Н. К. Отражение как свойство перевода // Вестник Московского университета. Серия 22. Теория перевода, 2008. № 4. С. 26–36.
5. Мартине, А. Основы общей лингвистики [Текст] / А. Мартине // Новое в лингвистике. Вып. III. М.: Изд-во ин. лит-ры, 1963. — 568 с.
6. Миньяр-Белоручев Р. К. Теория и методы перевода. М.: Московский Лицей, 1996. 208 с.
7. Ожегов С.И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений / Российская академия наук. Институт русского языка им. В. В. Виноградова. Изд. 4-е, дополненное. М.: ООО «А ТЕМП», 2006. 944 с.
8. Klonowicz T. Putting one's heart into simultaneous interpretation // Bridging the gap. Empirical research in simultaneous interpretation. Edited by Sylvie Lambert, Barbara Moser-Mercer. — Amsterdam: Benjamins Translation Library, 1994. — p. 214.
9. Pottier, B. Les langues dans le monde [Text] / B. Pottier // Le language. Paris: Ed. SELAF, 1973. P. 226–249.
10. <http://kremlin.ru/events/president/news/54491>

© Чэнь Цимин (qiming.chen.qiming@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

К ВОПРОСУ О ПРИЗНАКАХ ЯЗЫКОВОГО ЭКСТРЕМИЗМА В ТЕКСТЕ (ИЗ ОПЫТА ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ ЭКСПЕРТИЗЫ)

TO THE QUESTION OF THE SIGNS OF LINGUISTIC EXTREMISM IN THE TEXT (FROM THE EXPERIENCE OF LINGUISTIC EXPERTISE)

I. Yanchenkova

Summary. The article discusses the signs of linguistic extremism in Russian speech. The author describes the appeal as a form of representation of linguistic extremism and its grammatical means of expression, reveals their functional-semantic and communicative-pragmatic properties, proposes a procedure for analyzing the presence or absence of linguistic extremism in the text. The materials of the article are of practical value for linguists, lawyers dealing with issues of forensic linguistic examination based on Russian speech, as well as for students and masters studying text linguistics, text analysis, linguistic examination.

Keywords: language extremism, appeal, addresser, addressee, communicative intention, perlocative effect, linguistic examination.

Янченкова Ирина Сергеевна

*К.филол.н., доцент, ФГБОУ ВО «КамГУ им. Витуса Беринга», г. Петропавловск-Камчатский
isy1976@mail.ru*

Аннотация. В статье рассматриваются признаки языкового экстремизма в русской речи. Автором описаны призыв как форма репрезентации языкового экстремизма и грамматические его средства выражения, выявлены их функционально-семантические и коммуникативно-прагматические свойства, предложена процедура анализа наличия или отсутствия языкового экстремизма в тексте. Материалы статьи представляют практическую ценность для лингвистов, юристов, занимающихся вопросами судебной лингвистической экспертизы на материале русской речи, а также для студентов и магистров, изучающих лингвистику текста, анализ текста, лингвистическую экспертизу.

Ключевые слова: языковой экстремизм, призыв, адресант, адресат, коммуникативное намерение, перлокутивный эффект, лингвистическая экспертиза.

Введение

Современная русская речевая среда характеризуется наличием в ней вербальной агрессии, понимаемой как форма агрессивного, конфликтного поведения коммуникантов, для которой характерно «использование языковых средств для выражения неприязни, враждебности; манера речи, оскорбляющая чье-либо самолюбие, достоинство» [9, с. 340]. Агрессия в речи объясняется разными причинами: буквальное понимание коммуникантами свободы слова, негативное отношение отдельных коммуникантов к лицам разных национальностей (или рас), того или иного вероисповедания, пренебрежение коммуникантами общепринятыми нормами морали и этики, низкая речевая культура и культура поведения некоторых коммуникантов или групп коммуникантов, распространение информации о насилии и агрессии (в любых формах ее проявления) в российском обществе и в целом, в мире. Некоторые формы вербальной агрессии коммуникантов становятся объектом права и закона, судебных разбирательств.

