

ISSN 2223–2982



СОВРЕМЕННАЯ НАУКА:
АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ
ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ

ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ

№6 2020 (ИЮНЬ)

Учредитель журнала
Общество с ограниченной ответственностью
«НАУЧНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ»

Журнал издается с 2011 года.

Редакция:

Главный редактор
В.Л. Степанов

Выпускающий редактор
Ю.Б. Миндлин

Верстка
Н.Н. Лаптева

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

Издатель:

Общество с ограниченной ответственностью
«Научные технологии»

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

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

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

Серия: Гуманитарные науки № 6 (июнь) 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 25.06.2020 г. Формат 84x108 1/16
Печать цифровая Заказ № 0000 Тираж 2000 экз.

ISSN 2223-2982



Редакционный совет

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

СОДЕРЖАНИЕ

CONTENTS

История

Азербайев С.Г. – Развитие ВИЭ в странах Северной Африки после ЭКСПО-2017

Azerbaiyev S. – Development of renewable energy in North Africa after EXPO-2017..... 6

Валиахметов А.Н., Столяров А.М. – Образ чехословацких легионеров в художественной литературе (на примере повести Н.И. Шадрина «Штабс-капитан Щетинкин»)

Valiakhmetov A., Stolyarov A. – The image of czechoslovak legionnaires in fiction (on the example of a story N.I. Shadrin «Staff-captain Schetinkin»)... 12

Воробьев А.С. – Проблема определения понятия адвокатской деятельности как формы квалифицированной юридической помощи

Vorob'ev A. – The problem of defining the concept of advocacy as a form of qualified legal assistance 15

Далгат Ф.М. – Основные подходы в борьбе с экстремизмом и терроризмом в Российской Федерации после событий августа – сентября 1999 года в Республике Дагестан

Dalगत F. – Main approaches in the fight against extremism and terrorism in the Russian Federation after the events of august – september 1999 in the Republic of Dagestan 18

Дзюбинский В.А. – История Подольской духовной семинарии с момента основания в 1797 г. до реформы в 1817 г.

Dzyubinsky V. – The history of the Podolsk Theological Seminary from the moment of its foundation in 1797 to the reform in 1817..... 25

Дмитриева В.В. – Характеристика некоторых элементов родильно-крестильной обрядности греков Крыма и Приазовья (конец XIX – XX вв.)

Dmitrieva V. – Characteristic of some elements of maternity and baptismal rituals of the greeks of Crimea and Priazovia (end of the XIX – XX centuries)..... 28

Парфенова Г.В. – Советские женщины в системе Всеобуча

Parfenova G. – Soviet women in the system of Vsevobuch..... 33

Плющиков В.В. – Влияние целей тысячелетия ООН на снижение риска бедствий в контексте устойчивого развития

Plyushchikov V. – The impact of the un millennium goals on disaster risk reduction in the context of sustainable development 37

Родионов А.В. – Историография истории Зарайска (от основания до конца XVII в.): XX – XXI в.

Rodionov A. – Historiography of the history of Zaraysk (from the foundation to the end of the XVII century): XX - XXI centuries 40

Семёнов В.Н. – Дизельные подводные лодки Российской Империи и СССР на Дальнем Востоке

Semenov V. – Diesel submarines of the Russian Empire and the USSR in the far East 45

Топильский А.Г., Воробьева Е.М. – Некоторые аспекты эмиграции русино-украинского населения из австрийской Галиции: аграрный вопрос и регулятивный ответ

Topil'skiy A., Vorobeve E. – Some aspects of emigration of russian-ukrainian population from Austrian Galicia: agrarian question and regulatory response 52

Педагогика

Логина И.Н., Сапогова О.Л. – Система контроля и оценки знаний глазами студентов-логопедов

Loginova I., Sapogova O. – System for monitoring and evaluating knowledge through the eyes of speech therapy students..... 55

Мигдаль И.Ю., Суркова М.В. – Особенности применения технологии проектно-исследовательской деятельности на уроках

Migdal I., Surkova M. – Features of the project-research activity of students of secondary school at foreign language lessons 58

Пайзыева А., Агалыева Г., Агалыева Б., Пайзыева Г., Байназарова У. – Формирование нравственных ценностей младших школьников в процессе изучения декоративно - прикладного искусства <i>Payzyuyeva A., Agalyuyeva G., Agalyuyeva B., Payzyuyeva G., Baynazarova U.</i> – Formation of moral values in junior schoolchildren in the process of studying decorative and applied arts 64	Якунина Е.К., Барынина М.В., Курзаева Л.В. – Методика проведения быстрых исследовательских проектов в школе <i>Yakunina E., Barynina M., Kurzaeva L.</i> – Quick research projects in school 107
Петрухина Д.В. – Передача этнографических знаний средствами школьного географического образования <i>Petrukhina D.</i> – Ethnographic information transfer by means of geographic school education 70	Якушева Н.И., Молодчикова Г.И. – Перспективы развития инфографики в образовательном процессе <i>Yakusheva N., Molodchikova G.</i> – The perspectives of inforgraphic development in educational process 112
Русских И.Т., Родыгина Т.А., Белова Г.М. – Алгоритмизированная технология диагностики структуры и динамики обученности учащихся в системе «школа-вуз» <i>Russkih I., Rodygina T., Belova G.</i> – Algorithmized technology for diagnostics of structure and dynamics of training of students in the school-university system 75	Филология
Рыбакова И.А. – Мотивация высшего образования в контексте изучения иностранных языков <i>Rybakova I.</i> – Motivation of higher education in the context of studying foreign languages 80	Абдукадырова Т.Т., Сакаева М.В. – Вариативность синтаксических единиц на основе моделирования семантической структуры предложения в речевой коммуникации <i>Abdukadyrova T., Sakaeva M.</i> – Variation of syntactic units based on modeling the semantic structure of a sentence in speech communication 117
Селиванова М.Е. – Музыкально-грамматические рифмовки, как средство развития речи у дошкольников <i>Selivanova M.</i> – Musical and grammatical rhymes as a means of developing speech in preschoolers 89	Агеева М.И. – Стратегия вербального устрашения в британских СМИ <i>Ageeva M.</i> – The strategy of verbal scare-mongering in british media 122
Сучков М.А. – Взаимосвязь образовательной и социокультурной инклюзии <i>Suchkov M.</i> – Connection between socio-cultural and educational inclusion 93	Алексеева В.Н. – Дистанционный эксперимент в когнитивной лингвистике <i>Alekseeva V.</i> – Distance experiment in cognitive linguistics 126
Цзян Вэньцзэ – Особенности обучения игре на саксофоне: европейский опыт <i>Jiang Wenjie</i> – Features of saxophone learning: the european experience 99	Архипова И.В. – Таксис и темпоральность в структуре поликатегориального комплекса <i>Arkhipova I.</i> – Taxis and temporality in the structure of the polycategorical complex 130
Цяо Ланьцзюй – История дополнительного образования детей в России <i>Qiao Lanju</i> – History of additional education of children in Russia 103	Балаганов Д.В. – Когнитивно-динамическая модель синхронного перевода <i>Balaganov D.</i> – Cognitive dynamic model of simultaneous interpretation 136
	Иванова Л.Ф., Гизатуллина А.К. – Эмоционально-оценочные предложения в татарском и французском языках (повышение качества иноязычного образования) <i>Ivanova L., Gizatullina A.</i> – Emotional evaluation sentences in tatar and french (improving the quality of foreign language education) 142

Корниенко Е.Р. – Фреймовая репрезентация художественного дискурса Н.И. Новикова <i>Kornienko E.</i> – Frame representation of the N.I. Novikov’s literary discourse.....146	Соловьева В.Ю. – Классификация переводческих ошибок при переводе кино- и видеопродукции с английского на русский язык <i>Solovieva V.</i> – Classification of translation errors in translating film and video products from English to Russian178
Курбанов И.А., Кабирова Ю.И. – Способы выражения категории дерогативности в разносистемных языках (на материале русского, английского и татарского языков) <i>Kurbanov I., Kabirova Yu.</i> – The ways of expressing the category of derogativity in different languages (based on the russian, english and tatar languages)150	Терентьева Е.Д., Горенко А.А., Карпова Ю.А. – Возможности использования официальных интернет-ресурсов в процессе самостоятельной работы студентов при обучении испанскому языку <i>Terentieva E., Gorenko A., Karpova Yu.</i> – The possibilities of relying on official internet-resources for students of spanish as a second language in a self-learning environment.....183
Лагуткина М.Д. – Проблемы лингвистической безопасности китайского информационного агентства Синьхуа <i>Lagutkina M.</i> – The issues of linguistic security chinese Xinhua information agency155	Титова М.В. – Терминологическое поле «пчеловодство» в его системных связях <i>Titova M.</i> – The terminological field «beekeeping» in its system connections187
Мальковская Т.А., Рябова Т.В. – Структурная типология аббревиатурного компонента в субдискурсе радиообмена пилот – авиадиспетчер <i>Malkovskaya T., Ryabova T.</i> – Structural typology of the abbreviation component in the subdiscourse of pilot – air traffic controller radio exchange158	Чжан Цзинтао – Фразеологизмы со значением “неопределенно большое количество” в русском языке: проблема подхода к классификации <i>Zhang Jintao</i> – Phraseologisms with the meaning “indefinite large quantity” in Russian language: problems of classification approach191
Погосян Д.А., Король Е.В. – Интерпретация художественного текста в лингводидактике <i>Pogosyan D., Korol E.</i> – Interpretation of a literary text in linguadidactics164	Информация
Самородин Г.В., Собянина В.А. – Структурно-смысловые особенности лексико-семантического поля «чрезвычайная ситуация» в дискурсе СМИ Германии <i>Samorodin G., Sobyantina V.</i> – Structural and conceptual specifications of lexico-semantic field «emergency» in discourse of German media168	Наши авторы. Our Authors.....196
Собор А.Б. – К вопросу об этапах освоения языков с помощью лексических и морфологических средств в условиях билингвизма <i>Sobor A.</i> – On the question of stages of language development by using lexical and morphological means under conditions of bilingualism174	Требования к оформлению рукописей и статей для публикации в журнале198

РАЗВИТИЕ ВИЭ В СТРАНАХ СЕВЕРНОЙ АФРИКИ ПОСЛЕ ЭКСПО-2017

Азербает Салават Губайдуллоевич

*К.и.н., профессор, Казахский университет международных отношений и мировых языков имени Абылай хана, Алматы, Казахстан
salavat_azersmir@mail.ru*

DEVELOPMENT OF RENEWABLE ENERGY IN NORTH AFRICA AFTER EXPO-2017

S. Azerbayev

Summary: In the article, the author draws attention to the activation of activities of the North African States for the development of alternative energy sources after participating in the international exhibition EXPO-2017 in Astana (Kazakhstan) on the theme «Development of future energy. New types of energy». The transition to «green energy» will make it possible to stop the process of global warming of the planet. Entry into force of the Kyoto Protocol and decisions of the 2015 Paris conference climate change has given a boost to the development of renewable energy sources (RES) in Africa, based on its favorable natural opportunities. It shows the interest of Europe in the development of renewable energy in North Africa due to the fact that this region can receive a significant amount of electricity. For this purpose, the plan for the Europe-Maghreb energy complex is being developed along the lines of Morocco-Spain-France-Italy-Tunisia – Algeria.

Keywords: solar power, wind power, clean energy, climate change, Sugar.

Аннотация: В статье автор обращает внимание на активизацию деятельности государств Северной Африки по развитию альтернативных источников энергии после участия в международной выставке ЭКСПО-2017 в Астане (Казахстан) на тему «Развитие энергии будущего. Новые виды энергетики». Переход на «зеленую энергетику» даст возможность остановить процесс глобального потепления планеты. Вступление в силу Киотского протокола и Решения Парижской конференции 2015 г. по климату дали толчок для активизации развития возобновляемых источников энергии (ВИЭ) в Африке, исходя из ее благоприятных природных возможностей. Показана заинтересованность Европы в развитии ВИЭ в Северной Африке в связи с тем, что из этого региона могут получать значительное количество электроэнергии. Для этого развивается план энергетического комплекса Европа-Магриб по линии Марокко – Испания – Франция – Италия – Тунис – Алжир.

Ключевые слова: солнечная энергетика, ветряная энергетика, чистая энергия, изменение климата, Сахара.

После успешного участия в работе ЭКСПО-2017 в Астане многие африканские страны приступили к активному развитию ВИЭ. В этом деле наибольшую деятельность стали проявлять государства Северной Африки.

Почему так стало складываться? Дело в том, что Африка, а в особенности ее северная часть, является наиболее удобным местом для развития возобновляемых источников энергии из-за ее высокого уровня *InSolAtion* (входящей солнечной радиации). Кроме того, здесь из-за доступного равнинного земельного пространства – пустынные пространства Сахары, имеются все условия для установки оборудования по получению солнечной и ветровой энергии. Пустыня Сахара, примерно 9 млн км², располагает обширными просторами, а также и то, что круглый год над ней безоблачное небо, солнечный и сухой климат. Все это создает благоприятные возможности для развития солнечной энергетика.

В случае установки на ее территории ветряные и солнечные электростанции, то объем полученной энергии превзойдет в 4 раза существующие потребности всего человечества [1].

Надо сказать, что за последнее время североафри-

канские государства стали активизировать использование этого потенциала. Так, в период с 2010 по 2015 гг. они увеличили установленную мощность ветра с 857 МВт до 1942 МВт, а установленную солнечную мощность с 74 до 382 МВт. Из всех стран региона наибольшая доля этого увеличения пришлось на Марокко. Страна за указанный период увеличила установленную мощность ветра с 253 МВт до 934 МВт и солнечную мощность с 34 МВт до 200 МВт [2]. Такой успех был не случаен. Дело в том, что вопросу развития ВИЭ в стране серьезное внимание уделяет лично король Мухаммед VI.

Вскоре после возвращения из Астаны после работы ЭКСПО-2017 в ноябре в Марракеше была проведена 10-я конференция «*World Policy Conference*».

В своем выступлении на конференции монарх подчеркнул необходимость «зеленой революции» в Африке, основанной на широкомасштабном пересмотре технологий и методов производства, соответствующих африканскому контексту и соответствующих требованиям изменения климата [3].

Король Мухаммед VI также призвал к развитию инновационных стратегий и амбициозной политики, которая, по его словам, «должна основываться не только на уже

достигнутых результатах, но и на вдохновении успешных инициатив на глобальном уровне» [3].

Марокко стала развивать свою национальную энергетическую политику, направленную на поддержку развитию возобновляемых источников энергии, с целью обеспечения ее энергоснабжения в условиях сильного роста спроса на энергию. Одновременно поставила задачу контролировать будущие затраты на энергетические услуги в связи с тенденцией роста цен на нефтепродукты и, наконец, сохранить окружающую среду путем снижения выбросов парниковых газов. Король Мухаммед отметил, что Марокко «стало одним из главных участников энергетического перехода в мире и, в частности, на африканском континенте» [4].

Марокко становится лидером в регионе Сахеля в области чистой энергии и изменения климата. В феврале 2019 г. в Ниамее (Нигер) состоялась первая встреча на высшем уровне климатической комиссии для Сахеля. На ней главы государств и правительств приветствовали «новаторскую роль» короля Марокко Мухаммеда VI и его видение сильной и устойчивой Африки, а также лидерство и доступность Марокко, как партнера-основателя трех климатических комиссий в Африке [5].

Эти комиссии были созданы еще в ноябре 2016 г. на прошедшей КС22 в Марракеше под председательством короля Мухаммеда VI, которые включают в себя территории - вокруг Сахеля, бассейна Конго, и регионы островных государств [6]. В заключительном коммюнике, выпущенном после встречи в Ниамее, его участники приветствовали инициативу короля Мухаммеда VI, направленную на создание трех климатических комиссий в Африке, и его приверженность обеспечению их практической деятельности [5].

Развитие ВИЭ в регионе поможет повысить энергетическую безопасность, а также выполнить обязательства Марокко в области чистой энергии и изменения климата. В результате действий правительства страны был достигнут почти полный доступ к электроэнергии среди сельского населения [7].

Идея постепенного перехода страны на ВИЭ начала претворяться в жизнь еще в начале XXI века.

Так, в июне 2010 г. в 34 км от Танжера была построена новая ветряная электростанция (ВЭС), которая стала на тот момент самой большой на Африканском континенте. Станция состояла из 165 турбин общей мощностью 140 МВт. Ее стоимость составила \$300 млн (около 250 млн евро). Основными инвесторами стали испанские и немецкие банки, которые в общей сложности вложили в строительство станции 150 млн евро. Частично — на 80 млн евро — проект профинансировал Европейский

Центробанк. Как отметил министр энергетики и горной промышленности Марокко Ямсин Бенкхадра, эта ветряная электростанция стала частью глобального проекта страны по переходу на ВИЭ, который оценивается в \$3 млрд и его завершение предполагается осуществить в 2020 г. [8].

Спустя 4 года, в 2014 г., на побережье Атлантики в Тарфае, на юго-западе страны была запущена новая ВЭС площадью в 10 тыс. га. На этой территории были размещены 131 ветротурбина высотой 80 м с энергетической мощностью в 300 МВт. Работа этой ветростанции позволит сократить выброс углекислого газа в размере 900 тыс. т [9].

Как отмечал после пуска комплекса инженер департамента обслуживания Набиль Фадль: «Новый проект имеет большое значение, особенно в экономическом и социальном отношении, так как его среднегодовая производственная мощность, по приблизительным оценкам, достигает 1084 ГВт-час, что соответствует уровню потребления города Марракеш, и поможет сэкономить государству \$200 млн в твердой валюте за счет импорта нефти» [10].

У Марокко далеко идущие планы. Страна рассчитывает на то, что помимо удовлетворения внутренних потребностей в энергии, она сможет часть ее экспортировать в Европу. К 2020 г. Марокко планирует получать 14% всего электричества за счет солнечной энергии, а к 2030 г. предполагает довести долю электричества, получаемого из ВИЭ, включая энергию воды и ветра, до 52% [11].

В случае выполнения поставленной цели, Марокко может стать на уровень таких стран, как Великобритания, которая планирует к 2030 г. генерировать 30% электроэнергии из ВИЭ, и США, где бывший президент Барак Обама установил цель в 20%. И хотя нынешний президент США Дональд Трамп не поддерживает производство возобновляемой энергии, однако его действия могут не иметь большого влияния, поскольку многие штаты страны самостоятельно определяют политику развития ВИЭ на своей территории. Более того, крупные корпорации уже активно начали переход на экологически чистые и дешевые источники энергии [12].

С 2018 г. в Марокко действует самая большая солнечная электростанция в мире – Нуф-Уарзазат (*Noor Ouarzazate*), которая может обеспечить электроэнергией более миллиона домов. Рассказывая о новой станции, CNN сообщила: «Построенный на площади более 3000 гектаров - размером 3500 футбольных полей - комплекс *Noor Ouarzazate* - вырабатывает достаточно электричества, чтобы обеспечить город размером с Прагу или в два раза больше Марракеша». Весь комплекс обеспечивает 580 МВт, спасая планету от более чем 760 000 тонн

выбросов углерода [13].

В мае 2019 г. Марокко выбрала консорциум *EDF Renewables, Masdar и Green of Africa* в качестве участника на строительство и эксплуатацию объекта в партнерстве с MASEN сроком на 25 лет солнечного комплекса *Noor Midelt* (Нур-Мидельт) мощностью в 800 МГв. Он будет построен на участке площадью 3000 га на плато Верхняя Мулуя в Центральном Марокко, примерно в 20 км к северо-востоку от города Мидельт. Нур-Мидельт станет вторым по величине в стране солнечным комплексом после Нур-Уарзазат.