Специально описанием и анализом фактов вербальной агрессии занимается новый раздел русского языкознания — юрислингвистика, «объектом изучения которой являются взаимоотношения языка и права» [4,

с. 5]. Юрислингвистика — прикладная дисциплина, результаты и достижения которой применяются в лингвистической экспертизе — специальном лингвистическом исследовании, направленном на выявление фактов правонарушения, преступления с помощью средств языка и речи. Теоретическим и практическим изучением вопросом и проблем юрислингвистики занимаются современные российские ученые: Баранов А. Н. [1], Бринёв К. И. [2, 3], Голев Н. Д. [5], Грачёв М. А. [4], Осадчий М. А. [7, 8], Чернышова Т. В. [10] и другие.

Объект нашего исследования — способы и средства репрезентации языкового экстремизма в текстах, предложенных для судебной лингвистической экспертизы в Камчатском крае. В Камчатском крае истцами по делам о языковом экстремизме являются представители власти и закона, призванные выявлять признаки экстремистской деятельности, в том числе в языке и речи.

Цель данного исследования заключается в выявлении и описании способов и средств репрезентации языкового экстремизма, в определении наличия или отсутствия фактов и признаков языкового экстремизма в текстах, предложенных для лингвистической экспертизы. В качестве способов языкового экстремизма нами рассматриваются контактные и дистантные, прямые

и косвенные формы речи, направленные против группы лиц, характеризующейся по социальному, национальному, расовому, половому, религиозному признаку. Под средствами языкового экстремизма нами понимаются разноуровневые языковые единицы, функционирующие в речевом акте призыва, содержащие маркировку агрессивного речевого поведения коммуникантов, оказывающие негативное воздействие на адресата и реализующие перлокутивный эффект, заключающийся в негативном отношении адресата к группе лиц по социальному, национальному, расовому, половому, религиозному признаку.

Материалом исследования послужили тексты, предложенные нам для проведения судебной лингвистической экспертизы с целью определения судом Камчатского края и г. Петропавловска-Камчатского меры наказания адресантов исследуемых речевых продуктов. Такие тексты функционируют в устной и письменной коммуникации, являются предметом обсуждения и распространения в виде видеозаписей или печатной продукции.

Основным методом нашего исследования является метод лингвистического наблюдения, связанный с методом лингвистического анализа (словообразовательного, лексического, морфологического, синтаксического и стилистического) анализов. Кроме того, нами использован метод интроспекции как наблюдение специалистом себя в качестве объекта исследования, являющегося дополнительным информантом о вербальных и невербальных реакциях адресата на тот или иной текст, а также применены дистрибутивный метод, контекстологический метод, метод коммуникативно-прагматического анализа, метод функционально-семантического анализа.

Так, для проведения судебной лингвистической экспертизы в рамках разных уголовных дел поступили материалы для исследования на предмет наличия или отсутствия в них признаков языкового экстремизма. Данные тексты стилистически и тематически близки и посвящены вопросам интерпретации библии, а также рекомендациям, предписаниям, связанным с формированием и развития духовно-нравственных ценностей конкретных либо потенциальных адресатов.

Экстремизм, в том числе языковой экстремизм, связан с понятиями *нация (национальность), раса, социальный, религия, язык, происхождение, пол*. Данные понятия являются маркерами речевой деятельности некоторых коммуникантов, которые в определённом вербальном пространстве могут вызывать у носителей или пользователей русского языка негативное отношение к человеку, группе лиц и побуждать их к конфликтам

на основе названных понятий. Такая речевая деятельность в юрислингвистике понимается как языковой экстремизм [4, с. 54].

В предложенных для судебной лингвистической экспертизы материалах (печатная продукция и видеозапись диалогов группы лиц) нами не выявлены лексемы, обозначающие понятия *нация, раса, социальный, религия, язык, происхождение, пол*. Однако в речевых действиях коммуникантов в исследуемых речевых ситуациях выделены лексические единицы, относящиеся к лексико-семантическим группам «религия», «национальность», «пол», например,

1. N (по объективным причинам нами исключены фамилии, имена авторов исследуемых контекстов): *... рассмотрим, как молодые христиане и их родители могут проявлять мужество, когда это особенно важно, в каких ситуациях пожилым сестрам может быть необходима смелость, и как крещенные братья могут проявлять мужество ...* (из материалов экспертизы);
2. N: *Еще один пример мужества Рааб. Когда к ним в дом пришли израильские разведчики, она могла поддаться страху и отказать им в помощи, но Рааб доверилась ..., она спрятала у себя разведчиков и помогла им бежать* (из материалов экспертизы);
3. N: *Хрупкая, небольшая женщина, которой не свойственны такие мужские качества, как мужество, принять такую сторону... А вот именно насколько, у человека была вера: то, что она стоит за истинного Бога, что она сможет это пережить, преодолеть* (из материалов экспертизы).