Инновационный проект также дополнит задачу правительства Марокко по выработке 52% электроэнергии страны из возобновляемых источников к 2030 г. [14].

По словам Председателя Правления Марокканского Агентства по Солнечной Энергии (МАСЭ) Мустафы Баккури в конце 2018 г. доля возобновляемых источников в энергетическом балансе Марокко составляла 34%. В частности, объем выработки 9 ветростанций составляла 895 МВт, установленная мощность 29 плотин и водочистных станций составляла 1770 МВт, а доля выработки солнечной энергии в Уарзазате, Эль-Аюне и Буждуре составляла 1700 МВт [15].

Подавая пример, планируя увеличить долю производства электроэнергии из возобновляемых источников до 52% к 2030 г., Марокко укрепляет свое лидерство в области континентального климата. Успех марокканских проектов может побудить и другие страны Черного континента развивать солнечную энергетику.

В числе стран, которые последовали примеру Марокко, стал Египет. Эта страна в последнее время стал активно вводить в строй новые мощные энергетические комплексы, пытаясь несколько потеснить Марокко с лидирующего места по объемам выработки ВИЭ.

Для осуществления своей программы по развитию «зеленой» технологии правительство Египта 14 марта 2015 г. заключило с немецким концерном *Siemens* соглашение на строительство 6 электростанций стоимостью 10 млрд евро. По этому контракту немецкая сторона построит эти электростанции общей мощностью 6,4 ГВт. Строительство будет осуществлено на севере страны в виде газо- и паротурбинных электростанций мощностью в 4,4 ГВт, а также ветряные электростанции мощностью 2 ГВт [16].

Здесь надо отметить один немаловажный факт - несмотря на неоспоримо солнечный климат Египта, из-за чего имеется большой потенциал возведения станций на основе солнечной энергии, тем не менее страна инвестирует средства и в возведение других видов энерге-

тических комплексов. На острове Дабаа в Средиземном море строится атомная электростанция, которую руководство страны надеется запустить в 2026 г. Будущая АЭС строится при финансовой поддержке России. Ее мощность составит 4800 МВт [17]. На берегу Красного моря и Суэцкого залива осуществляется строительство огромных ветропарков.

В июле 2018 г. президент Египта Абдель Фаттах ас-Сиси осуществил запуск 4-х крупных национальных проектов в области электроэнергетики. В их числе крупнейшая в стране ветряная электростанция *Gabal el Zeit*. Ее работу осуществляют 300 ветряных турбин мощностью в 580 МВт. Строительство и оборудование комплекса составило 12 млрд египетских фунтов (более \$670 млн). На первом этапе в действие будут введены 120 турбин, а остальные будут задействованы постепенно [18].

Для развития зеленой энергетики Египет привлекает зарубежные компании. Помимо договоров с *Siemens*, Каир заключил различные соглашения с компаниями *General Electric* (США), *BP* (Великобритания), *Eni* (Италия) и другие. Так, на строительство солнечного парка мощностью 26 МВт в Ком Омбо, Асуан в сентябре 2018 г. Управление по новым и возобновляемым источникам энергии страны подписало соглашение на 20 млн евро с испанской энергетической компанией *TSK Grupo*. Финансирование проекта будет осуществлено Французским агентством по развитию за счет льготного кредита в размере 40 млн евро. Как сказал генеральный директор Управления Мохамед аль-Хаят: «Завод будет производить 53 000 МВт электроэнергии в год, что эквивалентно 12 000 т топлива» [19].

Другой грандиозный проект Египта, вступивший в действие, стала крупнейшая в Африке солнечная электростанция Бенбан, расположенная недалеко от Асуана, которая была торжественно открыта в конце ноября 2019 г. Гигантская станция занимает площадь в 37 квадратных километров, где расположены 6 миллионов фотоэлектрических панелей. Солнечная электростанция сможет производить исключительно чистую энергетику [20]. По данным Международной финансовой корпорации Всемирного банка (*IFC*), комплекс Бенбан состоит из 32 солнечных станции и будет производить 1650 МВт электроэнергии [19].

Проект обошелся стоимостью в \$2 млрд. В строительстве станции участвовали компании из Германии, Норвегии, Франции, ОАЭ и Саудовской Аравии. Финансирование предоставили 16 международных банков развития. По предварительным подсчетам, станция Бенбан снизит объем выбросов углекислого газа в атмосферу на 2 млн т [20].

Как отметил египетский эколог Омар Хамада в АРЕ

на конец 2019 г.: «Возобновляемые источники энергии покрывают лишь около 3% потребностей страны. Наше правительство пару лет назад поставило перед собой амбициозную задачу довести их долю в общем объеме производства к 2022 году до 20%, а к 2035 году — почти до 40%. И как мы видим, цели начинают уже сбываться. Египет может стать монополистом или столицей чистой энергетики» [20].

Активная работа в этом направлении достигла определенных результатов. Общий объем производства электроэнергии в Египте в 2019 г. составил около 20 782 млрд кВтч, из которых 14 597 млрд кВтч пришлось на гидроэлектростанции (около 2,04 млрд кВтч на солнечных электростанциях и 3,27 млрд кВтч на ветряных электростанциях). Благодаря этим ВИЭ общая экономия топлива в стране составила почти 4,3 млн т топлива в нефтяном эквиваленте [21]. Как отметил глава Управление по новым и возобновляемым источникам энергии (NREA) Египта Мохамед Аль-Хаят: «Правительство Египта планирует увеличить вклад возобновляемой энергии в общем производстве электроэнергии до 20% к 2022 году. Мы считаем, что оно может удвоить эту долю к 2035 году, приняв набор гибких стратегий и моделей для поощрения частных инвестиций, таких как строить-владеть-управлять (BOO), модель государственно-частного партнерства (ГЧП), в которой частная организация строит, владеет и управляет объектом или структурой» [21].

Определенные шаги по развитию ВИЭ предпринимает Тунис. В конце июня 2019 г. в стране была запущена солнечная электростанция *Tozeur* мощностью 10 МВт. Расположенная на западе Туниса, она будет подключена к национальной распределительной электросети. Строительство станции было начато в июне 2017 г. сначала компанией *TeniEnergia*, а позднее она была заменена итальянской компанией *Enerrai*, которая и закончила проект [22].

В ходе строительства станции в 2018 г. проект получил финансовую поддержку от ряда немецких финансовых организаций. В их числе Немецкий банк развития *KfW*. Кроме этого солнечный проект *Tozeur* получил пожертвование в размере 500 000 евро от правительства Германии в рамках Международной климатической инициативы (*IKI*), осуществленной федеральным министерством окружающей среды, охраны природы и ядерной безопасности Германии [22].

Стратегия развития возобновляемых источников энергии в Тунисе нацелена на производство к 2030 году около 4,7 ГВт чистой энергии, или 30% потребностей страны в электроэнергии [23].

Тунис активизирует сотрудничество с Италией, куда в перспективе планирует направлять часть электро-

энергии и будет инвестировать около \$5 млрд (12 млрд динаров) в проекты в области энергетики и энергетике в период с 2018 по 2020 гг.

Следует отметить, что обе страны приступили к возрождению планов по взаимному энергетическому подключению между собой. Еще с 2003 г. этот проект начал разрабатываться итальянской транспортной компанией *Terna* и тунисской газовой и электрической группой *Société Tunisienne de l'électricité et du gaz (STEG)*. Первоначально проект задумывался как экспорт электроэнергии, вырабатываемой в Тунисе, в Италию, но теперь он основан на обмене электроэнергией в двустороннем направлении. На состоявшемся 30 апреля 2019 г. в Тунисе первого заседания Высшего совета стратегического партнерства Туниса и Италии, заместитель премьер-министра Италии и министр экономического развития Луиджи ди Майо и министр промышленности и малого и среднего бизнеса Туниса Зид Ладхари подписали соглашение о прокладке подводного силового кабеля между Партаной, Сицилия и Эль-Хауарией, Тунис, с целью интеграции электросети ЕС в Северную Африку [24].

Согласно заявлению, опубликованному правительством, энергетические проекты включают в себя строительство подводной линии электропередач с пропускной способностью 600 МВт. Предполагается, что инфраструктура для связи страны с Италией обойдется в \$735 млн. В заявлении также говорится, что в Тунисе будут построены еще две электростанции мощностью 450 МВт [25].

Проект будет расположен в пустыне Сахара в юго-западном Тунисе, недалеко от Реджима Маатуга.

Надо сказать, что Европа глубоко заинтересована в развитии ВИЭ в Северной Африке в связи с тем, что планирует из этого региона получать значительное количество электроэнергии. В настоящее время разрабатывается план энергетического комплекса Европа-Магриб, который пойдет по линии Марокко – Испания – Франция – Италия – Тунис – Алжир, создав замкнутую петлю. В этой связи в 2018 г. ЕС принял пакет финансовой помощи на сумму 305 млн евро в форме грантов для Туниса [24].

В мае 2019 г. представители ЕС и Туниса встретились в Брюсселе, где в совместном заявлении приветствовали развитие торговых отношений и возросшее участие Европы в социально-экономическом развитии Туниса. После встречи комиссар ЕС по иностранным делам Федерика Могерини заявила: «Тунис является привилегированным партнером для ЕС. Он всегда может рассчитывать на нашу полную и постоянную поддержку в течение этого сложного переходного периода, который включает в себя как демократический переход, так и социально-экономические преобразования» [24].

Что касается Алжира, то, как отмечалось выше, страна является завершающим звеном энергетического комплекса Европа – Магриб. В этом энергетическом комплексе по ВИЭ Алжир имеет определенные перспективы, поскольку может дать в него весомую свою долю.

Согласно утверждению Министерства энергетики и горной промышленности Алжира (MEM) «наибольшим потенциалом в Алжире обладает солнечная энергия». Это относится к территории Сахары, где среднегодовое солнечное освещение составляет около 2000 часов, а более высокие плато около 3900 часов. Это дает среднесуточную солнечную энергию в 6,57 кВт/ч/м²/д [26].

Солнечный потенциал страны, согласно исследованиям, проведенным Немецким аэрокосмическим центром (DLR), эквивалентен 60-кратного энергетического потребления Европейского союза [27].

Исходя из этого Алжир приступил к созданию мощной солнечной индустрии. Для осуществления этого проекта в стране была проделана определенная работа, которая дала положительные результаты.

Помимо солнечной энергетики в Алжире рассматриваются возможности и для широкого развития ветровой энергии. Несмотря на то, что потенциал ветровой энергии на суше считается низким, однако побережье страны имеет 1200 км в длину. Некоторые территории, расположенные в области Адрар на юге страны, Оран на северо-западе, в области простирающейся от Мегресса до Бискры на востоке и в области простирающейся от Эль-Хайтера до Тиарета на западе могут представлять интерес в плане развития ветровой энергии. Средняя скорость ветра в ряде мест на побережье составляет более 5 м/с, достигая 8,5 м/с на высоте 80 м. 30 млн. долларов США было выделено государственным предприятием SONELGAZ для развития проекта по ветровой энергии недалеко от Тиндуфа [26].

Статистический отчет Международного агентства возобновляемой энергетики (IRENA) за 2017 г. отмечает, что общая установленная мощность объектов возобновляемой энергетики в Алжире за десять лет имела тенденцию к росту. Так, в 2007 г. она составила 250 МВт, в 2010 г. - 253 МВт и в 2016 г. - 482 МВт [28].

Перспективы развития возобновляемых источников энергии были разработаны правительством Алжира еще в феврале 2011 г. в виде Программы развития ВИЭ, которая была скорректирована в мае 2015 г. По ней предполагается введение до 2020 г. 4,5 ГВт и до 2030 г. — 22 ГВт мощностей альтернативной энергетики, что составит приблизительно 37% всех установленных в стране энергетических мощностей [28]. Из общего объема полученной энергии 12 000 МВт будут предназначены для внутреннего потребления, а остальная часть - для экспорта

[29].

В рамках новой национальной стратегии диверсификации энергетических ресурсов правительство Алжира решило присоединиться к немецкому проекту *Desertec*. Проектом, рассчитанного на 40 лет, будут руководить немецкие компании. Он направлен на создание обширной сети ветряных и солнечных установок в Северной Африке и на Ближнем Востоке. Эта сеть должна в конечном итоге обеспечить до 15% потребления электроэнергии в Европе. Для этого необходимо будет установить несколько солнечных, ветряных, гидроэлектростанций и электростанций на биомассе вокруг Сахары. Министр энергетики Алжира Мохамед Аркаб заявил 12 апреля 2020 года, что в начале апреля национальные энергетические операторы подписали меморандум о взаимопонимании с компанией *Dii Desert Energy*, оператором немецкого проекта *Desertec*. По словам министра, две страны находятся в процессе подписания окончательного соглашения. «Подписание окончательного контракта отстает из-за исключительной ситуации, в которой мир оказался после появления *Covid-19*», - сказал Мохамед Аркаб, министр энергетики Алжира. «Тем не менее переговоры продолжаются в обычном режиме посредством видеоконференции, и в случае необходимости окончательное соглашение также будет подписано через виртуальный канал», - добавил он [21]. Это было вызвано внезапной вспышкой эпидемии коронавируса на планете.

Из сказанного видно, что развитие ВИЭ в странах Северной Африки приобретает все более активный характер. Оно оказывает позитивное влияние на развитие государств региона.

Для получения чистой энергии страны Магриба в основном используют возможности солнечного света и силы ветра. Увеличение производства энергетики с использованием ВИЭ дает возможность значительного сокращения выбросов в атмосферу CO₂, что является серьезным показателем участия африканских стран по выполнению Парижских соглашений по климату. В перспективе все население региона будет иметь доступ к электричеству. Будут открыты новые рабочие места по эксплуатации выстроенных энергетических станций. В ближайшей перспективе страны Магриба будут получать дивиденды от продажи электроэнергии европейским странам. Улучшится климатическая обстановка в пустынных зонах Сахары и Сахеля, где могут значительно повыситься осадки, которые будут способствовать озеленению безжизненных просторов пустыни.

Таким образом, можно сказать, что развитие возобновляемых источников энергии в странах Северной Африки – это перспективное будущее для коренных жителей континента.

ЛИТЕРАТУРА

1. Сахара станет крупнейшей на планете солнечной электростанцией. Режим доступа: https://islam-today.ru/svetskie_novosti/2018/09/07/sahara-stanet-krupnejsej-na-planete-solnechnoj-elektrostantsiej/.
2. Simone Tagliapietra Energy in North Africa: Challenges and Opportunities. Available at: <https://atlantic-community.org/energy-in-north-africa-challenges-and-opportunities/>.
3. Morocco's King Calls for 'Green Revolution' in Africa. Available at: <http://northafricapost.com/20496-moroccos-king-calls-green-revolution-africa.html>.
4. Morocco's Energy Strategy. Available at: <http://giz-energy.ma/energy-context/national-energy-strategy?lang=en>.
5. Climate Commission for Sahel Commends Moroccan King's "Pioneering" Role. Available at: <http://northafricapost.com/28364-climate-commission-for-sahel-commends-moroccan-kings-pioneering-role.html>.
6. Morocco, Africa's Climate Spokesperson at COP23. Available at: <http://northafricapost.com/20683-morocco-africas-climate-spokesperson-cop23.html>.
7. Morocco joined IEA Association in 2016. Available at: <https://www.iea.org/countries/Morocco/>.
8. Мосолова А. Самая большая ветряная станция в Африке построена в Марокко. Режим доступа: https://www.dp.ru/a/2010/06/30/Samaja_bolshaja_vetranaja_st/.
9. В Марокко запущена в работу самая большая ветровая электростанция Африки. Available at: https://elektrovesti.net/31574_samaya-bolshaya-etrovaya-elektrostantsiya-afriki-zapushchena-v-rabotu.
10. Немного о развитии ВИЭ в Африке (Марокко). Режим доступа: <https://www.facebook.com/enargo.ru/posts/1090506817627433/>.
11. Сандрин Курстемон Будущее мировой энергетики – в Африке? Режим доступа: <https://www.bbc.com/russian/vert-fut-38664506>.
12. Малышко Д. Беспрецедентная африканская солнечная станция обеспечит электричеством всю Европу. Режим доступа: <https://inventure.com.ua/news/world/besprecedentnaya-afrikanskaya-solnechnaya-stanciya-obespechit-elektrichestvom-vsyu-evropu>.
13. Morocco's Noor Ouarzazate Solar plant could power over one million homes- CNN. Available at: <http://northafricapost.com/27761-moroccos-noor-ouarzazate-solar-plant-could-power-over-one-million-homes-cnn.html>.
14. Noor Midelt Solar Power Project, Morocco. Available at: <https://www.nsenenergybusiness.com/projects/noor-midelt-solar-power-project-morocco/>.
15. Доля альтернативной энергии в энергобалансе Марокко - 34%. Available at: <http://caspienergy.net/ru/energetika/45367-34>.
16. Siemens заключил с Египтом соглашение на строительство электростанций стоимостью 10 млрд евро. Режим доступа: https://elektrovesti.net/38037_siemens-zaklyuchil-s-egiptom-soglashenie-na-stroitelstvo-elektrostantsiy-stoimostyu-10-mlrd-evro.
17. Sean Fleming Egypt is building one of the world's largest solar parks. Available at: <https://www.weforum.org/agenda/2019/01/egypt-is-building-one-of-the-worlds-largest-solar-parks/>.
18. Крупнейшая в Египте ветряная электростанция введена в эксплуатацию. Режим доступа: <https://energybase.ru/news/industry/krupnejsaa-v-egipte-vetranaa-elektrostantsia-otkryta-na-krasnomorskom-pobereze-s-2018-07-24>.
19. Farah Tawfeek Egypt to build a solar park in Kom Ombo, Aswan. Available at: <https://www.egyptindependent.com/egypt-to-build-a-solar-park-in-kom-ombo-aswan/>.
20. Айд С., Лукша Д. Открыта крупнейшая в Африке солнечная электростанция. Режим доступа: <https://24.kz/ru/news/in-the-world/item/357338-otkryta-krupnejshaya-v-afrike-solnechnaya-elektrostantsiya>.
21. Inès Magoum EGYPT: NREA examines projects for construction of power plants (6.34GW). Available at: <https://www.afrik21.africa/en/egypt-nrea-examines-projects-for-construction-of-power-plants-6-34gw/>.
22. Tunisia to commission 10 MW Tozeur photovoltaic plant this month. Available at: <http://northafricapost.com/31514-tunisia-to-commission-10-mw-tozeur-photovoltaic-plant-this-month.html>.
23. Tunisia to build Five Solar Plants. Available at: <http://northafricapost.com/23670-tunisia-build-five-solar-plants.html>.
24. Sergio Matalucci Elmed interconnector aims to bring solar power from the Sahara to Europe. Available at: <https://www.dw.com/en/elmed-interconnector-aims-to-bring-solar-power-from-the-sahara-to-europe/a-48843725>.
25. Tunisia to Invest \$5 billion in Energy Projects by 2020. Available at: <http://northafricapost.com/22509-tunisia-invest-5-billion-energy-projects-2020.html>.
26. ВИЭ в Алжире. Режим доступа: https://gisee.ru/articles/foreign_politics/27601/.
27. Балмасов С.С. Алжир: ставка на альтернативную энергию. Режим доступа: <http://www.iimes.ru/?p=36095>.
28. Возобновляемая энергетика в Алжире. Режим доступа: <http://renewnews.ru/algeria/>.
29. Salman Zafar. Renewable Energy in Algeria. Available at: <https://www.ecomena.org/renewables-algeria/>.

© Азербайев Салават Губайдуллович (salavat_azersmir@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ОБРАЗ ЧЕХОСЛОВАЦКИХ ЛЕГИОНЕРОВ В ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЕ (НА ПРИМЕРЕ ПОВЕСТИ Н.И. ШАДРИНА «ШТАБС-КАПИТАН ЩЕТИНКИН»)

THE IMAGE OF CZECHOSLOVAK LEGIONNAIRES IN FICTION (ON THE EXAMPLE OF A STORY N.I. SHADRIN «STAFF-CAPTAIN SCHETINKIN»)

**A. Valiakhmetov
A. Stolyarov**

Summary: The article is devoted to the analysis of the image of Czechoslovak legionnaires in fiction: the main source is the story of N.I. Shadrin «Staff-Captain Schetinkin». The article discusses the basic semantic constructions and typical scenarios of the image of the legionnaires of the Czechoslovak corps in the socio-political «space» of the civil war in Russia. The authors conclude that the image of Czechoslovak legionnaires is presented in this story as uniquely negative.

Keywords: Czechoslovak legionnaires, the civil war in Russia, modern Russian historiography, N.I. Shadrin, «Staff-Captain Schetinkin», image, fiction, historical memory.

Валиахметов Альберт Наилевич

*К.и.н., доцент, Казанский (Приволжский) федеральный университет
albert80@mail.ru*

Столяров Алексей Михайлович

*К.и.н., доцент, Казанский (Приволжский) федеральный университет
yagello1386@mail.ru*

Аннотация: Статья посвящена анализу образа чехословацких legionеров в художественной литературе: основным источником является повесть Н.И. Шадрин «Штабс-капитан Щетинкин». В статье рассматриваются основные семантические конструкции и типичные сценарии изображения legionеров Чехословацкого корпуса в социально-политическом «пространстве» гражданской войны в России. Авторы приходят к выводу о том, что образ чехословацких legionеров представлен в этой повести как однозначно негативный.

Ключевые слова: чехословацкие legionеры, гражданская война в России, современная отечественная историография, Н.И. Шадрин, «Штабс-капитан Щетинкин», образ, художественная литература, историческая память.

Историки играют важную роль в конструировании исторической памяти. Однако научные труды являются не единственной формой ее сохранения и трансляции. Другим важным каналом являются источники личного происхождения (воспоминания), а также произведения художественной литературы, в которых сохранение и трансляция исторической памяти происходит через создание художественных образов.

Проблема образов в произведениях художественной культуры, созданных по мотивам исторических событий, является междисциплинарной и находится на стыке литературоведения, филологии, культурологии, исторической психологии, социальной истории, историографии и источниковедения. О.С. Поршнева называет «образом» «динамическую систему представлений, обладающую одновременно стереотипными и дифференцированными чертами, рациональными и эмоциональными компонентами»[4]. Согласимся с этим определением.

Современная отечественная историография уделила определенное внимание проблеме отражения исторических событий в художественных литературных произведениях. В.П. Булдаков сравнил «образы революции и гражданской войны в художественной литературе 1920-х гг. с историческими реалиями и доктринальными

установками большевиков»[1]. О.С. Поршнева, анализируя публикации стихотворений в периодической печати Урала, рассматривает «сознание участников и современников событий Гражданской войны на Урале»[4]. А.П. Забияко и А.А. Забияко, рассматривая отражение гражданской войны в произведениях писателей-эмигрантов Русского Харбина сосредоточили своё внимание скорее не на «историчности» их текстов, а на внутреннем экзистенциальном опыте писателей-эмигрантов. Так, характеризуя творчество А. Несмелова, авторы отмечают, что «тот драматический период своей жизни и своего народа он всё равно будет воссоздавать не внешней событийностью, как в героико-романтических повестях метрополии, а сквозь призму социальных и психологических деформаций на уровне частного сознания»[3]. О.А. Симонова сопоставила женские воспоминания о гражданской войне и художественные произведения 1920-1930-х годов, находя в них противоречия и общие положения[5]. В.В. Васильева рассмотрела отражение образа женщины не только в источниках, но также в историографии, литературе и культуре[2]. Все это говорит об актуальности темы исследования. В то же время, в современной отечественной историографии практически отсутствуют работы, в которых рассматривался бы образ чехословацких legionеров на страницах художественных произведений. Настоящая статья представля-

ет собой попытку заполнить этот пробел.

Имея ввиду все направления исследования, обозначенные выше, подчеркнем, что в данной статье проблема образа в художественной литературе рассматривается через призму социальной памяти. Этот концепт имеет двойное измерение. С одной стороны, писатель подвержен влиянию социальной среды, полученного им образования, господствующей в стране идеологии и он является своеобразным *реципиентом* социальной памяти общества. В то же время, он одновременно является *транслятором* определенной модели социальной памяти. В обоих случаях, представляет интерес то из системы социальной памяти, что писатель включил в своё произведение, а также то, какие образы он предлагает своему читателю.

Именно под данным углом зрения нами была изучена повесть писателя и актера Николая Ивановича Шадрина (1947-2018) «Штабс-капитан Щетинкин», которая была опубликована в журнале «Сибирские огни» в 2010 году[7]. Н.И. Шадрин является известным автором, пишущим на исторические темы: в соответствующем рейтинге газеты «Литературная Россия», опубликованном в 2006 году он занял 14-е место[6].

Заглавный герой повести – Петр Ефимович Щетинкин – участник первой мировой войны, полный георгиевский кавалер, с 1917 года штабс-капитан – был одним из руководителей партизанского движения в Сибири, «в конце мая 1918 командир красногвардейского отряда в борьбе с белочехами и белогвардейцами. После падения Ачинска на подпольной работе, руководил созданием партизанских отрядов»[8]. С

Именно эти события и описываются в художественном произведении.

В рамках данной статьи особое внимание уделено изучению образа чехословацких легионеров. Начать следует с их обозначения (называния) в этой повести. При обозначении чехословацких легионеров прежде всего используется этноним «чехи». Интересно, что по ходу повести они «отделяются» автором от белых («беляки и чехи», «белые и чехи»). В.П. Булдаков обращает внимание, что такой прием как «этнизация» противника, имел место с начала Гражданской войны[1]. Так, например «у В. Шишкова в «Ватаге» (1923 г.) у партизан в ходу было выражение «чехо-собаки»[1]. В то же время, на страницах повести можно встретить и «белочехов» - семантическую структуру, которая появилась ещё в годы гражданской войны и прочно вошла в советскую историографию с начала 1930-х годов.

Не разбираясь подробно в причинах и обстоятельствах появления чехословацких легионеров в Сибири,

автор, устами главного героя произведения, «превращает» их в главных противников партизан: «Вот *победим чехов, начнется жизнь мирная* (курсив наш – А.В., А.С.)» [7]. Чехословацкие части действительно были военной опорой антибольшевистских сил на востоке России, однако выделение в качестве главного соперника *иностранца* придавало гражданской войне характер Отечественной войны (т.е. превращало из войны за власть в войну за независимость государства). Подобная установка также впервые проявила себя ещё в 1930-е годы.

Чехословацкие легионеры были составной частью образа врага: «Опять идут на нас каратели. Неймется! Не по шерсти им наша свобода. Прут большой силой: и чехи, и австрияки, японцы. И белые бандиты. А руководит всей этой сволочью Колчак»[7]. Чешские солдаты действительно вступили в мировую войну в составе армии Австро-Венгрии, однако после начала боевых действий на Восточном фронте они стали добровольно сдаваться в плен, а в дальнейшем и выступили против Австро-Венгрии, распад которой открывал возможности для создания независимого Чехословацкого государства. По этой причине, весьма проблематично, чтобы «чехи и австрияки» могли выступать единым фронтом. Знал ли все эти нюансы участник мировой войны Петр Щетинкин или же он был своеобразным «рупором» подобных идеологических штампов, которые неосознанно воспроизводил? В пользу второй точки зрения свидетельствует следующий факт: на этом же митинге П. Щетинкин произнес следующие слова: «Я заявляю со всей партизанской ответственностью: в Москве власть взял царь Михаил! – *даже задохнулся на минутку: как же язык повернулся на такое?* (выделено нами – А.В., А.С.)»[7].

В повести образно и ярко описывались реквизиции и расстрелы, проводимые чехословацкими легионерами: «Чехи реквизируют весь хлеб, мясо, фураж. И случилось горе: увели корову. Хоть ложись да подыхай! Да мало что грабят, наладились вешать. Чуть что – к стенке. Если, не дай Бог, какое возмущение – спалят деревню, будто так и надо. Как-то очень густо навалилось на сибиряков. Чем они так прогневили Бога – и ума не приложишь»[7]. Судя по всему, подобные факты не были единичными – террор преподносился в качестве «спутника» новой власти: «В Ачинск пробирались по темну. Там всюю хозяйничали чехи. На базарной площади, на столбах, казненные товарищи. Круто взялась за дело новая власть»[7]. Причем особому преследованию подвергались коммунисты: «Но и коммунисты теперь уж не те. Увидели, что без народа они – ноль без палочки. Да и шибко-то горячих активистов чехи постреляли»[7]. Жестокость чехословацких легионеров «превратила» их в «героев» (точнее «антигероев») устного народного творчества. В тексте повести приводится фрагмент песни: «Отец мой был природный пахарь, // И я работал вместе с ним. // На нас напали злые чехи. // Село родное подо-

жгли. // Отца убили с первой пули, // А мать живьем в костре сожгли!»[7].

Характерно, что осуждая террор со стороны чехословацких легионеров, герои повести оправдывали террор по отношению к легионерам: «Кровавыми слезками отливались белякам и чехам горькие слезы крестьян»[7]. Наиболее показателен в этом плане следующий фрагмент: «Победить генерала Афанасьева нам в этот раз не удастся. Но насолить ему мы сумеем крепко. Рвать мосты, железную дорогу, пускать под откос составы. Телефонные провода – в клочья! Они объявляют нам войну – боком им выйдет эта война. Жечь и стрелять все, что пахнет белыми и чехами! Беспощадно карать, чтобы от одного имени «партизан» у них волос дыбом вставал. Сумеем ли, ребята?»[7].

Дополняет этот отрицательный образ чехословацких легионеров утверждение об их «вероломстве»: «Ясно, что чехи переговорами только затягивали время, а сами обошли заслон и, гляди, ужю штурмуют Ачинск. А потом ударят по отряду всей силой с двух сторон – костей не соберешь»[7]. Чехословацкие легионеры вызывали страх у героев повести: «Вроде как ночевка на сенокосе, но под сердцем сосет, и все дожидаясь: вот загремит пулемет, затавкуют винтовки, и найдет шальная пуля цель, а утром аккуратный чех проткнет твой охладевший

труп штыком»[7].

Таким образом, образ чехословацких легионеров в повести Н.И. Шадрина «Штабс-капитан Щетинкин» однозначно негативный: агрессоры, каратели, наводящие страх и ужас; с одной стороны, действующие по определенному плану, а с другой – не имеющие четко выраженных собственных мотивов. По сути дела, это является калькой того образа чехословацких легионеров, который установился ещё в советской историографии.

Анализ исторических и историографических источников позволяет утверждать, что восприятие чехословацких легионеров российским обществом (и последующее воспроизведение их образа в художественной, мемуарной и научной литературе) было достаточно сложным и неоднозначным.

В воспоминаниях и первых исследованиях по данной теме можно встретить свидетельства и утверждения, что чехословацкие легионеры были «освободителями» и местное население (имеется ввиду антибольшевистски настроенное) встречало их радостно. Однако, будучи союзниками для одних социально-политических групп, чехословацкие легионеры становились противниками для других. Именно этот контекст – чехословацкие легионеры как элемент образа врага – и описан в повести Н.И. Шадрина «Штабс-капитан Щетинкин».

ЛИТЕРАТУРА

1. Булдаков В.П. Гражданская война и проза 1920-х годов [Текст] // Гуманитарные исследования в Восточной Сибири и на Дальнем Востоке. – 2013. - №5(25). – С.113-122.
2. Васильева В.В. Образ женщины периода гражданской войны в художественной литературе [Текст] // Гражданская война в российской истории: взгляд через столетие: Материалы Всероссийской научной конференции / Под общей редакцией Г.В. Талиной. 2018. С.207-211.
3. Забияко А.П., Забияко А.А. Гражданская война в произведениях писателей-эмигрантов русского Харбина [Текст] // Россия и АТР. – 2013. - №4(82). – С. 180-191.
4. Поршнева О.С. Образ гражданской войны в сознании её участников и современников (по материалам стихотворных публикаций периодической печати Урала 1917-1919 гг.) [Текст] // Известия Уральского федерального университета. Серия 1: Проблемы образования, науки и культуры. 2012. - Т.104. - №3. – С.269-277.
5. Симонова О.А. Женщина в гражданской войне: трактовка образа в художественной и мемуарной прозе [Текст] // Женщины и женское движение за мир без военных конфликтов: Материалы Восьмой международной научной конференции Российской ассоциации исследователей женской истории (к 70-летию победы в Великой Отечественной войне). 2015. С.221-225.
6. Шадрин Николай Иванович [Электронный ресурс] URL.: <http://mir-dim.ru/ppl/shadrin.html> (дата обращения 18.04.2020).
7. Шадрин Н. Штабс-капитан Щетинкин // Сибирские огни. – 2010. - №11. [Электронный ресурс] URL.: <https://magazines.gorky.media/sib/2010/11/shtabs-kapitan-shhetinkin.html> (дата обращения 18.04.2020).
8. Щетинкин Петр Ефимович [Электронный ресурс] URL.: https://w.histrf.ru/articles/article/show/shchietinkin_piotr_iefimovich (дата обращения 18.04.2020).

© Валиахметов Альберт Наилевич (albert80@mail.ru), Столяров Алексей Михайлович (yagello1386@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ПРОБЛЕМА ОПРЕДЕЛЕНИЯ ПОНЯТИЯ АДВОКАТСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК ФОРМЫ КВАЛИФИЦИРОВАННОЙ ЮРИДИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ

Воробьев Александр Сергеевич

Адвокат, аспирант, Всероссийский государственный университет юстиции (РПА Минюста РФ), г. Москва
advokat_lex@bk.ru

THE PROBLEM OF DEFINING THE CONCEPT OF ADVOCACY AS A FORM OF QUALIFIED LEGAL ASSISTANCE

A. Vorob'ev

Summary: The article uses legal analysis to define the concept of advocacy as intermediary qualified legal assistance, the main purpose of which is to achieve judicial protection of the attorney's clients. The insufficient level of research on the right to qualified legal assistance has led to the fact that there are disputes in the scientific and educational literature about the definition of this constitutional right due to the vagueness of the criteria for the proposed definitions. In practice, legal assistance may be provided by non-lawyers in proceedings before magistrates and district courts in civil cases. The article offers criteria for distinguishing legal aid from qualified legal aid, and by legally fixing the concept of qualified legal aid, the solution to the problem of the lack of this concept is justified.

Keywords: legal practice, lawyer, qualified legal assistance.

Аннотация: В статье посредством правового анализа определяется понятие адвокатской деятельности как посреднической квалифицированной юридической помощи, основной целью которой является достижение судебной защиты доверителей адвоката. Недостаточный уровень исследования права на квалифицированную юридическую помощь привел к тому, что в научной и учебной литературе имеются споры по поводу определения данного конституционного права в связи с размытостью критериев предлагаемых дефиниций. На практике юридическую помощь могут оказывать неюристы при производстве у мировых судей и в районных судах по гражданским делам. В статье предлагаются критерии разграничения юридической помощи от квалифицированной юридической помощи, а также путём легального закрепления понятия квалифицированной юридической помощи обосновывается решение проблемы отсутствия данного понятия.

Ключевые слова: адвокатская деятельность, адвокат, квалифицированная юридическая, помощь.

В Основном Законе Российской Федерации – Конституции РФ [1] в ч. 1 ст. 46 установлена гарантия судебной защиты прав и свобод человека и гражданина. В ч. 1 ст. 48 Конституции РФ закреплена гарантия получения каждым лицом квалифицированной юридической помощи, в том числе и в бесплатном порядке. В ч. 1 ст. 1 ФЗ «Об адвокатской деятельности и адвокатуре в Российской Федерации» [2] дано понятие адвокатской деятельности. Адвокатской деятельностью является квалифицированная юридическая помощь, оказываемая на профессиональной основе лицами, получившими статус адвоката в порядке, установленном Законом об адвокатуре, физическим и юридическим лицам в целях защиты их прав, свобод и интересов, а также обеспечения доступа к правосудию. Из указанной дефиниции можно выделить следующие признаки адвокатской деятельности:

1. это квалифицированная юридическая помощь;
2. это профессиональная помощь;
3. данную помощь могут оказывать лица, получившие в установленном законе порядке статус адвоката;
4. защита прав, свобод и интересов, а также обеспечения доступа к правосудию доверителей (физических лиц и юридических лиц).

Стоит отметить, что легального определения «квалифицированная юридическая помощь» в настоящее время не существует. В научной литературе также отсутствует единое понимание данного термина. По нашему мнению, подобный правовой пробел нуждается в разрешении, поскольку отсутствует единое понимание какой деятельностью является квалифицированной юридической помощью.

Представляется, что для более точного определения указанной дефиниции необходимо разбить данное конституционное право на два разных термина: «квалифицированный» и «юридическая помощь». Рассмотрим их по отдельности.

Наиболее распространенным в науке является определение юридической помощи как активной профессиональной деятельности лиц, обладающих специальными познаниями в области права, направленной на защиту потенциально нарушаемых или реально нарушенных прав, свобод и охраняемых законом интересов физических и юридических лиц [6, с. 15]. В.С. Кашковский рассматривает юридическую помощь как «помощь, оказываемую в результате осуществления профессиональной деятельности юриста, основной целью которой является

необходимое содействие в предупреждении нарушения прав, свобод и законных интересов субъектов права, устранении или уменьшении неблагоприятных последствий такого нарушения и восстановлении надлежащего положения субъекта права» [4, с. 36]. С точки зрения А.В. Закомолдина, квалифицированная юридическая помощь – «это деятельность определенных нормами международного и внутригосударственного права субъектов – профессиональных юристов, заключающаяся в установлении смысла нормативно-правовых установлений и совершении юридических и фактических действий, направленных на защиту или восстановление прав, свобод и законных интересов каждого» [3, с. 5]. Шереметова Г.С., из проделанного анализа в своей работе, делает вывод, что квалифицированная юридическая помощь – «это невластное адресное содействие профессиональных субъектов – юристов иным лицам, которое носит публично-правовой характер, целью которого является обеспечение прав, свобод и законных интересов лиц, а также их защита в установленном законом порядке» [7].

Из приведенных определений можно выделить следующие признаки юридической помощи:

- Данная деятельность осуществляется специальными субъектами права, получившими высшее юридическое образование, то есть юристами;
- Данная деятельность носит целевой характер, направленная на обеспечение, защиту и восстановление прав, свобод и законных интересов лиц;
- Юридическая помощь направлена на конкретного адресата, нуждающегося в юридической помощи;
- Юридическая помощь – это право нуждающегося лица, а не его обязанность, поэтому эта деятельность не носит публично-правовой характер;
- Юридическая помощь — это система мер и средств, таких как консультирование, представительство в судах, государственных и иных организациях, правовой аудит и другое;
- Юридическая помощь – это механизм, установленных и гарантированных государством с целью эффективной реализации, защиты и восстановле-

ния прав, свобод и законных интересов гражданами через правосудие, правоохранительные органы и пр.