В приведенных контекстах коммуникантами употреблены слова:

1. *христиане (христианин)* — единица лексико-семантической группы «религия», имеющее значение «последователь христианства» [6, с. 1302];
2. *израильские (израильский)* — единица лексико-семантической группы «национальность», выражающее значение «относящийся к израильтянам, к Израилю»;
3. *женщина* — единица лексико-семантической группы «пол», реализующее значение «лицо, противоположное мужчине по полу, та, которая рождает детей и кормит их грудью» [6, с. 297].

Анализируемые слова *христиане, израильские, женщина* являются стилистически нейтральными единицами языка, не содержат негативной окраски, и в исследуемых текстах являются средствами номинации предметов или признаков, которыми пользуется адресант для выражения своих мыслей. Выявленные слова

не создают в сознании адресатов отрицательных образов христиан, израильских разведчиков или женщин, а наоборот, свидетельствуют о положительных качествах или формах поведения описываемых лиц.

Текст (или контекст) квалифицируется как возбуждающий национальную, расовую, религиозную или социальную вражду, выражающий национальную, расовую, социальную, религиозную или половую дискриминацию в том случае, если прямо способствует формированию в сознании адресата негативного образа человека или группы лиц на основе принадлежности к специальной группе по национальному, расовому, социальному, религиозному или половому признаку [4, с. 57].

Для того, чтобы вербальная информация была признана возбуждающей негативные чувства у адресата, она должна быть направлена на формирование отрицательного отношения к неким лицам, основанное не на личностных качествах, а на их принадлежности к специальной группе по национальному, расовому, социальному, религиозному или половому признаку [4, с. 57]. В проанализированных текстах и контекстах таких признаков языкового экстремизма нами не выявлено.

Коммуникативное действие, возбуждающее негативные чувства к специальной группе лиц на основе их вышеназванных признаков, вызывает перлокутивный эффект у адресата, то есть реакцию получателя в форме вербального или невербального действия в форме ненависти и вражды.

На достижение соответствующей реакции направлены «высказывания, содержащие:

- ◆ перенос различного рода негативных характеристик и пороков отдельных представителей на всю группу;
- ◆ приписывание всем представителям группы стремления следовать тем древним обычаям, верованиям, традициям, которые негативно оцениваются современной культурой;
- ◆ утверждение о природном превосходстве одной группы и неполноценности или порочности других;
- ◆ приписывание враждебных действий и опасных намерений одной группы по отношению к другим;
- ◆ возложение вины и ответственности за деяния определённых представителей на всю группу;
- ◆ утверждение об изначальной враждебности определённых представителей группы по отношению к другим;
- ◆ утверждение о полярной противоположности и несовместимости интересов одной группы с интересами других;

- ◆ утверждение о наличии тайных планов, заговоров одной группы против другой;
- ◆ объяснение бедствий и неблагополучия в прошлом, настоящем, будущем существованием и целенаправленной деятельностью определённых групп;
- ◆ поощрение геноцида, репрессий, депортации в отношении представителей какой-либо нации, расы, религии;
- ◆ требования вытеснения из различных сфер деятельности лиц определенной национальной, расовой, конфессиональной принадлежности;
- ◆ требования ограничить права и свободы граждан или создать привилегии по национальному, расовому или религиозному признаку;
- ◆ угрозы насильственными действиями в отношении лиц определенной национальности, расы или религиозной принадлежности» [8, с. 125–126].

В ходе анализа материалов судебной лингвистической экспертизы нами не выявлены высказывания, содержащие перечисленные признаки, не обнаружена в речевых действиях коммуникантов вербальная информация, возбуждающая отрицательное отношение к кому-либо или группе лиц по национальному, расовому, социальному, религиозному или половому признаку.