Понятие «квалифицированный» означает: «имеющий высокую квалификацию, опытный, требующий специальных знаний» [5, с. 229]. Под квалификацией в широком смысле этого слова понимается: степень годности к какому-либо виду труда, уровень подготовленности, профессия, специальность [5, с. 229]. Поэтому на наш взгляд, необходимо разделять понятия «квалифицированная юридическая помощь» и «юридическая помощь», так как первое понятие это базовое конституционное право, гарантируемое государством каждому обрившемуся юристу, нотариусу, адвокату, государственному, муниципальному или иному органу за получением юридической консультации, за защитой нарушенных прав, за юридическим закреплением субъективных прав и предупреждением их возможного нарушения в будущем, обладающие специальной квалификацией по разрешению данных вопросов, подтверждаемые наличием образования и учеными степенями, статусом, званием и пр., а юридическую помощь может оказывать лицо, обладающее только соответствующим образованием, без квалификаций. Более того, юридическую помощь у мировых судей, а также в районных судах по гражданским делам может оказывать лицо, не обладающее ни юридическим образованием.

Таким образом, резюмируя вышеизложенное отметим, что в настоящее время отсутствует понятие квалифицированной юридической помощи, что является серьёзным пробелом. В результате нашего исследования, мы пришли к выводу, что квалифицированная юридическая помощь – это помощь юристов, обладающих определенной квалификацией в сфере обеспечения, защиты и восстановления прав, свобод и законных интересов граждан, подтвержденной наличием образования в данной сфере, статусом, ученой степенью, званием и пр. Эта помощь является базовым конституционным правом, которое принадлежит каждому человеку от рождения. Представляется, что необходимо законодательно определить понятие указанного термина с целью устранения существующих противоречий.

ЛИТЕРАТУРА

1. «Конституция Российской Федерации» принята всенародным голосованием 12.12.1993 (с учетом поправок, внесенных Законами РФ о поправках к Конституции РФ от 30.12.2008 N 6-ФКЗ, от 30.12.2008 N 7-ФКЗ, от 05.02.2014 N 2-ФКЗ, от 21.07.2014 N 11-ФКЗ) в «Собрании законодательства РФ», 04.08.2014, N 31, ст. 4398.
2. Об адвокатской деятельности и адвокатуре в Российской Федерации: Федеральный закон от 31.05.2002 N 63-ФЗ // «Собрание законодательства РФ», 10.06.2002, N 23, ст. 2102.
3. Закомолдин А.В. Квалифицированная юридическая помощь в уголовном процессе России: понятие, содержание, гарантии: Автореф. дис. ... канд. юрид. наук. Самара, 2007.

4. Кашковский В.С. Юридическая помощь как правовая категория и социально-правовое явление: вопросы теории и практики: Дис. ... канд. юрид. наук. Тамбов, 2009.
5. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка: Ок. 100 000 слов, терминов и фразеологических выражений / Под ред. проф. Л.И. Скворцова – 27 изд., испр. – Москва: Мир и образование, 2018.
6. Черняков И.Г. Реализация конституционного права на квалифицированную юридическую помощь в Российской Федерации: проблемы и перспективы: Автореф. дис. ... канд. юрид. наук. Челябинск, 2007.
7. Шереметова Г.С. Право на бесплатную юридическую помощь в гражданском процессе. М.: Статут, 2015. 176 с.// «Консультант Плюс».

© Воробьев Александр Сергеевич (advokat_lex@bk.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



ОСНОВНЫЕ ПОДХОДЫ В БОРЬБЕ С ЭКСТРЕМИЗМОМ И ТЕРРОРИЗМОМ В РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ ПОСЛЕ СОБЫТИЙ АВГУСТА – СЕНТЯБРЯ 1999 ГОДА В РЕСПУБЛИКЕ ДАГЕСТАН

Далгат Фатима Магомедовна

К.и.н., доцент, ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный университет»

dalgat63@mail.ru

MAIN APPROACHES IN THE FIGHT AGAINST EXTREMISM AND TERRORISM IN THE RUSSIAN FEDERATION AFTER THE EVENTS OF AUGUST – SEPTEMBER 1999 IN THE REPUBLIC OF DAGESTAN

F. Dalgat

Summary: The article is devoted to the analysis of the main ways and practical ways of the struggle of the power structures and state authorities of the Russian Federation against extremism and terrorism in the Republic of Dagestan after the invasion of international gangs on its territory in August-September 1999.

Keywords: international gangs, invasion, Republic of Dagestan, extremism, terrorism, countermeasures, state authorities.

Аннотация: Статья посвящена анализу основных путей и практических способов борьбы силовых структур и государственных органов власти Российской Федерации с экстремизмом и терроризмом в Республике Дагестан после вторжения на ее территорию в августе-сентябре 1999 г. международных бандформирований.

Ключевые слова: международные бандформирования, вторжение, Республика Дагестан, экстремизм, терроризм, меры противодействия, государственные органы власти.

Историографический анализ разработки данной проблемы свидетельствует о том, что ею занимались специалисты в разных областях науки: истории, правоведы, политологи, социологи, военные специалисты. Зачастую их выводы по указанной проблеме не совпадают, что вызывает необходимость ее дальнейшего изучения.

В 2019 г. в Дагестане отметили двадцатилетие разгрома вооруженных международных экстремистских отрядов, вторгшихся в августе-сентябре 1999 года под руководством Ш. Басаева и Хаттаба на дагестанские села Ботлихского, Цумадинского, Буйнакского и Новолакского районов с территории соседней республики Ичкерия. Специалисты квалифицируют это вторжение как диверсионно-террористическую операцию, представляющую апогей террористической деятельности конца 90-х гг. в России, которая привела к крупномасштабной дестабилизации обстановки в Дагестане [1, с. 41].

К концу 90-х гг. религиозно-политический экстремизм, замешанный на псевдоисламской идеологии, стал серьезной проблемой российского и мирового сообщества. Кровавые деяния экстремистских организаций, проповедующих терроризм, как наиболее опасной формы экстремизма, захлестнули территории с компактным проживанием этнических мусульман. Не стал исключе-

нием и Северный Кавказ, на протяжении более двадцати лет сотрясаемый войнами, социальной нестабильностью и террористическими актами. Военные действия на территории соседней с Дагестаном Республики.

Ичкерия и последовавшая вслед за этим радикализация чеченского общества, отразилась и на Дагестане. Сюда стали проникать экстремистские организации, сумевшие создать к 1998-1999 гг. в Буйнакском районе республики «отдельную исламскую территорию», так называемую Кадарскую зону, неподконтрольную властям. Она стала движущей силой вторжения в Дагестан вооруженных экстремистов и басаевско-хаттабовских международных бандформирований. Вторжение имело далеко идущие цели, в том числе, свержение конституционного строя в Республике Дагестан, присоединение ее территории к Чечне и создание единого исламского государства, отделение северокавказских народов от России, создание подобной ситуации в других регионах России. Однако эта вооруженная интервенция против одного из субъектов РФ, так как ядро бандформирований составляли иностранные наемники, привела к консолидации не только народностей Дагестана, но и всех россиян. Более того, эти события стали переломным моментом в истории государственности Российской Федерации, началом её возрождения, поскольку вторжение в Даге-

стан, по сути, поставило вопрос, быть или не быть России как государству.

В трудные дни сентября-августа 1999 г. население Дагестана инициировало создание добровольных отрядов самообороны, народного ополчения, оказало действенную помощь российским войскам и органам правопорядка в отражении агрессии. 16 сентября 1999 года после освобождения территории Дагестана от вооруженных формирований Народное Собрание Республики Дагестан приняло Закон «О запрете ваххабитской и иной экстремистской деятельности на территории Республики Дагестан» [2]. Закон указывал, что деятельность экстремистов была направлена на насильственное изменение конституционного строя, подрыв безопасности государства и общественного порядка, создание вооруженных формирований, пропаганду войны, разжигание национальной, расовой и религиозной розни, посягала на права и свободы граждан, побуждала граждан к отказу от исполнения установленных законом гражданских обязанностей и совершению иных противоправных действий. Законом также запрещалось направлять граждан Республики Дагестан за границу для получения религиозного образования без согласования государственного органа по делам религий РД. Отдельно оговаривалось, что обучение в религиозных образовательных учреждениях на территории республики следует осуществлять строго по учебным программам, утвержденным соответствующими структурами. Кроме того, согласно новому закону, все религиозные организации, функционировавшие в республике, подлежали перерегистрации в трехмесячный срок.

Таким образом, в Республике Дагестан, хоть и несколько запоздало, но была создана правовая основа для борьбы с экстремистскими организациями. Более того, в указанном законе понятия ваххабизм и экстремизм фактически были приравнены друг другу и не оставляли возможности для разного рода толкований, что имело положительное значение в борьбе с подобно-го рода негативными социальными проявлениями.

Днем ранее, 15 сентября, Государственная Дума Федерального собрания РФ приняла постановление «О ситуации в Республике Дагестан и первоочередных мерах по обеспечению национальной безопасности Российской Федерации и борьбе с терроризмом» [3], осуждающее вторжение бандформирований в Республику Дагестан. В нем высоко оценивались действия группировки федеральных сил и жителей Дагестана, вставших на защиту независимости и территориальной целостности России. В документе российские парламентарии указывали на причины северокавказского кризиса, среди которых названы серьезные просчеты Президента РФ, Федерального Собрания РФ при формировании и реализации в этом регионе стратегии национальной политики, кото-

рая консервировала многолетний комплекс проблем, не способствовала их постепенному и бескровному разрешению. Документ содержал также предложения на имя Президента России Б. Ельцина об издании указа, который позволил бы группировке федеральных сил уничтожить незаконные вооруженные формирования на Северном Кавказе, повысить эффективность руководства действиями группировки федеральных сил в РД, а также принять дополнительные меры по укреплению государственной границы в кавказском регионе. Депутаты предложили Правительству России усилить работу спецслужб и правоохранительных органов по борьбе с терроризмом и организованной преступностью [3].

Председатель правительства РФ В. Путин в своем выступлении 15 сентября 1999 г. перед депутатами Государственной Думы произнес слова, которые можно считать стратегией Центра на Северном Кавказе: «Хотел бы подчеркнуть: быстро можно победить только самих бандитов, но не источники возникновения терроризма. Я считаю, что задача номер один здесь – это защита населения от бандитов. Их выявление, пресечение и предание суду. Организация необходимых мероприятий по обеспечению личной безопасности граждан. В Москве и других городах, в Дагестане – везде, где такая опасность может возникнуть. Задача номер два – нахождение и предупреждение возникновения очагов конфликтов. Ликвидация самих баз подготовки террористов, лишение их источников и кадровой подпитки как изнутри России, так и из-за рубежа. И, наконец, задача номер три. Лечение «вируса войны» на Северном Кавказе путем применения целого комплекса мер по стабилизации социально-экономического и политического положения в этом регионе. Сегодня чрезвычайно важно не допустить, чтобы в конфликт оказались втянуты большие массы населения. А ведь именно на это ориентирована тактика бандитов. Они специально проводят жесткие операции, ожидая, что ответные жесткие действия федеральных сил вызовут недовольство местного населения, где эти операции проводятся. Другое немаловажное обстоятельство: резкое изменение психологии населения в ситуации длительного конфликта...» [4, с. 2].

После этого заявления будущего президента РФ стали ясны основные направления действия федеральных сил по подавлению террористических организаций на Кавказе и возвращению региона в мирное русло.

В 2000 году специальные службы РФ – Федеральная служба безопасности, Федеральная служба налоговой полиции, Министерство внутренних дел РФ – развернули масштабную работу по пресечению каналов финансирования незаконных вооруженных формирований со стороны международных религиозных благотворительных организаций, международных радикальных организаций и заинтересованных в дестабилизации региона

государств. Эта работа началась с оперативно – розыскных мероприятий в финансово-кредитной сфере, а также комплексных проверок структур и лиц, подозреваемых в финансировании экстремистских организаций. Как указывают исследователи проблемы, финансирование террористических организаций на Северном Кавказе осуществлял лидер международной террористической организации «Аль-Каиды» Усама бен Ладен, отправивший арабскому полевому командиру Хаттабу 5,5 млн. долларов [5]. Переправка денежных средств в Дагестан и Чечню осуществлялась курьерами, которые проникали сюда через сопредельные государства Грузию и Азербайджан. В Баку находились гражданин Судана Аль-Хайри Мухди Аль-Хаир Судани и араб Абу Якуб (финансист Хаттаба). Последний доставил около 200 тыс. долл. США, выделенных «исламским фондом развития» для организации вооруженного сопротивления федеральным силам в Чечне.

Помимо этого, финансирование террористической операции в Дагестане осуществляли неправительственные катарские, кувейтские, ливийские, турецкие и некоторые другие исламистские фонды.

Важным звеном в финансовых потоках из Ближнего Востока на Северный Кавказ был активный участник салафитского движения Багаутдин Кебедев, выходец из Дагестана, получавший помощь от таких организаций, созданных ближневосточными шейхами, как Фонд «Аль-Харамайн», Всемирная ассамблея исламской молодежи, организации «Аль-Игаса аль-исламийя», «Тайба», а также ряд других подобных организаций.

Учитывая данные обстоятельства, первым делом были закрыты российские представительства вспомогательных террористических структур – фондов «Аль-Харамайн» (Судан), «Аль-Игаса» (Саудовская Аравия), «Таблиг» (Пакистан). Через эти религиозные организации осуществлялось финансирование ваххабитских организаций на Северном Кавказе. В Дагестане эти благодетели помимо финансирования ваххабизма проводили разведывательные и подрывные акции.

Серьезный удар был нанесен по криминальному бизнесу, осуществлявшему финансирование политических и религиозных экстремистов. В первую очередь, это касалось незаконного нефтегазового промысла. Так, в 1998 г. доходы от незаконной переработки нефти в Чечне оценивались в 3 млн. долл. ежемесячно [6, с. 312]. Параллельно с этим был нанесен чувствительный удар по криминальным доходам, связанных с экстремистами лиц, промышлявших киднеппингом, рэкетом, контрабандой оружия и наркотиков, финансовыми махинациями,

фальшивомонетничеством. Криминал в регионе достиг невиданных масштабов. По отношению к преступным группировкам был предпринят целый ряд действий по физическому воздействию и перекрытию их нелегальных финансовых потоков.

Кроме того, экстремистские организации в республиках Северного Кавказа получали финансовую подпитку и от вполне легально действовавших субъектов экономической деятельности. Поэтому началась работа по выявлению и устранению этих источников. С 2000 г. при Главном оперативном управлении Федеральной Службы налоговой полиции действовал отдел «Т», одной из основных задач которого являлось выявление и перекрытие каналов финансирования боевиков на Северном Кавказе. В целом, ФСНП была проделана большая работа в данном направлении. Уже на 1 января 2001 г. на оперативном учете в ФСНП состояли 4244 юридических и физических лица, подозреваемых в связях с преступным сообществом, террористическими и экстремистскими организациями. Было возбуждено 305 уголовных дел. Непосредственно на территории Южного федерального округа в 2001 г. было проведено 9 межрегиональных операций в сфере топливно-энергетического комплекса, оборота алкогольной продукции и внешнеэкономической деятельности. Десятки предприятий, чья собственность и экономическая деятельность, была так или иначе связана с экстремистскими организациями, были ликвидированы, а лица, причастные к незаконной деятельности, арестованы.

В течение двух недель после завершения контртеррористической операции в сентябре 1999 г. в Дагестане следственный отдел Управления ФСБ по Республике Дагестан завершил ряд уголовных дел, связанных с незаконными вооруженными формированиями. Уголовные дела были возбуждены в отношении лиц, связанных с вооруженными экстремистскими организациями, в частности, последователей ваххабизма¹ из числа жителей Магарамкентского района и сел Кармахи и Чабанмахи Буйнакского района Дагестана, участвовавших в антиконституционном мятеже в период вторжения бандформирований и причастных к организации лагерей подготовки диверсантов. В течение года после завершения контртеррористической операции прокуратурой РД было привлечено к уголовной ответственности за участие в незаконных вооруженных формированиях, причастность к террористическим акциям, пособничество экстремистам более 320 лиц. Ею было объявлено в розыск 69 лиц, в том числе, санкционированы аресты и объявлены в международный розыск такие террористы, как Хаттаб, Шамиль и Ширвани Басаевы, Мовлади Удугов

1 Ваххабизм – идеология наиболее радикального течения в исламе. Последователи данного течения не признают данного названия и называют себя «салафитами».

и другие, осуществлявшие подготовку и непосредственно участвовавших в нападениях на населенные пункты Дагестана [7, с. 25-26].

Около 200 участников незаконных вооруженных формирований были привлечены к суду по обвинению в организации террористического акта в г. Буйнакске 4 сентября 1999 г., в результате которого погибли 64 человека и более 100 человек получили ранения. Суд установил, что заказчиком теракта был один из руководителей международных бандформирований Хаттаб. Уголовное дело в отношении 6 лиц – исполнителей и организаторов террористического акта было направлено в Верховный суд Республики Дагестан. Экс-прокурор республики И. Яралиев отмечал, что впервые в новейшей истории РФ преступления, совершенные в августе – сентябре 1999 г., квалифицировались как организация и участие в вооруженном мятеже [7, с. 30]. За сравнительно короткое время правоохранительными органами были задержаны либо ликвидированы такие одиозные главарь бандформирований, как Хасбулат Хасбулатов, Магомед-Халиб Магомедов и другие.

Наряду с силовым и правовым противостоянием экстремизму руководство Российской Федерации и Республики Дагестан усилило работу в направлении информационного противостояния. Еще в период нападения и борьбы с бандформированиями в республике в августе 1999 г. был создан Координационный центр для организации идеологического обеспечения информации, освещаемой республиканскими СМИ в плане объективности и оперативности. 18 августа 1999 г. Государственный Совет РД принял постановление «Об идеологической и информационной работе Координационного центра по информационному обеспечению», в котором центру предлагалось улучшить работу по взаимодействию с центральными и республиканскими средствами массовой информации и проведении единой, согласованной информационной политики в освещении происходящих событий в Дагестане. В постановлении также акцентировалось внимание на широком освещении готовности дагестанских народов дать решительный отпор агрессивным планам бандитских формирований, вторгшихся на территорию республики и на ведении систематической работы по разоблачению дезинформации, осуществляемых враждебными Дагестану силами [8]. Это было важное постановление, так как экстремисты, помимо боевых операций, активизировали и информационную борьбу с целью обеспечения международной и внутрироссийской поддержки своих преступлений. Для этого идеологом экстремистов Удугвым было создано информационное агентство «Кавказ центр» и открыт одноименный сайт в сети Интернет. Это агентство распространяло заведомо ложную информацию о мнимых успехах боевиков и высоких потерях федеральных сил с целью сформировать у мировой общественности и ру-

ководства иностранных государств негативное отношение к России. В этой информационной войне использовалось более 100 финансируемых террористами сайтов на русском, английском, арабском, французском и других языках. Информационные центры террористов были созданы в Грузии, Азербайджане, Украине, Финляндии, Турции и Польше с целью создания искаженного представления в общественном сознании Запада действий федеральных сил, представляя их как «зверства русских солдат в отношении мирного населения». В этих условиях одной из важнейших задач являлось обеспечение информационной безопасности республики и противодействия насаждению здесь радикальных религиозных течений. О результативности работы СМИ РД говорил министр по национальной политике и внешним связям РД М.-С. Гусаев 31 августа 1999 г. на заседании Государственного Совета РД при обсуждении ситуации в селениях Кармахи и Чабанмахи. Он высоко оценил работу по достоверному и оперативному освещению происходящих событий большинством СМИ республики, отметив, что за август 1999 года весь мир во многом пересмотрел свое отношение к Дагестану [6, с. 181]. По предложению министерства для противостояния экстремизму активизировалась работа в направлении просвещения граждан в сфере культурного и конфессионального образования. Упор делался на культивировании в молодежной среде таких гуманистических ценностей, как толерантность и терпимость.