Одной из главных форм выражения языкового экстремизма является речевой акт призыва, представляющий собой вербальную конструкцию, содержащую глагол в форме повелительного наклонения (*иди, забери, требуй*) или эквивалентных ему речевых средств (*Поборемся! Все — на баррикады!*) и образ адресата — тот, кто должен выполнить действие, кто может быть заявлен открыто: в форме обращения (*Граждане! Товарищи!*), личного местоимения (*ты должен ..., нам необходимо ...*) или отсутствовать (*За Родину!*).

В вербальной формуле призыва закодировано коммуникативное намерение адресанта, которое представлено следующим образом: «Я хочу, чтобы ты сделал N» [1, с. 412] или «Хочу, чтобы было X»; «Знаю, что X не может произойти само» [3, с. 221].

Призыв как форма выражения языкового экстремизма является наиболее радикальной, открытой формой речевого воздействия на поведение адресата, категоричность которого нередко реализуется восклицательными конструкциями (*Бей инородцев — спасай страну!*).

Возбуждение национальной, расовой, религиозной или социальной розни также строится в форме призыва, не только эксплицитного смысла, но и выраженного им-

плицитно, в подтексте (*Необходимо спасти страну, нужно избавляться от иноверцев!*). Пропаганда превосходства, исключительности по признаку национальной, расовой, религиозной или социальной принадлежности тоже выражается в форме косвенного призыва (*Россия — для русских!*).

В случаях возбуждения социальной или иной розни, пропаганды превосходства по социальному или другому признаку у адресата формируется социальная либо иная нетерпимость, нетолерантное, негативное отношение к представителям специальной группы.

Таким образом, для выражения языкового экстремизма в современном русском языке имеется набор разных речевых средств, способных в определенном смысловом пространстве реализовать побуждение к совершению противоправных действий или вызвать негативное чувство, отношение к неким лицам или группам лиц.

Анализируемые материалы, предложенные для судебной лингвистической экспертизы, несут тематически обусловленный характер: посвящены пониманию и объяснению отраженных духовно-нравственных ценностей в Библии последователями одной из организаций (по объективным причинам нами не названа), таких: как духовная сила, чистота мыслей, мужество, любовь, ценность жизни, милосердие, сострадание.

Помимо интерпретаций религиозного и духовного плана, в монологах и диалогах коммуникантов в исследуемых материалах функционируют высказывания в форме совета, рекомендации, побуждающие адресата к формированию и развитию в себе духовно-нравственных ценностей.

Такие высказывания содержат разнообразные грамматические средства побуждения:

1. форма повелительного наклонения глагола единственного или множественного числа: *И знаете хотя утренняя пробежка она очень полезна, она хорошо влияет на наше здоровье, но поддерживать хорошую духовную форму, насколько важнее, ведь от этого зависит жизнь, жизнь вечная. Поэтому усердно **тренируйтесь**. **Сделайте** все, чтобы проявлять и дальше стойкость и это предаст нам много сил, чтобы на большой скорости войти в новый мир; Мы должны бежать за стойкостью, **подражайте** тем, кто подает хороший пример* (из материалов экспертизы);
2. форма глагола 1-го лица множественного числа в сочетании с частицей *давайте*; такие конструкции в речи коммуникантов реализуют значение побуждения к совместному речемыслительному или

эмоциональному действию: ***Давайте** вернемся к примеру с бегуном, **представьте**, вы наблюдаете соревнования; **Давайте** посмотрим, как любить на деле и поистине; **Давайте** сейчас увидим, как можно проявлять предусмотрительность в сети, ну, например, читая чей-нибудь блог* (из материалов экспертизы);

3. инфинитив в значении повелительного наклонения глагола, репрезентирующий семантику совета, рекомендации: ***Не бояться** стремиться брать на себя больше обязанностей; **Быть** готовым пожертвовать собственными интересами; **Ждать** терпеливо, требуется от нас смирение, такое духовное качество, свойственное духовным людям* (из материалов экспертизы);
4. форма глагола 3-го лица единственного числа в сочетании с частицей *пусть* в значении совета, пожелания: ***Пусть** в вашей жизни **не будет** места любви к деньгам, будьте довольны тем, что есть, потому что он сказал «ни за что не оставлю тебя и ни в коем случае не покину тебя»* (из материалов экспертизы);
5. форма глагола 1-го лица множественного числа *призываем* в сочетании с инфинитивом *быть* и качественным прилагательным: ***Мы призываем** всех крещенных братьев **быть мужественными*** (из материалов экспертизы) — данное высказывание выражает побуждение к формированию у адресата и реализации им качества, тождественного храбрости, силе духа.

Так, выявленные грамматические конструкции со значением побуждения реализуют в контексте видеолекций или диалогов коммуникантов значение совета, пожелания, рекомендации. *Рекомендация* в толковом словаре русского языка трактуется как, то же, что рекомендовать: «дать (давать) благоприятный отзыв о ком-чём-н., предложить (–лагать) использовать. *Рекомендация опытного работника* [6, с. 1011].

В отличие от призыва в текстах-рекомендациях отсутствуют признаки языкового экстремизма, так как в них императив и другие формы со значением побуждения выражают предложение адресату вести себя так или иначе. Призыву же свойственна некоторая категоричность: вести себя только так, однозначно, не иначе.

Кроме того, в материалах исследования нами выявлены конструкции со значением модальной оценки (готовность, долженствование, необходимость, надобность произвести то или иное действие, реализовать качество), которые также характерны для текстов, содержащих рекомендации или предписания:

1. слова категории состояния с модальным значением в сочетании с инфинитивом: ***Опасно** также*

перенять такое мышление «Живи для себя, делай то, что тебе нравится и пусть никто тебе не указывает»; **Нужно** использовать любую возможность, чтобы хвалить друг друга. Ведь Библия говорит, что такие слова укрепляют; **Нужно** обращаться за советом к духовно зрелым и прислушиваться к этому совету (из материалов экспертизы);

2. прилагательные с модальным значением в сочетании с инфинитивом *Родители **должны** подавать своим детям пример, быть примером, ставить на первое место духовные цели ...* (из материалов экспертизы).

Исследование материалов, предложенных для судебной лингвистической экспертизы, показало, что видеолекции и диалоги коммуникантов представляют собой тексты-интерпретации библии и тексты-рекомендации, тексты-предписания, связанные с вопросами формирования и развития духовно-нравственных ценностей самих адресантов либо их адресатов.

Таким образом, проведённое исследование показало, в представленных материалах отсутствуют речевые

средства призыва как формы побуждения к осуществлению экстремистской деятельности и призывы, направленные на возбуждение ненависти либо вражды, а также на унижение достоинства человека либо группы лиц по признакам пола, расы, национальности, языка, происхождения, отношения к религии, а равно принадлежности к какой-либо социальной группе.

Заключение

Речевой акт призыва способен к нейтрализации в некоторых видах речи, но при этом в данной позиции он оказывает воздействие на адресата [5, с. 415]. У адресатов, владеющих языковыми нормами и культурой речи, в речевых продуктах типа интерпретации, рекомендации и предписания не возникают представления об экстремистском содержании. Не каждое императивное высказывание, не любая конструкция с семантикой побуждения квалифицируется как призыв, как признак языкового экстремизма, так как в русской речи семантическое поле побуждения включает разные значения и их оттенки, а призыв — лишь одна из разновидностей репрезентации семантики побуждения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Баранов А. Н. Лингвистическая экспертиза текста: теоретические основания и практика: учебное пособие. — М.: ФЛИНТА: Наука, 2013. — 592 с.
2. Бринёв К. И. Теоретическая лингвистика и судебная лингвистическая экспертиза: монография. — Барнаул: Изд-во Алтайской государственной педагогической академии, 2009. — 252 с.
3. Бринёв К. И. Судебная лингвистическая экспертиза: методология и методика: монография. — М.: ФЛИНТА: Наука, 2017. — 304 с.
4. Грачёв М. А. Судебно-лингвистическая экспертиза: учебник. — М.: ФЛИНТА: Наука, 2016. — 360 с.
5. Голев Н. Д. «... Восстать, вооружиться, победить ...»: Шекспир и экстремизм // Юрислингвистика-8: Русский язык и современное российское право: межвузовский сб. научных трудов / под ред. Н. Д. Голева. — Барнаул: Изд-во Алт. ун-та, 2007. — С. 412–416.
6. Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка / под ред. проф. Л. И. Скворцова. — М.: Мир и образование, 2016. — 1376 с.
7. Осадчий М. А. Правовой самоконтроль оратора. — М.: Альпина Бизнес Букс, 2007. — 316 с.
8. Осадчий М. А. Русский язык на грани права. Функционирование современного русского языка в условиях правовой регламентации речи. — М.: Книжный дом «Либриком», 2016. — 256 с.
9. Стилистический энциклопедический словарь русского языка / Под ред. М. Н. Кожинной. — М.: ФЛИНТА: Наука, 2003. — 696 с.
10. Чернышова Т. В. Стилистический анализ как основа лингвистической экспертизы конфликтного текста // Юрислингвистика-2: Русский язык в его естественном и юридическом бытии: межвузовский сб. научных трудов / под ред. Н. Д. Голева. — Барнаул: Изд-во Алт. ун-та, 2000. — С. 236–244.