Действия федеральных и региональных структур не ограничивались лишь карательными мерами, а являлись лишь частью программы по борьбе с терроризмом и возвращению республики в правовое и хозяйственное поле России. Правительство России во главе с В. Путиным, проявляя заботу о Дагестане, приняло 22 сентября 1999 г. распоряжение «О ликвидации последствий террористических актов в Ботлихском и Цумадинском районах Республики Дагестан в августе 1999 г.» [9]. Согласно ему поручалось выделить из резервного фонда Правительства РФ правительству РД 339, 5 млн. рублей на компенсационные выплаты населению за разрушенное и поврежденное жильё, утраченное имущество и выплаты за погибших членов семей и нанесенный ущерб здоровью пострадавших граждан. МЧС России выделило республике 9 млн. рублей на оплату продовольствия, материально-технических ресурсов и их доставку в Дагестан; Фонд медицинского страхования выделил 19, 7 млн. рублей на оплату временного проживания и питания пострадавших граждан. Распоряжением также предусматривалось за счет средств, выделяемых Минфином России в размере 42, 4 млн. рублей, осуществить аварийно-восстановительные работы на объектах социальной сферы, коммунального хозяйства, энергетики, связи и транспорта, пострадавших в результате террористических акций [9]. В целях стабилизации ситуации в Дагестане и в регионе в целом Федеральный центр направил

существенные инвестиции в энергетическую отрасль республики. Общие капиталовложения в Ирганайскую ГЭС на территории РД составили 65%. Был ускоренно введен первый гидроагрегат Ирганайской ГЭС, что позволило получить годовую выработку электроэнергии в 450 млн. кВт-ч. В результате только на одном промышленном объекте было создано 650 рабочих мест [10, с. 4]. Инвестиции федерального центра в РД стали довольно быстро давать положительный результат, выразившийся в 2001 г. в увеличении объема промышленной продукции по сравнению с предыдущим годом на 23 %, сельского хозяйства – на 21 %. «...Положительное сальдо внешнеторгового баланса в РД составило 48, 3 млн. рублей, что выше уровня 2000 года в 6,9 раза» [11, с. 1].

Следует отметить, что события 1999 г. в Дагестане вскрыли очень серьезные проблемы не только в кавказской политике Российского государства, но в целом политического устройства самой Федерации, которая после распада Советского Союза так и не сумела к тому времени стать полноценным и эффективным политическим и экономическим механизмом. Государству предстояло сформировать системную политику во всех сферах политической, правовой и культурной жизни страны. Приход к власти в 2000 г. новой команды во главе с В. Путиным способствовал созданию новых отношений между федеральным центром и регионами, а также формированию новой модели политики на Северном Кавказе. Чрезвычайно важным событием стало создание Южного федерального округа, направленного на формирование эффективной вертикали власти, стабильной политической системы. Полномочные представители Президента РФ в Южном федеральном округе и его аппарат были призваны улучшить взаимодействие Центра и регионов. Одновременно были сформированы такие важные структуры как совет старейшин, консультативный совет, координационный совет по казачеству, призванные помочь государственной власти в вопросах разработки эффективных механизмов развития северокавказского региона, выработке программ предотвращения межконфессиональных и межэтнических конфликтов. Создание новых политических структур и привлечение общественности к решению сложных социальных вопросов позволило ликвидировать противоречия между Конституцией РФ, федеральным законодательством и законодательством субъектов российской федерации на Северном Кавказе. Это, в свою очередь, способствовало укреплению государственности в РФ и предотвращению возможных проявлений ущемления прав и свобод на всей территории РФ. [12, с. 111-112].

Формирование эффективных механизмов борьбы с экстремизмом являлось важнейшим составляющим новой политической стратегии и тактики федерального центра в северокавказском регионе. Среди комплекса мер, необходимых решить на Северном Кавказе, пробле-

ма ваххабизма – наиболее радикального течения в исламе, была первоочередной. Ваххабизм пустил глубокие корни в регионе, насчитывавшем на 1 января 1999 г. 4 млн. человек, исповедовавших ислам. К 1999 г. в ряде сел Буйнакского района РД, существовали так называемые «независимые исламские территории», где не работали российские законы. Руководство РФ приступило к выработке адекватной стратегии и тактики действий в этом сложном регионе, причем действовать приходилось чрезвычайно осторожно, чтобы не задеть религиозные чувства мусульман, исповедовавших традиционный ислам. Подавляющее большинство местного населения, в том числе духовенство, поддержало федеральные власти в ее действиях по ликвидации ваххабитского подполья. Пользуясь поддержкой федерального центра и местного населения, региональные власти совместно с правоохранительными структурами перешли к энергичному применению административных ресурсов для подавления экстремистских организаций. Реализации новой стратегии и тактики властей призваны были обеспечить вновь созданные в республиках Северного Кавказа специальные оперативные группы, осуществлявшие профилактические и оперативные мероприятия по выявлению и пресечению экстремистской деятельности. Руководители экстремистов арестовывались либо уничтожались в случае оказания сопротивления при аресте, агитационный материал ваххабитского содержания изымался, учебные заведения с экстремистским уклоном закрывались, усилена была профилактическая работа. Таким образом, правоохранительные органы методично реализовывали поставленную перед ними задачу – купирование проявлений экстремизма и терроризма.

Важное значение в условиях широкомасштабных антитеррористических мероприятий, проводимых на юге страны, имел Федеральный закон «О противодействии экстремистской деятельности», принятый 25 июля 2002 года [13]. Закон дал определение понятиям экстремистская деятельность, экстремистская организация и экстремистские материалы, определил основные принципы и направления противодействия экстремистской деятельности. Таким образом, в результате принятия федерального закона была создана правовая база для противодействия экстремизму на территории РФ, которая лишала экстремистов возможности в завуалированной или открытой форме осуществлять свою антиконституционную деятельность.

Следует отметить, что после разгрома бандформирований в Дагестане в 1999 г., работа правоохранительных органов только увеличилась, поскольку экстремисты перешли в подполье и развернули по стране масштабную террористическую деятельность. 9 мая 2002 г. бандподполье устроило теракт в дагестанском городе Каспийске во время парада Победы, в результате которого пострадали гражданские лица, в том числе дети. В это

время на территории Дагестана действовало подпольное террористическое объединение «Джамаат Шариат», известное еще как «Вилаят Дагестан», ставившее своей целью отделение Дагестана от России. «Вилаят Дагестан» входил в состав Имарата Кавказа – террористической организации, ставившей целью создания на территории Северного Кавказа исламского государства. Террористические акты этой группировки отличались дерзостью и бесчеловечностью. Правоохранительные органы методично уничтожали главарей и непримиримых рядовых членов этой организации.

В такой ситуации в июле 2003 г. президент РФ В. Путин подписал Указ «О дополнительных мерах по борьбе с терроризмом на территории Северо-Кавказского региона Российской Федерации», который предусматривал совершенствование государственной антитеррористической системы. Значительная часть полномочий в антитеррористической деятельности была передана от военных комендатур к местным структурам МВД. Это стало возможным с завершением открытой военной стадии контртеррористической операции на территории соседней с Дагестаном Республики Ичкерия, которая завершилась разгромом крупных бандформирований. Последней войсковой операцией на Северном Кавказе, по сути, стал разгром в конце 2003 – начале 2004 гг. бандформирования, возглавляемого полевым командиром Русланом Гелаевым. Решительные действия российских правоохранительных органов и готовность применить самые радикальные действия по защите своих национальных интересов и безопасности государства заставили задуматься, в том числе, зарубежных спонсоров северокавказских бандформирований из числа мусульманских стран Ближнего Востока. В какой-то степени отрезвляюще на них подействовала спецоперация российских спецслужб по ликвидации одного из главарей боевиков З. Яндарбиева в центре столицы Катара городе Дохе. После этого резко снижаются объемы финансовой помощи вооруженным формированиям Северного Кавказа со стороны этих государств.

Карательные меры не могли быть универсальным средством решения проблем терроризма в республике, поэтому наряду с решением социально-экономических проблем в Дагестане предстояло осуществить масштабные мероприятия на идеологическом фронте с тем, чтобы не позволить экстремистам вовлекать молодежь в свою незаконную деятельность. Работа правоохранительных органов координировалась с деятельностью

религиозных организаций, исповедовавших традиционный ислам. Религиозные деятели под руководством Духовного управления мусульман Дагестана, как и других северокавказских республик, ревностно относившихся к любым отклонениям и искажениям в сфере религиозной идеологии, активно подключились к процессу «выкорчевывания» из сознания людей экстремистской идеологии. Специалисты Духовного управления мусульман Дагестана помогали дать экспертную оценку с последующим изъятием литературы ваххабитского содержания, которая поступала из ближневосточных стран, множилась на местах и бесплатно распространялась среди молодежи, вовлекая ее в экстремистские организации. Активная миссионерская деятельность духовенства была нацелена на консолидацию народа и возрождение культурно-исторического прошлого и национальных ценностей. Следует отметить, что данная работа строилась на взаимодействии всех заинтересованных сторон – духовенства, федеральных органов власти, органов государственной власти Дагестана, общественных организаций, вузов, школ.

Подводя итоги нашего исследования, отметим, что вторжение международных бандформирований в Дагестан в 1999 г. вынудило федеральные власти применить целый комплекс мер противодействия экстремистским организациям. Борьба силовых структур и государственных органов Российской Федерации и её субъекта Республики Дагестан с терроризмом, нахлынувшим на регион на рубеже веков показал, что добиться положительных результатов можно при сочетании следующих подходов: силовое подавление экстремистских организаций, использование идеологической борьбы светских и духовных структур общества, ликвидация материальной базы террористов и их финансовой поддержки из-за рубежа, работа по совершенствованию законодательной базы борьбы с экстремизмом и терроризмом, экономические меры по развитию республики, проведение взвешенной национальной политики на всем пространстве Северного Кавказа. Все указанные подходы для стабилизации ситуации в Дагестане дали свои результаты. Несмотря на то, что преждевременно говорить о полной ликвидации террористических угроз в Дагестане и в регионе в целом, все же обоснованно можно утверждать, что в результате комплексной работы всех правоохранительных, налоговых и прочих государственных структур удалось победить бандподполье, перемолоть ядро террористических группировок и взять ситуацию под контроль.

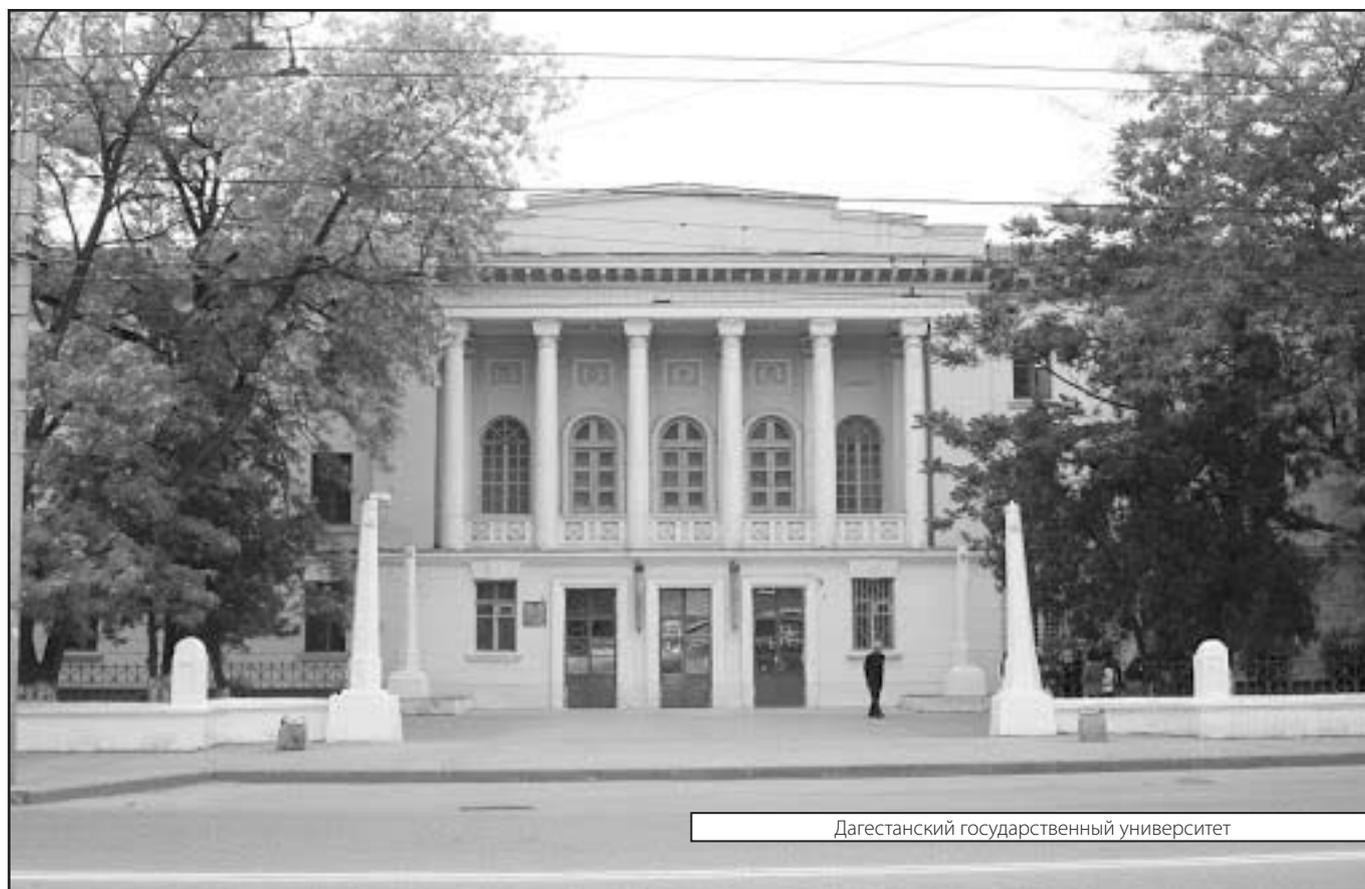
ЛИТЕРАТУРА

1. Бочарников И.В. Пути преодоления террористической угрозы в Южном Федеральном округе // Аналитический вестник. №27(247). Сентябрь 2004. С. 36-52.

2. О запрете ваххабитской и иной экстремистской деятельности на территории Республики Дагестан: закон: [принят Народным собранием Республики Дагестан 16 сентября 1999 г.: одобрен Председателем Государственного Совета РД М. Магомедовым 22 сентября 1999 г.]. [Электронный ресурс]: – URL: <http://docs.cntd.ru/document/802037545>
3. О ситуации в Республике Дагестан, первоочередных мерах по обеспечению национальной безопасности Российской Федерации и борьбе с терроризмом». [Электронный ресурс]: Постановление Государственной Думы Федерального Собрания РФ от 15 сентября 1999 г. – URL: <http://pravo.gov.ru/proxy/ips/?docbody=&prevDoc=102013812&backlink=1&nd=102061736&rdk>
4. Взрывая дома наших сограждан, бандиты взрывают государство: Полная стенограмма выступления Владимира Путина перед депутатами Государственной Думы Федерального Собрания РФ от 15 сентября 1999 г. //Газета Коммерсант. № 167 от 15.09.1999 г. [Электронный ресурс] – URL: <https://www.kommersant.ru/doc/225573>
5. Паненков А.А. Борьба с финансированием террористической деятельности //Право и безопасность. № 3.(32). Октябрь 2009. [Электронный ресурс] – URL: http://dpr.ru/pravo/pravo_28_16.htm
6. Гаджиев Р. Час испытаний. Хроника военных действий в Дагестане. Август-сентябрь 1999 года. Часть 1. – Махачкала, 2000.
7. Яралиев И.М. Религиозный экстремизм как форма международного терроризма //Религиозный фактор в жизни современного дагестанского общества: материалы Республиканской научно-практической конференции. – Махачкала, 2002.
8. Постановление Государственного Совета РД «Об идеологической и информационной работе Координационного центра по информационному обеспечению»// Собрание законодательства РФ. [Электронный ресурс] – URL: <http://dagestan.regnews.org/doc/iq|60.htm>
9. Распоряжение Правительства РФ № 1499-р от 22 сентября 1999 г. [Электронный ресурс] –URL: <http://www.law7.ru/base74/part7/d74ru7397.htm>
10. Лунев Э. Дагестан уходит в энергетический отрыв //Парламентская газета. 2001. 20 декабря.
11. Выступление Председателя Правительства РД Шихсаидова Х.И. на XXV сессии НС РД второго созыва 25 декабря 2001 г. «О ходе выполнении инвестиционных программ социально-экономического развития РД в 2001 году и мероприятиях, намеченных на 2002 г.». //Дагестанская правда. 2001. 26 декабря.
12. Васильева О.А. Роль федеральных округов в совершенствовании механизма политического управления на Кавказе //Каспийский регион: политика, экономика, культура. 2010. № 3. С. 112-122.
13. О противодействии экстремистской деятельности (с изменениями и дополнениями): Федеральный закон от 25 июля 2002 г. N 114-ФЗ [Электронный ресурс] – <http://base.garant.ru/12127578/#ixzz6KdQ4hyrZ>

© Далгат Фатима Магомедовна (dalgat63@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Дагестанский государственный университет

ИСТОРИЯ ПОДОЛЬСКОЙ ДУХОВНОЙ СЕМИНАРИИ С МОМЕНТА ОСНОВАНИЯ В 1797 Г. ДО РЕФОРМЫ В 1817 Г.

Дзюбинский Владислав Аркадьевич

Иерей, Аспирант, Московская Духовная Академия,
г. Сергиев Посад
wladmda@mail.ru

THE HISTORY OF THE PODOLSK THEOLOGICAL SEMINARY FROM THE MOMENT OF ITS FOUNDATION IN 1797 TO THE REFORM IN 1817

V. Dzyubinsky

Summary: In order for the spiritual education of our time to occupy its well-deserved niche in the state, it is necessary to understand the experience of predecessors in the field of spiritual education. This understanding will make it possible not to repeat previously committed mistakes and will allow the modern system of Orthodox theological schools to develop in the right direction. In this paper, based on available printed sources, its been studied the fundamental factors of the Podolsk theological Seminary from its foundation in 1797 to its transfer from the town of Shargorod to the provincial city of Kamyanets in the Podolsk province. This is the time of educational institutions establishment, the settlement of the educational process, this is the period during which the Seminary became an educational center, forming the image of the Podolsk clergy. The article covers the background and the origin of religious education in the Podolsk region, the prerequisites for the Foundation of the Orthodox Seminary, the main difficulties that the administration had to face, the material side, sources of funding for the educational institution, the small number of teaching and administrative staff, the subjects studied, life and academic performance of Seminary students. This work fills a significant gap in the study of the history of Podolsk Seminary, conducting their activities in such a long period of time because attempts to give a complete picture of the history of the Seminary was not carried out, as well as its role in the entire system of spiritual education of the Russian Empire of the XIX century was not comprehended. The purpose of the article is to investigate the problems of Orthodox education in Podillya by the beginning of the XIX century.