© Янченкова Ирина Сергеевна (isya1976@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

НАШИ АВТОРЫ

Aleksandrov A. — Birk branch of Bashkir State University, Birk
alexei.a.p20@rambler.ru

Andreev A. — Applicant, Kazan State Energy University
blacklighting2013@yandex.ru

Ankov A. — Senior lecturer, Ural Federal University named after the First President of Russia B.N. Yeltsin
a.ankov@mail.ru

Arhipova I. — Ph.D (Philology), Professor, Novosibirsk State Pedagogical University
irarch@yandex.ru

Azerbaiyev S. — Candidate of historical Sciences, Professor, Kazakh University International relations and World languages. Abylay Khan
salavat_azersmir@mail.ru

Badalyan J. — Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Amur State University
sfinc1978@rambler.ru

Belyakova V. — Senior lecturer, Moscow aviation Institute

Bushmanova O. — Associate Professor, Vologda state University
bush_oi@mail.ru

Cai Wangyifan — Postgraduate Student, Lomonosov Moscow State University
lovedirk41@hotmail.com

Calalina N. — Postgraduate student, Moscow state regional University
knn72@yandex.ru

Chen Qiming — Postgraduate Student, Lomonosov Moscow State University
qiming.chen.qiming@yandex.ru

OUR AUTHORS

Chernova N. — Nizhny Novgorod University of engineering and Economics, Vorotynets, Russia
NinaChernova090359@yandex.ru

Davydova O. — Candidate of Philology, associate Professor, State budgetary educational institution of higher education of the Republic of Crimea «Crimean engineering and pedagogical University named after Fevzi Yakubov»
ksenia.davydova2015@yandex.ru

Fedotova L. — Senior lecturer, Moscow aviation Institute

Ganiyeva Z. — Baku Slavic University
bitkovskayay@inbox.ru

Garbuzov S. — Candidate of pedagogical Sciences, associate Professor, Armavir state pedagogical University
garbuzow.sergey2017@yandex.ru

Gosteva L. — Candidate of Medical Sciences, Associate Professor, Amur State University
ozzamor@mail.ru

Ibatov A. — Applicant, Kazan State Energy University
blacklighting2013@yandex.ru

Ibragimov I. — Candidate of Biological Sciences, Associate Professor, Kazan State Energy University; Kazan State Medical University
ibraildar@yandex.ru

Kakvaeva S. — Assistant, FSBEI of HE «Dagestan State Medical University» Ministry of Health of the Russian Federation
sabri82@mail.ru

Kalmanovich V. — Candidate of Pedagogical Sciences, associate Professor, Kazan State Architectural Building University

Kapieva K. — Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Armavir State Pedagogical University
brilliantka09@mail.ru

Kegeyan S. — Sochi State University
svetlana.kegeyan@mail.ru

Klochkov V. — Doctor of pedagogical Sciences, Professor,
Chelyabinsk state University (Miass branch)

Korneeva N. — Togliatti State University, Togliatti
n.a.korneeva@mail.ru

Korolkova V. — Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor, Armavir State Pedagogical University
degalceva_va@mail.ru

Kozubovskaja L. — Associate Professor, Perm National
Research Polytechnical University

Kresova N. — Sochi State University
kresovans@rambler.ru

Lakhmotkina V. — Ph.D., Associate Professor, Armavir
State Pedagogical University
valentinaf63@bk.ru

Lavrenteva A. — Graduate student, Samara National
Research University
akarpova93@mail.ru

Litvyak O. — Candidate of Philology, senior lecturer, State
budgetary educational institution of higher education
of the Republic of Crimea «Fevzi Yakubov Crimean
engineering and pedagogical University»
ole.litviak@yandex.ru

Lobaeva T. — Nizhny Novgorod University of engineering
and Economics, Vorotynets, Russia
tatalabaeva@yandex.ru

Lopatina E. — Cand. Philol., associate Professor, Ufa State
Oil University Technical University
svetlyachok_helen@mail.ru

Malkova T. — Candidate of historical Sciences, Director,
Miass branch of the Chelyabinsk state University

Matsko A. — Candidate of pedagogical Sciences, associate
Professor, Armavir state pedagogical University
andrmaz@mail.ru

Merkuryeva N. — Senior lecturer, Moscow Metropolitan
Governance University
nata2lya1@mail.ru

Miftakhov I. — Senior Lecturer, Kazan (Volga Federal
University)
Ildus.Miftahov@kpfu.ru

Minnibaev E. — Candidate of Biological Sciences,
Associate Professor, Kazan (Volga) Federal University
emil.minnibaev@mail.ru

Moiseeva T. — Senior teacher, Financial University under
the Government of the Russian Federation, Moscow
moiseewa.tv@yandex.ru

Neverova N. — Associate Professor, Moscow aviation
Institute

Nikiforov Y. — Candidate of pedagogical Sciences,
associate Professor, Armavir state pedagogical University
nfagu@yandex.ru

Nikulin A. — Candidate of pedagogical Sciences, associate
Professor, Vologda state University
nikulinav74@yandex.ru

Nubarian K. — Sochi State University
karikovalik78@mail.ru

Nurullaev M. — Bulgarian Islamic Academy, Republic of
Tatarstan, Bulgar
mansurbuxariy2010@mail.ru

Oleshko T. — Candidate of Psychological Sciences,
Associate Professor, Armavir State Pedagogical University
oleshko_69@mail.ru

Pogibelskaya N. — Associate professor, Moscow Institute
of Electronic Engineering
n_pogibelskaya@mail.ru

Pogibelskiy A. — Associate professor, Moscow Institute of
Electronic Engineering

Poklonsky A. — Graduate student, Donetsk National Technical University
aleksandrpoklonskj4@gmail.com

Pytko E. — Teacher of physical culture, Sports school of the Olympic reserve No. 3, Petrozavodsk; State educational institution of higher education «Karelian state pedagogical University»
epytko22@gmail.com

Rybakova G. — Candidate of biological Sciences; associate Professor, Siberian Federal University
rbkv@yandex.ru

Salamatina Y. — Candidate of pedagogical sciences, Assistant Professor, The Ural State University of Economics (Ekaterinburg)
kpn1308@mail.ru

Sarzhan A. — Doctor of historical sciences, professor, Donetsk National Technical University
donntu.info@mail.ru

Satosova N. — Candidate of biological Sciences, associate Professor, Armavir state pedagogical University
natalis-74@yandex.ru

Sentebova E. — Associate Professor, Perm National Research Polytechnical University
Lena-sentebova@yandex.ru

Sevodin S. — Candidate of Pedagogical Sciences, associate Professor, Kazan State Energy University
sevodins@mail.ru

Sokolova O. — Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Armavir State Pedagogical University
o_v_sokolova@mail.ru

Starodubova O. — PhD in Philology, Associate Professor, Moscow State Linguistic University
oystarodubova@mail.ru

Starostina A. — Candidate of pedagogical Sciences, associate Professor, Vologda state University
annastart1@mail.ru

Sushkov A. — Ph.D., Associate Professor, Armavir State Pedagogical University
7owl@mail.ru