Keywords: Podolsk Theological Seminary, Orthodox education, teachers, educational process.

Аннотация: Для того, чтобы духовное образование нашего времени заняло в государстве свою заслуженную нишу, необходимо осмыслить опыт предшественников на ниве духовного образования. Это осмысление даст возможность не повторять ранее совершённых ошибок и позволит развиваться в нужном направлении современной системе православных духовных школ. В данной работе на основании доступных печатных источников проводится исследование основополагающих факторов деятельности Подольской духовной семинарии с момента ее основания в 1797 г. до её перевода из местечка Шаргород в губернский город Каменец Подольской губернии. Это время становления учебного заведения, урегулирования образовательного процесса, это период за который семинария стала образовательным центром, формирующим облик подольского духовенства. В статье освещена предыстория и зарождение духовного образования в Подольском крае, предпосылки основания православной семинарии, основные трудности, с которыми пришлось столкнуться администрации, изучены материальная сторона, источники финансирования учебного заведения, немногочисленный преподавательский и административный состав, изучаемые предметы, быт и успеваемость учеников семинарии. Данная работа заполняет значительный пробел в исследовании истории Подольской семинарии, осуществлявшей свою деятельность в столь большой промежуток времени, поскольку попыток дать цельную картину истории семинарии не осуществлялось, как и не осмысливалась её роль во всей системе духовного образования Российской империи XIX столетия. Цель статьи – исследовать проблемы православного образования в Подолье к началу XIX века.

Ключевые слова: Подольская духовная семинария, православное образование, преподаватели, учебный процесс.

В июне 1796 года вышел царский указ об открытии в Каменце православной духовной академии, но указ не был исполнен по неизвестным причинам. Вместо этого была открыта по указу Павла I от 18 декабря 1797 года Подольская духовная семинария. Приказ был исполнен и к 1 мая 1798 года в здании бывшего униатского коллегиума в Шаргородском Свято-Николаевском монастыре [3. с. 865, 4] она начала свою образовательную миссию. В то же время были открыты Шаргородское и Приворотское уездные училища [1.с.734] В достаточно непростых условиях происходило возрождение православного духовного образования в крае. Подолье толь-

ко приходило в себя после бушевавшей эпидемии чумы и город Шаргород был обложен караульными постами вплоть до 9 декабря 1798 года. Большое количество детей священников уже обучалось в униатских училищах, часть священников не могли себе позволить отправить ребёнка на учёбу из-за сложного материального положения. Помещение семинарии было тесным и ветхим, что также не позволяло набрать большое количество учеников. Некоторые священник не хотели отправлять своих сыновей учиться, так как сын был незаменимым помощником по хозяйству. Не взирая на все сложности, в первый год удалось собрать 130 учеников. Сначала

были открыты два низших класса, так как удалось найти только два учителя. Это были Алексей Жильцов и Василий Голосов. Ректором был назначен настоятель Шаргородского монастыря архимандрит Гавриил. Выпускник Киевской духовной академии, он был проповедником при кафедре киевского митрополита и членом Киевской декастерии. С 1783 по 1794 в сане игумена был капеланом при Российском посольстве в Варшаве. В материальном положении семинария получала некоторую сумму и от монастыря, которая была очень кстати. Из 1000 р. ас., выделенных Синодом в 1798 году, семинария могла потратить только треть этих денег на жалование ректору, префекту, учителям, лекарю, бедным ученикам, на семинарское правление и служителям. Остальное перечислялось на постройку общежития для малоимущих учеников. Двое учителей семинарии получали ничтожно мало. Один получал 50 р. ас., а второй – 40 р. ас. в год. Несмотря на недостаток средств и достаточно медленное устройство семинарии, ежегодно в заведении возрастало количество учеников. Если в 1798 году учеников было 130, то в следующем их было уже 186, в 1800 г. – 475, в 1801 г. – 542, 1802 г. – 625, в 1803 г. – 647. Быстрый рост учеников приводил к увеличению количества классов. В 1799 году были открыты средний (инфима) и высший грамматический классы (снтаксис), в 1800 г. появились классы поэзии и риторики, в 1800 г. – класс философии, и в 1804 г. был открыт богословский класс. Такое разделение на классы и названия были абсолютно такими же, как и в Киевской Духовной Академии.

В низших классах ученики разделялись по успеваемости на 3 разряда: сенаторы (отличники), *populus* (хорошисты) и *infimus populus* (неспособные ученики). Это деление было для того, чтобы пробудить дух соперничества и стимулировать учеников к учёбе. Но на деле получалось так, что этим насаждалось неприязненное отношение учеников друг к другу. Ученик, принадлежавший к разряду *populus* и понимавший, что он лучше учится, чем кто-нибудь из сенаторов, писал перевод с латинского языка на русский или наоборот и приписывал в конце «*de loco Domini N.N.*». Если ученик, вызвавший другого на состязание действительно написал лучше, то он занимал место сенатора, а проигравший спор терял своё место, опускался в ранге и переходил в разряд *populous*.

Из 647 учеников в 1803 году в классе риторики обучался 141 ученик, поэзию изучало 82 воспитанника, в высшем грамматическом классе числились 109 человек. В 1805 году в ПДС обучалось 700 учеников: 204 – в классе риторики, 76 – в классе поэзии, 98 – в высшем грамматическом классе. Стоит отметить, что воспитанники классов богословия и философии назывались студентами, а проформы, инфимы, синтаксиса, поэзии и риторики – учениками. В первые годы после открытия семинарии и резкого увеличения воспитанников возникла проблема острой нехватки учителей. К этому времени владыка

Иоанникий совершил личную поездку в Киевскую академию и пригласил оттуда учеников на преподавательские должности в семинарию, большинство из которых были родом с Подолья. К 1800 году владыке удалось испросить у Синода на содержание семинарии 3000 р. ас. в год (вместо прежних 1000 р.). В 1802 году семинария впервые отправила на свои средства двух лучших воспитанников риторического класса в Киевскую духовную академию для подготовки к преподавательской деятельности с дальнейшим возвращением на места учителей в ПДС. В 1803 году это были Сильвестр Гогоцкий и Григорий Левицкий, в 1808 г. были отправлены Григорий Александрович и Сильвестр Адияевич, 1814 г. – Василий Романовский и Фома Татомирт [3.с.871, 4] В 1806 году состоялся первый выпуск воспитанников числом 55 человек.

В 1799 году, когда всё было готово, Преосвященный Иоанникий переехал вместе с епархиальной консисторией в губернский город Каменец. Ранее в Каменце вблизи Иоанно-Предтеченской церкви существовала униатская так называемая «Русская семинария», которую униатский епископ Пётр (Белянский) основал и построил на деньги униатского духовенства. В 1789 году он издал устав для своего духовенства, в котором было предписано, чтобы каждый священник ежегодно жертвовал по 7 польских золотых на содержание семинарии, епископской кафедры и дома для исправления опорочивших своё имя священников. К тому времени Иоанно-Предтеченский собор имел 22 тыс. польских золотых фондуша от имущества умерших во время эпидемии чумы священников, не оставивших наследников. К моменту перехода Каменца в 1793 г. под власть Российской короны, его фондуш увеличился до 100 тыс. польских золотых, благодаря пожертвованиям священников и личному вкладу епископа Петра в размере 36 тыс. золотых. После присоединения Подолья к Российской империи эта семинария была закрыта, а её здание конфисковано и передано в распоряжение Казённой Палаты. Эта внушительная сумма была передана по требованию Святейшего Синода в 1842 г. в Хозяйственное управление при Синоде. В этом достаточно просторном здании после конфискации с 1798 года располагался театр и редуты (танцевальные собрания). На него Преосвященный Иоанникий обратил внимание и добился передачи в духовное ведомство этого здания для устройства православной семинарии, несмотря на противодействие со стороны светских властей, особенно вице-губернатора Подольской губернии Сафоновича. [3, с.873, 4] После того, как всё было готово, владыка начал хлопотать перед Синодом о переводе своего детища из Шаргорода в Каменец. Основным его аргументом было неудобство в управлении семинарией из-за её географической отдаленности. В 1805 году здание было передано, а в следующем году сюда уже был перенесён из Шаргорода класс богословия и были открыты три низших класса для детей духовенства из бли-

жайших к Каменцу уездов. В 1807 г. был перенесён класс поэзии, а ещё через год – класс философии. В 1808 г. также были открыты второй богословский курс и класс риторики, который существовал и в Шаргородской семинарии. Таким образом, в Подольской епархии действовали сразу две семинарии: Шаргородская, состоявшая из трёх низших классов, и полноценная Каменецкая, в которую принимались для дальнейшего обучения выпускники из Шаргорода. Каменецкой семинарией управлял напрямую ректор, Шаргородской – вице-ректор, а после 1811 года – префект. С 1808 года семинария в Шаргороде стала именоваться низшим отделением семинарии Каменецкой. Подольская духовная семинария была устроена по образцу Киевской Академии, хотя в последней преподавание велось намного пространнее, с большим числом изучаемых дисциплин.

Руководители семинарским образованием того времени старались устроить его похожим на иезуитские коллегиумы. Много времени и сил учеников тратилось на изучение латинского языка и латинских авторов. К сожалению, при изучении грамматической, логической и риторической сторон латыни, не обращалось никакого внимания на древнюю церковную литературу и изучение славянского языка. Заучивание наизусть латинских авторов не оставляло времени на разбор и критический подход к ним. На первом плане стояло изучение различных фигур речи для умения красноречиво выражаться, но никто давал ни времени, ни возможности юношам вы-

рабатывать своё собственное критическое мышление. Впрочем, такой подход к образованию был традицией того времени в целом, поэтому вина непосредственно учебного заведения в этом вопросе не существенна.

Подольская семинария, несмотря на изложенные проблемы, всегда славилась своими учителями, которые старались как можно большему научить своих воспитанников, приучить к усидчивому труду, привить стремление к основательному познанию. Многие выходили из стен семинарии с глубоким знанием всеобщей истории, латинского, французского и немецкого языков, отличным знанием математики. Это доказывает тот факт, что в 1802 году на обучение в семинарию поступил сын молодого священника села Войтовец, Брацлавского уезда и отец Великого Русского писателя, Михаил Андреевич Достоевский. [2, с.41] Поступив в пятнадцатилетнем возрасте, парень «к наукам был препонятен» (тогда были ученики к наукам «понятные», «малопонятные» и «непонятные»), хорошо знал языки, прошёл низший и средний классы. В 1808 году Михаил Достоевский переехал вместе с семинарией в Каменец, оставив своего брата Льва в Шаргородской семинарии. Через год, в 1809 году, его, как одного из лучших учеников, епархиальное правление отправило в Московское отделение Императорской Медико-хирургической академии. [2, с. 42]

Сокращения:

ПДС – Подольская духовная семинария.

ЛИТЕРАТУРА

1. А.И. Историко-статистическое описание Подольской епархии // Подольские епархиальные ведомости. Каменец-Подольский, 1862. Неофициальная часть. №21, 22.
2. Сараскина Л. Достоевский. М., 2013. 832 с.
3. Синицкий Д. Исторические сведения о Подольской духовной семинарии // Подольские епархиальные ведомости. Неофициальная часть. Каменец-Подольский, 1865. № 20. С.865–866; №21. С.909.
4. Сірополко С. Історія освіти в Україні / Степан Сірополко. К.: Наук. думка, 2001. 912 с.

© Дзюбинский Владислав Аркадьевич (wladmda@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ХАРАКТЕРИСТИКА НЕКОТОРЫХ ЭЛЕМЕНТОВ РОДИЛЬНО-КРЕСТИЛЬНОЙ ОБРЯДНОСТИ ГРЕКОВ КРЫМА И ПРИАЗОВЬЯ (КОНЕЦ XIX – XX ВВ.)

Дмитриева Виктория Викторовна

К.и.н., доцент, ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет»
viktoriadmitrieva2010@mail.ru

CHARACTERISTIC OF SOME ELEMENTS OF MATERNITY AND BAPTISMAL RITUALS OF THE GREEKS OF CRIMEA AND PRIAZOVIA (END OF THE XIX – XX CENTURIES)

V. Dmitrieva

Summary: The article considers a number of elements of the maternity and baptismal rites of the Greeks of the Crimea and the Sea of Azov. The rites and traditions of the maternity and baptismal rites of the Crimean and Azov Greeks and the peoples of the Crimea, Turkey, Southeast Europe are compared. The traditional folk remedies for infertility are described in detail, their classification is given. Information is given about the complex of charms that were used to protect against the evil eye and the effects of evil spirits, both of the newborn and woman in labor. The role of the midwife in the maternity and baptismal rites of the Greeks of the Crimea and the Sea of Azov is determined.

Keywords: maternity and baptismal rites, Crimean Greeks, Azov Greeks, infertility, parturient mother, newborn, midwife.

Аннотация: В статье рассмотрены ряд элементов родильно-крестильной обрядности греков Крыма и Приазовья. Сравниваются обряды и традиции родильно-крестильной обрядности крымских и приазовских греков и народов Крыма, Турции, Юго-Восточной Европы. Подробно описаны традиционные народные средства лечения бесплодия, дана их классификация. Приводится информация о комплексе оберегов, которые использовались для защиты от глаза и действия нечистой силы, как новорожденного, так и роженицы. Определена роль повитухи в родильно-крестильной обрядности греков Крыма и Приазовья.

Ключевые слова: родильно-крестильная обрядность, крымские греки, приазовские греки, бесплодие, роженица, новорожденный, повитуха.

Одним из народов, которые с древних времен проживают в Крыму, являются греки. В 1778 – 1780 гг. крымские греки были переселены с территории полуострова в Приазовье и получили название в этнографической литературе «приазовские греки». На данный момент в составе этноса существуют две этнографические группы, выделяемые исследователями по языковому признаку: румеи, говорящие на диалектах крымскорумейского языка (близок к новогреческому) и урумы, чей язык схож с крымскотатарским (Араджиони М.А. Греки Крыма и Приазовья: история изучения и историография этнической истории (80-е гг. XVIII – 90-е гг. XX в.). Симферополь, 1999. С.6).

Составной частью семейной обрядности греков Крыма и Приазовья является родильно-крестильная обрядность. В статье дается характеристика некоторых элементов родильно-крестильной обрядности крымских и приазовских греков и приводится информация, которая была получена по данной проблематике во время Приазовских фольклорно-этнографических экспедиций (ПФЭЭ), организованных Крымским отделением Института востоковедения им. А. Крымского НАН Украины в 2010, 2011, 2012 гг. (10, 11, 12).

У крымских и приазовских греков бездетность – «есенкам» у румеев (рум.), «хисырк» у урумов (урум.) считали самым большим несчастьем для семьи. Об этом свидетельствуют этнографические источники, народные пословицы и поговорки, информация респондентов ПФЭЭ.

Также известно, что до рождения ребенка молодую женщину не считали полноправным членом семьи – на нее распространялись обычаи «избегания» (она не могла разговаривать с родителями и другими старшими родственниками мужа до пяти лет со дня свадьбы), ей приходилось выполнять самую тяжелую работу по хозяйству (Ксенофонтowa-Петренко О.Н. Семейные обряды в селе Сартана. М.: Наука, 1979. С.175).

Бездетные гречанки не теряли надежду излечиться от бесплодия, прибегали к использованию различных средств народной медицины, выполняли ритуалы и обряды, обращались за помощью к божественным силам, посещали языческие святыни. Материалы ПФЭЭ являются главным источником по данной проблеме, поскольку в этнографической литературе XVIII – начала XXI вв. она практически отсутствует из-за своей интимности и деликатности.

Все зафиксированные в ходе экспедиций народные средства лечения от бесплодия гречанок Крыма и Приазовья, были разделены на три группы:

1. средства и методы народной медицины (их применяли знахарки и повитухи);
2. посещение христианских святынь;
3. почитание святых мест, которые имеют языческую или языческо-христианскую природу.

Во время второй ПФЭЭ респонденты рассказывали, что женщины, которые хотели излечиться от бесплодия, часто обращались за помощью к знахаркам. В урумском селе Богатырь их называли – «бахтаджи хачлай» (ПФЭЭ. Часть 2. Л.28). Знахарки использовали иррациональные методы лечения от бесплодия: заговоры, чтение молитв и рациональные средства: лекарственные отвары, горячие молочные ванны. Из этнографической литературы известно, что те же средства применяли знахарки и повитухи у крымских татар, турок, гагаузов, болгар, албанцев. Например, болгарские знахарки чаще всего использовали отвары из трав и заговоры (Маркова Л.В. Болгары. М.: Наука, 1999. С.108; Музыченко А.Ф. Первые годы детства у болгар. СПб., 1903. С.21), албанские врачевательницы – прогревали тело и делали массажи (Иванова Ю.В. Албанцы. М.: Наука, 1999. С.145), у крымских татар знахарки применяли массажи и горячие ванны (Полевые материалы по родильной обрядности крымских татар. Полевая тетрадь (п/т) № 1. Л.6). У турецких знахарок, как и у греческих, главными средствами были ванны из молока или отваров лекарственных трав, также они советовали бездетным женщинам посетить горячие источники, не переохлаждаться, стараться держать ноги в тепле (Серебрякова М.Н. Семейная обрядность в турецкой деревне. М.: Наука, 1979. С.165).

Во время первой и третьей ПФЭЭ респонденты рассказывали о том, бездетные женщины часто посещали храмы, такие как церковь Рождества Богородицы, Успенскую церковь (в ней находилась особо почитаемая икона Божьей Матери – Одигитрии). У этой иконы, которая считалась чудотворной, просили исцеления не только крымские христианки, но и татарки (Попов А.Н. Вторая учебная экскурсия симферопольской мужской гимназии в Бахчисарай и его окрестности. Симферополь, 1999. С.77-78). При переселении греков на территорию Приазовья эта икона была перевезена и помещена в одной из церквей Мариуполя.

Бездетные приазовские гречанки в церкви перед иконой давали священный обет, в случае своего исцеления, пожертвовать деньги на нужды храма, помогать больным и нищим.

Третью группу составляют методы, связанные с посещением святых мест, имеющих христианско-языческую природу. В Крыму такими чудодейственными местами

были горные источники рядом с церквями или на территории монастырей. Например, источник святой Анастасии рядом с одноименной церковью на территории Качи-Кальона. М. Протопопов писал о том, что большая часть церквей и монастырей в Крыму были основаны, как и церковь святой Анастасии, вблизи горных источников (Протопопов М. Чуфут-Кале, Тепе-Кермен, монастырь Святой Анастасии и Качи-Кальон. Севастополь, 1905. С.26).

Рядом с источником находилось дерево черешни, которое наделялось чудодейственными свойствами. Женщины привязывали к нему лоскутки своей одежды, чтобы исцелиться от бесплодия и других болезней. Эти своеобразные жертвоприношения совершали те только гречанки, но и крымские татарки (Веймарн Е., Чореф М. Корабль на Каче. Симферополь, 1976. С.28).

Вся вышеизложенная информация позволяет сделать вывод, что в традиционной культуре крымских и приазовских греков, как и крымских татар, с которыми греки имели тесные межэтнические контакты в крымский период своей истории, присутствуют многие пережитки языческих культов и верований – поклонение водным источникам и деревьям, вера в их чудодейственные свойства. Отметим также, что бездетные гречанки и представительницы ряда других народов Крыма искали исцеления в поклонении только плодовым деревьям, т.е., в данном случае переплелись приемы контактной и имитативной магии.

Прослеживается параллель между действиями гречанок и крымских татарок, турчанок – вера в сверхъестественные силы отдельных предметов и вещей (источников, деревьев) – фетишизм, а также обращение за помощью к знахаркам. Кроме того, существовали и локальные методы и средства исцеления от бесплодия: у мусульман (турок, татар) – это было посещение могил святых «мезаров», использование амулетов, изготовленных муллою; а у христиан (греки Крыма и Приазовья, болгары, албанцы) – обращение к Пресвятой Богородице, молитвы в церкви, материальная помощь храмам. Все перечисленные средства связаны с тем, какую религию исповедует народ, элементы родильной обрядности которого изучаются.

У греков семьи без детей считались неполноценными. Поэтому люди, у которых по разным причинам не было своих детей, часто усыновляли чужих (преимущественно мальчиков), чаще всего сирот. Были случаи, когда многодетные родственники отдавали одного из своих детей на воспитание в бездетную семью. Довольно часто в документах в качестве «некровных детей» встречается такая категория, как «воспитанники». Данный факт наводит на мысль о существовании у греков института аталычества.

Подобный институт бытовал у многих народов Крыма и Кавказа, в частности, и у крымских татар. Так, известно, что у них было принято новорожденных детей отдавать на попечение кормильцу – «аталыку», у которого ребенок воспитывался до 7 – 8-летнего возраста. Как и дети простых татар, сыновья и дочери крымских ханов воспитывались также вне стен родного дома (Косвен М.О. Аталычество. С. 10).

Не следует забывать о том уважении, с которым относились греки Крыма и Приазовья к аталыкам, крестным родителям своих детей. В народе даже говорили: «Чем больше у тебя крестников, тем больше грехов простит тебе Господь» (ПФЭЭ. Часть 3. С.77).

Греки Крыма и Приазовья считали, что бездетная женщина, которая использовала средства и методы народной медицины, молилась Богу, посещала святые места, брала на воспитание чужих детей, должна вылечиться и стать способной рожать. В психологическом плане подобного рода средства, действительно, положительно влияли на женщину, она начинала верить в свое исцеление, но в медицинском плане это редко когда приводило к положительным результатам, то есть к излечению.

Беременная женщина («сустрата» - рум., «устабар» - урум.) у греков Приазовья была наделена особым статусом, окружена заботой и вниманием. В народе говорили: «Во время беременности у женщины две души» (ПФЭЭ. Часть 3. С.38-46). Перед родами женщина должна была помолиться в церкви, помириться со всеми, с кем была в ссоре. Когда начинались схватки, согласно обычаю, муж сам шел звать повитуху. У крымских и приазовских греков было принято звать к роженице ту повитуху, которая уже принимала роды в этой семье. Повитухи («манак» - рум., «бекана» - урум.), как и роженицы, у греков имели особый статус и имели возрастные и функциональные ограничения. Повитухой могла быть женщина среднего или пожилого возраста, которая ранее сама рожала (ПФЭЭ. Часть 3. С.47).

Кроме принятия родов, в обязанности повитухи входил уход за роженицей и новорожденным в первые дни послеродового периода, а также она руководила обрядами, которые способствовали социализации ребенка – помогала в организации «Панаяс трапез» (рум.) (Ксенофонта-Петренко О.Н. Семейные обряды в селе Сартана. С.182), «Панаяс софра» (урум.) (Марков С.И. Заметки о быте греков г. Мариуполя. Мариуполь, 1892. С.431) – «Стол Божьей Матери», ходила в церковь за именем новорожденному, давала советы по организации крестин, сопровождала роженицу в храм за молитвой на 41-й день после родов.

В этнографической литературе информация об оберегах, которые использовались для защиты от сглаза и

«нечистой силы» новорожденного и роженицы в родильной обрядности греков Крыма и Приазовья фрагментарна. Зафиксированные в период ПФЭЭ обереги условно разделены на пять групп, это:

- изделия из металла (ножницы, булавка, иголка, медные или свинцовые амулеты);
- лекарственные травы (чабрец, бессмертник);
- предметы быта (веник);
- продукты (хлеб, соль);
- ткани, украшения (одежда навыворот, голубая или синяя бусина).

Изделия из металла – это, как правило, булавка, иголка и ножницы. Булавку прикалывали к одежде младенца и роженицы; ножницы и иголку прятали под подушку. Из статьи В.И. Шевченко известно, что мариупольские греки изготавливали из меди или свинца амулеты, по форме напоминающие тот орган человеческого тела, который болел (Шевченко В.И. Древние верования и обряды в греческих колониях. 1927. С.11). Эти амулеты также использовали, чтобы защитить роженицу и новорожденного от сглаза, носили их на тесьме, повязав вокруг шеи. Интересно, что хранили эти обереги в церкви, а при необходимости брали в пользование, возвращали же после исцеления вместе со старым, новый экземпляр, который изготавливали своими руками.

Можно выдвинуть предположение, что металлические амулеты греков Приазовья в форме отдельных органов человека – головы, уха, сердца, глаза, руки, ноги – это одна из форм культа святых мощей.

Отметим, что у румелийских (фракийских) греков (например, в селе Лаганда в Северной Греции и в селе Чернополье в Крыму) и в наши дни применяются амулеты, похожие на вышеописанные приазовские (Араджиони М.А. Греки Крыма и Приазовья. С.110). Их прикрепляли к вышитым полотенцам, которые обрамляли иконы и хранили в церкви, а если храма в селе не было – тогда в доме самого пожилого и уважаемого односельчанина

В качестве оберега греки Крыма и Приазовья также использовали лекарственные травы. Этот обычай сохранен до сих пор греками сел Улаклы, Богатырь, Комар (Камара), Старомлиновка (Керменчик), Великая Новоселка (Аргин Ени-сала). Все они, за исключением Великой Новоселки (здесь население смешанное: урумы и румеи), были основаны греками-урумами, переселившимися в Приазовье из юго-западного Крыма.

Лекарственные травы либо прятали под подушку, либо тайно зашивали в одежду ребенка. В большинстве случаев использовали бессмертник – «титутрун чичек» (с. Великая Новоселка) и чабрец – «назар чичек» (с. Старомлиновка, Улаклы, Комар, Богатырь). С помощью лекарственных трав оберегали от сглаза новорожденного

и роженицу и крымские татары (Энвер Ш. Доисламские религиозно-культурные представления. С.8).

У греков Крыма и Приазовья в качестве оберега использовали веник («себерже» - урум., «фкал» - рум.). Его называли «охранником», поскольку в то время, когда мать выходила из комнаты, веник ставили рядом с колыбелью новорожденного на «страже его от нечистой силы».

Не только греки, но и многие кавказские народы, восточные и южные славяне, болгары и многие другие народы Европы и Азии приписывали венику магические свойства. Обычай применения веника в качестве оберега имеет широкий ареал, что усложняет процесс определения места и времени его возникновения.

В конце XIX века у крымских и приазовских греков существовал ритуал с использованием хлеба. На 40-ой день после родов роженица с младенцем и повитухой ходили в церкви. Когда они оттуда возвращались домой, на пороге их должна была ожидать крестная мать новорожденного. Она клала кусочек хлеба, обожженного на свече, в одеяльце ребенка и говорила: «Будь белый, как сахар (т.е., проживи до седых волос) и добрый, как хлеб» (Ксенофонт-Петренко О.Н. Семейные обряды в селе Сартана. С.182; Марков С.И. Заметки о быте греков г. Мариуполя. Мариуполь С.415). После этот кусочек хлеба всегда находился в одеяле младенца и выступал в роли оберега от сглаза и защиты от нечистой силы и разных болезней.

Наши респонденты рассказывали, что кусочек хлеба прятали не только в одеяло младенца, но и под подушку, как и обереги из металла, лекарственные травы. Вероятно, это новая форма обычая, который существовал в конце XIX века и был описан С.И. Марковым и О.Н. Ксенофонт-Петренко (5, 6).

Культ зерна и хлеб и в наши дни широко распространен не только в родильной, но и свадебной, погребально-поминальной обрядности греков Приазовья (ПФЭЭ. Часть 2. Л. 7,12) и многих других народов. В языческий период хлеб выступал предметом жертвоприношений, в условиях современности он является в представлениях людей символом богатства, долголетия, плодородия. Поэтому не случайно ему приписывают и функции оберега.

Кроме хлеба в качестве оберега использовали соль. Она лишь условно может быть отнесена к оберегам, поскольку многие народы Европы и Азии (в том числе греки Приазовья) использовали ее и как антисептик в условиях жаркого климата.

Респонденты из сел Старый Крым, Первомайское (Мангуш), Раздольное (Аргин Кара-коба) говорили, что

соль добавляли в воду для купания новорожденного, «чтобы ребенок меньше потел» (ПФЭЭ. Часть 1. Л.9; ПФЭЭ. Часть 3. Л.8, 27). Во время полевых работ в Крыму был зафиксирован обычай купания ребенка в соленой воде у крымских татар ((Полевые материалы по родильной обрядности крымских татар. С.4). О добавлении соли в воду для купания ребенка пишет в своей работе Г. Боплан: «татарки день в день купают новорожденного в воде с солью» (Энвер Ш. Доисламские религиозно-культурные представления. С.9).

В селах Стыла, Гранитное (Карань), Комар (Камара), Раздольное (Аргин Кара-коба), Богатырь проводили обряд посыпания солью тела новорожденного (ПФЭЭ. Часть 2. Л.3, 13. 21, 28). Таким же образом поступали повитухи у турок (Серебрякова М.Н. Семья и семейная обрядность в турецкой деревне. С.131).

В селе Великая Новоселка (Аргин Ени-сала) респонденты рассказывали, что соль и мак сыпали во всех углах детской комнаты в начале недели - по понедельникам, чтобы очистить ее от действия «нечистой силы» (ПФЭЭ. Часть 2. Л.25).

А вот такой оберег как синяя бусинка применяли только в урумских селах, таких как Ласпи, Гранитное (Карань), Богатырь, Комар (Камара), Старомлиновка (Керменчик). Синюю бусину подвешивали к одежде ребенка. Черная или синяя бусина с белым кружочком посередине («гуз бунджах») остается оберегом у крымских татар (Энвер Ш. Доисламские религиозно-культурные представления. С.9), турок (Серебрякова М.Н. Семья и семейная обрядность в турецкой деревне. С.133). Такие бусины нанизывают на шнурок и одевают на руку детям.

Возможно, использование синей бусины в качестве оберега, урумы могли перенять у крымских татар, испытав влияние пережитков доисламских традиций этого народа на свою культуру. Поскольку, проживая в юго-западной части Крымского полуострова, урумы более тесно взаимодействовали с крымскими татарами, чем румеи.

Обереговый комплекс приазовских греков сохранился не полностью, некоторые его элементы утратили свое первоначальное значение. Большая часть оберегов, которые дошли до наших дней и используются и сейчас (изделия из железа, хлеб, соль, вода) связаны с дохристианскими религиозными представлениями и свидетельствуют о древности их происхождения.

Выявленные расхождения в оберегах урумов и румеи (лекарственные травы, синяя бусина, повязка на руку из разноцветных нитей) обусловлены не столько разницей их этнического происхождения, сколько степенью интенсивности этнокультурных контактов, что во мно-

гом связано с локализацией этих этнографических групп на территории Крыма и Приазовья.

Подводя итоги, отметим, что перечисленные в статье элементы родильно-крестильной обрядности греков

Крыма и Приазовья находят прямые аналогии в родильной обрядности крымских татар, турок, болгар, албанцев. Это может свидетельствовать о взаимовлиянии и тесных межэтнических контактах греков и данных этносов в разные исторические периоды.

ЛИТЕРАТУРА

1. Араджиони М.А. Греки Крыма и Приазовья: история изучения и историография этнической истории (80-е гг. XVIII – 90-е гг. XX в.). Симферополь: Издательский Дом «Амена», 1999. 132 с.
2. Веймарн Е., Чорев М. Корабль на Каче. Симферополь: Таврия, 1976. 81 с.
3. Иванова Ю.В. Албанцы // Рождение ребенка в обычаях и обрядах. Страны зарубежной Европы. М.: Наука, 1999. – С.141-161.
4. Косвен М.О. Аталычество // Советская этнография. 1935. №11. С.3-46.
5. Ксенофонтова-Петренко О.Н. Семейный обряды в селе Сартана // Культурно-бытовые процессы на юге Украины. М.: Наука, 1979. С.173- 185.
6. Марков С.И. Заметки о быте греков г. Мариуполя // Мариуполь и его окрестности. – Мариуполь, 1892. С.406-438.
7. Маркова Л.В. Болгары // Рождение ребенка в обычаях и обрядах. Страны зарубежной Европы. М.: Наука, 1999. С.98-124.
8. Музыченко А.Ф. Первые годы детства у болгар // Известия Санкт-Петербургского славянского благотворительного общества. СПб., 1903. С18-27.
9. Полевые материалы по родильной обрядности крымских татар 2010г. // Личный архив автора. Полевая тетрадь (п./т.) №1. Л.1-7.
10. Полевые материалы по семейной обрядности греков Приазовья. Часть 1 // Архив Крымского отделения Института востоковедения. Ф. Приазовской фольклорно-этнографической экспедиции (Ф. ПФЭЭ). П./т. № 7/1. Л.2-80.
11. Полевые материалы по семейной обрядности греков Приазовья. Часть 2 // Архив Крымского отделения Института востоковедения. Ф. ПФЭЭ. П./т.№1/1. Л.7-77; П./т. №1/2 Л.4-43.
12. Полевые материалы по семейной обрядности греков Приазовья. Часть 3. // Архив Крымского отделения Института востоковедения. Ф. ПФЭЭ. П./т. №1. Л.3-30.
13. Попов А.Н. Вторая учебная экскурсия симферопольской мужской гимназии в Бахчисарай и его окрестности. Симферополь, 1888. 131 с.
14. Протопопов М. Чуфут-Кале, Тепе-Кермен, монастырь Святой Анастасии и Качи-Кальон, близ Бахчисарая. Севастополь, 1905. 35с.
15. Серебрякова М.Н. Семья и семейная обрядность в турецкой деревне. М.: Наука, 1979. 166 с.
16. Шевченко В.И. Древние верования и обряды в греческих колониях // Наука и техника. 1927. № 52. С.11.
17. Энвер Ш. Доисламские религиозно-культурные представления, сохранившиеся в семейном быту крымтатар // Къасевет. 1989. №2/17. С.8-9.

© Дмитриева Виктория Викторовна (viktoriadmitrieva2010@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Севастопольский государственный университет

СОВЕТСКИЕ ЖЕНЩИНЫ В СИСТЕМЕ ВСЕВОБУЧА

SOVIET WOMEN IN THE SYSTEM OF VSEVOBUCH

G. Parfenova

Summary: The relevance of this article lies in a transparent historical analogy of the situation of total devastation in Soviet Russia after the Civil War and the current difficult political, economic, and military situation of the Russian Federation, despite the fact that during the years of perestroika, general military and special education, mass defense work, and military patriotic education of the population was lost in many aspects. Currently, these tasks are being addressed by DOSAAF and the regional organizations of Unarmia.

Keywords: Vsevobuch, People's Commissariat for Education, Red Army, N.I. Podvoisky, police system.

Парфенова Галина Владимировна

аспирант, ФГБОУ ВО «Воронежский Государственный
Аграрный Университет имени императора Петра I»

(г. Воронеж)

g.parfenova2012@yandex.ru

Аннотация: Актуальность данной статьи заключается в прозрачной исторической аналогии обстановки тотальной разрухи в Советской России после Гражданской войны и современного сложного политико-экономического и военного положения Российской Федерации, при том, что в годы перестройки общее военное и специальное образование, оборонно-массовая работа и военно-патриотическое воспитание населения были во многих аспектах утрачены. В настоящее время эти задачи решает ДОСААФ и региональные организации Юнармии.

Ключевые слова: Всевобуч, Наркомпрос, Красная Армия, Н.И. Подвойский, милиционная система.

Октябрьская революция сразу же превратила военное обучение рабочих в чрезвычайно важное государственное дело.

В период от октября 1917 г. до издания декрета о всеобщем обязательном обучении трудящихся, организация военного обучения рабочих была построена по упрощенной схеме, опирающейся на реальные возможности на местах. Обычно при казармах, в военных тирах, в манежах, пунктах вербовки добровольцев в Красную армию, открывались пункты обучения. Пункты артиллерийского и кавалерийского обучения открывались при бывших военных училищах или артиллерийских дивизионах. К каждому такому пункту прикомандировывались из воинских частей инструкторы из испытанных в революционной борьбе солдат. В распоряжение инструктора отпускалось оружие и боевые припасы. Обучение производилось в одиночку или группами. В первом случае время обучения зависело от самих обучающихся, во втором, обучение производилось вечером и продолжалось от 7 дней до 1,5 месяцев. После агитации, призывов, особых воззваний, газетных статей и объявлений желающие обучаться приходили на пункт обучения, заявляли о своем желании обучаться, представляли свои документы и приступали к занятиям.

22 апреля 1918 г. декретируется обязательность и всеобщность военного обучения. Декретом о Всевобуче [1] ставилась конечная цель: превратить всех трудящихся в вооруженный народ, проводя последовательную подготовку их к этому соответствующим военным воспитанием и образованием. В качестве ближайшей цели ставилось ввести в военное строительство, новый не-

бывалый и неизвестный буржуазным кадровым армиям способ подготовки Красной Армии, открывавший возможность быстро и наиболее экономно развивать вооруженные силы молодого социалистического государства и усиливать возможности по увеличению личного состава армии и, также, возмещать ее убыль [2].

Согласно декрета, все граждане трудовых классов от 18 до 40 лет должны были быть взяты на учет и пройти по специальной программе ускоренный курс обучения, рассчитанный на 96 ч., чтобы быть готовыми по первому призыву правительства встать под ружье и пополнить кадры Красной Армии [3].

Роль Всевобуча в истории создания становления Красной Армии в начальный период велика и значительна, ведь одна из первых и главных неотложных задач Советской власти заключалась в создании боеспособной армии. Эта новая армия должна была быть построена на совершенно иных началах, чем прежняя царская армия, которая оказалась, по факту, абсолютно не способной выдержать суровое испытание длительной борьбы с противниками в период Первой Мировой войны и совершенно разложилась задолго до ее окончания [4]. Прежде всего, советская Красная Армия должна была представлять иную в политическом отношении организацию. И насколько старая армия была оторвана от народа и его быта, насколько она служила орудием империалистической политики [5], настолько новая армия должна быть обеспечена от возможности вовлечения в борьбу против воли пролетариата и должна быть близка к народным массам и органически связана их бытом. Таким образом, основным свойством пролетарской и кре-

стьянской армии должно явиться большее приближение к производственно-хозяйственному укладу новой жизни Советской России [6].

Поскольку старая армия на долгое время отрывала от хозяйственной жизни страны наиболее ценные в производственном отношении возрастные элементы, благодаря более чем своеобразному подходу к мобилизации и комплектованию царской армии [7], постольку новую армию было необходимо строить на началах более тесного сближения с трудовой жизнью рабочих и крестьян, как можно меньше отрывая их от повседневной жизни [8].

Основным путем решения этой проблемы была военная и трудовая подготовка.