Tarasova O. — PhD in Philology, Associate Prof. at Ivanovo State Polytechnical University
olesyatarasova@rambler.ru

Taymour M. — Moscow State Linguistic University
mariataymour@gmail.com

Tepliyakova A. — Student, Obninsk Institute for Nuclear Power Engineering
anastasija-t23@mail.ru

Tsi Yalun — Postgraduate student, Lomonosov Moscow State University
qiyalun096@gmail.com

Vnukov R. — Student, Obninsk Institute for Nuclear Power Engineering
mogadisho1331@yandex.ru

Voloshina T. — Graduate student, Science Academy (branch) of V. I. Vernadsky Crimean Federal University in Yalta, Republic of Crimea, Yalta
belokur1986@mail.ru

Voronkova I. — Docent, Peoples` Friendship University of Russia (RUDN University)
Voronkova_ia@pfur.ru

Xairullin R. — Associate Professor, Kazan State Institute of Culture

Yanchenkova I. — Candidate of philological sciences, associate professor, Vitus Bering Kamchatka State University, Petropavlovsk-Kamchatsky
isya1976@mail.ru

Zyryanova S. — Candidate of Philology, Senior Lecturer, Peoples` Friendship University of Russia (RUDN University)
Sv.minakova@yandex.ru

Требования к оформлению статей, направляемых для публикации в журнале



Для публикации научных работ в выпусках серий научно-практического журнала «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики» принимаются статьи на русском языке. Статья должна соответствовать научным требованиям и общему направлению серии журнала, быть интересной достаточно широкому кругу российской и зарубежной научной общественности.

Материал, предлагаемый для публикации, должен быть оригинальным, не опубликованным ранее в других печатных изданиях, написан в контексте современной научной литературы, и содержать очевидный элемент создания нового знания. Представленные статьи проходят проверку в программе «Антиплагиат».

За точность воспроизведения дат, имен, цитат, формул, цифр несет ответственность автор.

Редакционная коллегия оставляет за собой право на редактирование статей без изменения научного содержания авторского варианта.

Научно-практический журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики» проводит независимое (внутреннее) рецензирование.

Правила оформления текста.

- ◆ Текст статьи набирается через 1,5 интервала в текстовом редакторе Word для Windows с расширением “.doc”, или “.rtf”, шрифт 14 Times New Roman.
- ◆ Перед заглавием статьи указывается шифр согласно универсальной десятичной классификации (УДК).
- ◆ Рисунки и таблицы в статью не вставляются, а даются отдельными файлами.
- ◆ Единицы измерения в статье следует выражать в Международной системе единиц (СИ).
- ◆ Все таблицы в тексте должны иметь названия и сквозную нумерацию. Сокращения слов в таблицах не допускаются.
- ◆ Литературные источники, использованные в статье, должны быть представлены общим списком в ее конце. Ссылки на упомянутую литературу в тексте обязательны и даются в квадратных скобках. Нумерация источников идет в последовательности упоминания в тексте.
- ◆ Литература составляется в соответствии с ГОСТ 7.1-2003.
- ◆ Ссылки на неопубликованные работы не допускаются.

Правила написания математических формул.

- ◆ В статье следует приводить лишь самые главные, итоговые формулы.
- ◆ Математические формулы нужно набирать, точно размещая знаки, цифры, буквы.
- ◆ Все использованные в формуле символы следует расшифровывать.

Правила оформления графики.

- ◆ Растровые форматы: рисунки и фотографии, сканируемые или подготовленные в Photoshop, Paintbrush, Corel Photopaint, должны иметь разрешение не менее 300 dpi, формата TIF, без LZW уплотнения, CMYK.
- ◆ Векторные форматы: рисунки, выполненные в программе CorelDraw 5.0-11.0, должны иметь толщину линий не менее 0,2 мм, текст в них может быть набран шрифтом Times New Roman или Arial. Не рекомендуется конвертировать графику из CorelDraw в растровые форматы. Встроенные - 300 dpi, формата TIF, без LZW уплотнения, CMYK.

По вопросам публикации следует обращаться к шеф-редактору научно-практического журнала «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики» (e-mail: redaktor@nauteh.ru).