Главными задачами Всевобуча были определены, во-первых, допризывной подготовкой, во-вторых, прохождением начального военного обучения по 96-ти часовой программе, в третьих, кратким дополнительным сбором во всевобуческие школы на 28-ми дневный срок, в четвертых, краткими повторными призывами для усовершенствования в те же школы и на маневры и, в пятых, 1-й, 2-й и 3-й ступеней и практического после них стажа для наиболее сознательных, способных и активных юношей и девушек трудящегося населения.

Допризывная подготовка охватывала детей, юношей и девушек, включая школьные возрасты от 8-ми лет. Предполагалось, что благодаря допризывной подготовке молодежь этих возрастов становится здоровыми, крепкими, ловкими, обладающими сильной волей людьми с характером, направленным в сторону пролетарской общественности. Идеологи допризывной подготовки считали, что это достигается массовыми играми, общими спортивными упражнениями и участием всех допризывников в выполнении хозяйственных задач для общественных надобностей.

Физическая подготовка молодежи позиционировалась как часть общей физической культуры. Вопросам постановки физической культуры в Красной Армии и среди допризывников были посвящены статьи Н.И. Подвойского и других авторов для газет и журналов о задачах всеобщего военного обучения в России.

Корреспондент газеты «Новый путь» от 27 августа 1921 г. писал в статье «Новая область Советского строительства», что в Советской России физическая культура есть социальное явление, ставящее себе задачей массовое преобразование здоровых, трудовых, бытовых навыков... «Во главе этого нового движения России стоит пионер Октябрьской Революции, главный начальник всеобщего военного обучения Н.И. Подвойский». Подвойский Николай Ильич (1880 - 1948) – профессиональный

революционер, член Коммунистической партии с 1901. В 1912 - 1914 гг. участвовал в организации газет «Звезда» и «Правда»; в 1917 г. – член Петроградского комитета РСДРП(б). В дни Великой Октябрьской социалистической революции – председатель Военно-революционного комитета в Петрограде. После 1917 г. – член Коллегии наркомата по военным делам, член ЦКК ВКП(б). Выдающийся военный организатор, стоявший у истоков Всевобуча и ОСОАВИАХИМа [9].

Благодаря его неутомимой творческой энергии в дело физического оздоровления пролетариата и развития Красного спорта были вовлечены лучшие научные силы, профессора-академики, специалисты с большой эрудицией по вопросам физической культуры [10].

На Пленуме ЦК РКП по работе среди женщин в своем докладе Н.И. Подвойский подчеркнул, что «участие женщин в военном деле для защиты родины пролетариата неизбежно, поэтому женщина-работница должна владеть винтовкой, револьвером и пулеметом, чтобы уметь защищать свой город, свою деревню, своих детей, себя саму при набегах белогвардейских банд. Привлечение женщин для защиты революции при планомерной подготовке глубоких резервов даст стране не только экономию сил, но и будет иметь огромное значение как политическое, так и воспитательное. С одной стороны, это освободит часть квалифицированных рабочих от военного дела и вернет их на трудовой фронт, а с другой стороны, позволит заменять женской службой встречающиеся еще в армии недобросовестные элементы».

Было особо отмечено, что участие женщин в военном деле, в защите родины и пролетарской революции будет и в семье, и в государстве укором мужчинам, отлынивающим от исполнения долга гражданина.

Кроме того, «тесное сотрудничество женщин и мужчин в области формирования трудчастей возложенного на Всевобуч, усилит работу по борьбе с разрухой и доведет тыл до боевого состояния».

Наряду с политической работой, а Отделы работниц должны были развить широкую работу в области ознакомления женщин работниц с опасностью, грозящей всем завоеваниям трудящихся, женщины и девушки от 16 лет должны были заниматься спортом и гимнастикой, предшествующим военной подготовке. Все женщины-работницы свыше 18 лет должны были широко привлекаться, через отделы работниц по районам, в качестве добровольцев к Всевобучу для ознакомления с административной, военно-хозяйственной, санитарной работой, службой связи и по особо заявленному желанию для обучения винтовке и пулемету. В деревнях было введено обязательное обучение гимнастике и спорту для девушек от 16-18 лет [11].

Из тезисов доклада Н.И. Подвойского: «Физическая культура, увлекающая мужскую молодежь, разбила также инертность и предрассудки женской молодежи. Теперь нет новой организации по физической культуре, где рядом с юношей мужчиной не занималась бы девушка, равно как нет организации, где не было бы детей. Девушек в организациях уже теперь от 10 до 15 %, детей несколько больше. Девушки-пролетарки и крестьянки вместе с мужской молодежью готовятся также и к преподавательской и инструкторской работе в области физической культуры и допризывной подготовки; в каждой инструкторской школе Всевобуча готовятся к преподаванию вместе с мужчинами также девушки» [12].

Важно подчеркнуть, что одновременно с физическим развитием допризывная подготовка должна была уничтожать неграмотность среди юношества, просвещать его, делать молодых людей политически сознательными участниками устройства Советской Республики и защиты ее.

Была четко определена цель военного обучения – образовательная, политическая, военно-теоретическая подготовка до 18 лет ранее физически укрепленного и закаленного юноши в роли воина. Вслед за прохождением программы физического развития и допризывной подготовки, юношам предстояло пройти 96-ти часовую программу военного образования. Эта программа готовила юношей и девушек к умению владеть оружием и к умению действовать в составе звена [13].

В тезисах доклада Всевобуча на российском совещании были перечислены основные принципы и задачи по партийной работе среди женщин и в связи с ликвидацией фронтов, как первоочередная задача выдвигалось усиленное хозяйственное строительство. Это вынуждало приступить к перестройке Красной Армии на началах наиболее благоприятствующих такой экономической деятельности и в вопросе о дальнейшем строительстве советских Военных Сил женщина-работница, конечно, должна была сказать свое веское слово.

Допризывная подготовка была определена основой милиционной системы, которую Всевобуч проводил при содействии органов Наркомпроса и союза Молодежи. Милиционная система предусматривала народное ополчение, выставляемое в случае войны. Она имела в мирное время лишь небольшие кадры военных инструкторов и переменный состав, призываемый для кратко-

срочного обучения. Сотни юношей и девушек занимались на площадках и в клубах Всевобуча [14]. Для членов Коммунистического Союза молодежи (КСМ) посещение этих занятий являлось обязательным. Была поставлена задача достигнуть того же и по отношению ко всей остальной массе девушек.

К обязательному военному обучению коммунисток по 9-часовой программе стремились привлечь и беспартийных работниц и крестьянок. Всевобуч осуществлял эту работу под руководством партийных органов при содействии профсоюзов, которые вовлекали в это дело всех рабочих и работниц. Отделы по работе среди женщин должны были прийти на помощь в этом своей пропагандой среди работниц и крестьянок.

Для усовершенствования полученных познаний и подготовки инструкторов Всевобуч открыл для женщин (в размере 20%) вакансии на всех его окружных курсах спорта и допризывной подготовки. Это мероприятие должно было дать для каждого выпуска до 1,5 тыс. женщин инструкторов.

Планировалось, что следующей задачей должна явиться подготовка женщин к несению хозяйственно-административной службы в специальных родах войск. В этих целях Всевобучем организовывались и открывались по всем губернским городам краткосрочные курсы для обучения санитарному делу, хозяйственно-административной службе и связи, что должно было резко поднять общую техническую квалификацию женского населения и помочь выполнению целого ряда очередных хозяйственных задач.

Связь между органами Всевобуча и Отделами работниц была возложена на постоянное представительство Отделов работниц в органах Всевобуча. В целях освещения и популяризации данной деятельности в широких массах, издавались специальные журналы, посвященные строительству милиционной системы «К новой армии», и «Вестник милиционной армии» [15].

Результатом такой небывалой в истории человечества по масштабам и задачам работы явилось создание в СССР поистине гигантского резерва квалифицированных трудовых сил, подготовленных к возможной войне, и именно это обстоятельство стало одним из основных факторов, обеспечивших Советскому Союзу победу в Великой Отечественной войне.

ЛИТЕРАТУРА

1. Малая Советская Энциклопедия. Второе издание. Т. 2. М. ОГИЗ РСФСР, 1939. – С. 855.
2. РГВА. Ф. 65. Оп. 13. Д.27. Л. 22.

3. РГВА, там же, л. 123.
4. Бескровный Л.Г. Армия и флот России в начале XX в. Очерки военно-экономического потенциала. М.: Наука, 1986. – С. 5-6.
5. Ленин В.И. Полн. собр. Соч. Т. 9. С. 130.
6. РГВА. Ф. 65. Оп. 13. Д. 27. Л.122.
7. Бескровный Л.Г. Армия и флот России в начале XX в. Очерки военно-экономического потенциала. М.: Наука, 1986. – С. 9-17.
8. РГВА. Ф. 65. Оп. 13. Д. 27. Л. 42.
9. Энциклопедический словарь. Т. 2. М.: Большая советская энциклопедия, 1954. – С. 667.
10. РГВА. Ф. 65. Оп.13. Д. 27. Л. 8.
11. РГВА, там же, л. 159.
12. РГВА, там же, л. 262.
13. РГВА, там же, л. 43.
14. Малая советская энциклопедия. Второе издание. Т. 6. М.: ОГИЗ РСФСР, 1937. – С. 903.
15. РГВА. Ф. 65. Оп. 13. Д. 67. Л. 24.

© Парфенова Галина Владимировна (g.parfenova2012@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



ВЛИЯНИЕ ЦЕЛЕЙ ТЫСЯЧЕЛЕТИЯ ООН НА СНИЖЕНИЕ РИСКА БЕДСТВИЙ В КОНТЕКСТЕ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ

Плющиков Владислав Вадимович

аспирант, Российский Университет Дружбы Народов

plyushchikov_vv@rudn.university.ru

THE IMPACT OF THE UN MILLENNIUM GOALS ON DISASTER RISK REDUCTION IN THE CONTEXT OF SUSTAINABLE DEVELOPMENT

V. Plyushchikov

Summary: The purpose of the article is to analyze the UN Millennium Goals, as a principles of sustainable development and the search for the initial prerequisites for the establishment of international cooperation in the field of disaster risk reduction. Special research methods of international relations, such as the method of instrumental observation, the method of studying documents, as well as a systematic approach, which made it possible to trace the prerequisites for the establishment of a system of international cooperation in the field of disaster risk reduction. The study showed that the Millennium Declaration adopted by UN member countries does not have specific provisions related to disaster risk reduction, even in countries with high risk of this issue. The Millennium Development Goals are aimed at other areas of interaction between the UN member countries. There are separate provisions that do not contradict and form the prerequisites for creating a unified concept of disaster risk reduction in the Millennium Development Goals, as enshrined in the Millennium Declaration.

Keywords: Millennium Declaration, Millennium Development Goals, sustainable development, international cooperation, disaster risk reduction.

Аннотация: Цель статьи заключается в анализе Целей Тысячелетия ООН, которые в своей основе составили принципы устойчивого развития и поиске первоначальных предпосылок к становлению международного сотрудничества в области снижения риска бедствий. Специальные методы исследования международных отношений, такие как метод инструментального наблюдения, метод изучения документов, а также системный подход, что позволило отследить предпосылки становления системы международного сотрудничества в области снижения риска бедствий. Проведенное исследование показало, что принятая странами-членами ООН Декларации Тысячелетия не имеет конкретных положений, связанных со снижением риска бедствий, в частности, в странах с высоким риском данной проблематики. Цели Развития Тысячелетия направлены на другие отрасли взаимодействия стран-членов ООН. На основе данного исследования делается вывод, что в Целях Развития Тысячелетия, закрепленных в Декларации Тысячелетия, существуют отдельные положения, которые не противоречат и формируют предпосылки к созданию единой концепции снижения риска бедствий.

Ключевые слова: Декларация Тысячелетия, Цели Развития Тысячелетия, устойчивое развитие, международное сотрудничество, снижение риска бедствий.

В рамках всемирных мероприятий Миллениума, на «встрече тысячелетия» в сентябре 2000 г. ООН приняла программный документ - «Декларацию тысячелетия» [1]. В рамках подготовительного процесса мировые лидеры насколько возможно максимально сблизил свои позиции, согласившись в рамках сбалансированной повестки дня по широкой проблематике глобального взаимодействия в новом тысячелетии. В наборе базовых фундаментальных ценностей, на которых должны будут строиться международные отношения, стали основополагающие права и свободы, ранее уже закрепленные во второй половине XX века в документах по правам человека.

Первой из таких ценностей стала свобода, в состоянии которой все живущие на Земле люди и последующие поколения вправе жить и воспитывать детей без голода, насилия, дискриминации и угнетения. Такое положение, по мнению участников «Декларации», может быть гарантировано политической демократией, основанной

на свободном, равном электоральном участии всего населения. Кроме того, в Декларации были закреплены принципы социального, политического и гендерного равенства, солидарности, социальной справедливости в решении глобальных проблем. Эти вопросы, относимые в большей степени к сфере гуманитарного права и прав человека, уже, применительно к Декларации и промежуточным итогам её выполнения, широко освещены в российской литературе. [2]

Декларация, как это ни странно, отдельно не затронула вопросы стихийных бедствий, которые, находясь вне политики и геополитики, продолжают угрожать жизни людей и инфраструктуре, являясь глобальной угрозой, которой предстоит противостоять в наступившем тысячелетии.

В то же время, международные организации признают, что стихийные бедствия угрожают обесценить достижения в области развития и препятствуют достижению

Цели развития тысячелетия. Так, Международная федерация Красного Креста и Красного Полумесяца исходит из того, что бедствия являются не просто гуманитарной проблемой, а и проблемой развития. Организация видит все больше доказательств того, что страны с низким развитием человеческого потенциала терпят несоразмерные убытки от воздействия стихийных бедствий, люди по-прежнему уязвимы к опасностям из-за отставания в социально-экономическом развитии.[3] В этом смысле Декларация особенно актуальна, хотя и не содержит положений, прямо указывающих на стихийные бедствия.

ООН признает учащение стихийных бедствий во всем мире в целом, а особенно – в Азии и Тихоокеанском регионе. Их подверженность риску растет по мере увеличения темпов урбанизации, а соответственно и концентрации населения, а также экономики в районах, как правило, прибрежных.[4] По данным специалистов Технологического института Карлсруэ (Германия), обобщившим глобальные сведения о 35 тысячах стихийных бедствий за 1900-2015 годы, совокупный ущерб человечеству за указанный период составил \$7 трлн., погибли свыше 8 млн. человек. При этом до 40% экономического ущерба причинили наводнения, до 25% - землетрясения, до 20% - штормы, около 12% - засухи, около 2% - лесные пожары и менее чем 1% - вулканическая деятельность. Все эти явления, в наступившем тысячелетии продолжают угрожать человечеству. По данным указанного анализа в абсолютном выражении убытки в исследованном интервале демонстрировали рост. В то же время, сегодня они составляют меньший процент от общей стоимости уничтоженной и поврежденной инфраструктуры. Отсюда вывод о том, что человечество более эффективно противостоит стихии, хотя и видны явные страновые и региональные различия.[5]

На момент принятия Декларации международное сообщество ещё не выработало общего определения понятия «бедствие». Сегодня оно трактуется как ситуация (событие), выходящее за рамки местных возможностей, требующее оказания внешней помощи на национальном либо международном уровне в силу непредвиденного и внезапного разрушительного стихийного воздействия, повлекшего большой ущерб, разрушения, гибель и страдания людей. Данное определение используется Исследовательским центром по проблемам эпидемиологии бедствий (ИЦЭБ) ВОЗ. Этот Центр накапливает глобальную базу данных о бедствиях.

Международный мониторинг экологических, социальных и экономических последствий бедствий важен для разработки международных программ прогнозирования, помощи и принятия экстренных решений по всей совокупности вопросов, реагирования на чрезвычайные происшествия.

Принято считать, что наиболее разрушительные природные бедствия: штормы, тайфуны, цунами и наводнения порождают сегодня две трети всех природных чрезвычайных ситуаций. Оставшаяся треть – это, в основном землетрясения и засуха. Статистика убедительно показывает, что большая часть этих явлений приходится на страны Азии и Африки. 95% человеческих жертв от различных стихийных бедствий и природных катастроф приходится на бедные и развивающиеся страны. Их убытки до 20 раз превышают убытки развитых стран. Кроме того, бедствия, вызывают эпидемии уже известных и новых (мутационных) инфекционных болезней.[6] В то же время, нельзя считать, что проблема стихийных бедствий в новом тысячелетии – это вопрос только бедных и развивающихся стран.

Из развитых стран со стихийными бедствиями встречаются, прежде всего, США. Ущерб от них колоссален. Достигнув в 2017 г. исторического максимума, он, по данным Национального управления океанических и атмосферных исследований США,[7] составил \$306 млрд. В 2015 г. ущерб достигал \$215 млрд. Один ураган способен причинить колоссальный ущерб. Так, только ураган «Харви» стоил экономике США \$125 млрд.; урагана «Мария» \$90 млрд., урагана «Ирма» – \$50 млрд. Кроме того, в Техасе, Луизиане и других южных штатах, нередко катастрофические лесные пожары, убыток от которых (в целом по США) в 2017 г. достиг \$18 млрд., что сразу в три раза превысило ранее действовавший показатель. В 2017 г. в результате 16 крупных стихийных бедствий в США погибли 362 человека.[8]

Декларация не содержит положений о глобальном противодействии стихийным бедствиям, соединении усилий в деле минимизации ущерба. Проблема международного взаимодействия в данной сфере, в том числе и в том, что на национальном уровне такого рода вопросы не всегда разработаны. Так, в США лишь в 2017 г., после катастрофического ущерба и после 40 лет разрозненных действий различных служб, была запущена Программа готовности к стихийным бедствиям (The OR&R Disaster Preparedness Program (DPP) Управления реагирования и восстановления (OR&R), направленная на обеспечение по-настоящему эффективного состояния готовности, основанной на постоянной бдительности и постоянных улучшениях. Программа OR&R по обеспечению готовности к стихийным бедствиям (DPP) была запущена в 2017 г. для подготовки Национальной океанской службы (NOS), а также её партнеров к реагированию и восстановлению после масштабных загрязнений и стихийных бедствий. В данном случае, опираясь на деятельность Центра реагирования на стихийные бедствия в Мексиканском заливе (DPC), DPP использует и укрепляет существующие оперативные возможности и знания для обеспечения того, чтобы торговля, и природные ресурсы как можно быстрее восстанавливались после стихийных бедствий.

План DPP включает обучение, тренировки, извлечение уроков из опыта. Основная работа проводится в рамках NOAA по экстренному реагированию на стихийные бедствия по всей стране, чтобы обеспечить быстрый ответ угрозам, в основном для прибрежных районов.

Во время стихийных бедствий или техногенных катастроф DPP координирует работу для партнеров по NOS, которые выполняют критически важные задачи по предоставлению информации о разливах нефти, иных химических веществ, оценке ущерба окружающей среде и инфраструктуре, планированию сохранения и восстановления среды обитания и т.п.

В то же время, ни DPC, ни DPP, ни NOAA почти ничего не говорят о сотрудничестве со странами - соседями, прежде всего, Мексикой. Американский (как и российский) опыт может быть ценен в международном плане, в том числе в целях Декларации, если бы в ней были поставлены соответствующие вопросы.

В то же время, Декларация в большей степени ориентирована на построение в наступившем тысячелетии справедливого, демократического мира, такого который предусматривался в основополагающих документах по правам человека, принятым в послевоенный период.

Применительно к последствиям бедствий и катастроф, положения Декларации, могут быть поняты как то, что бремя тяжелых издержек не должно будет ложиться исключительно на пострадавших и нуждающих-

ся в помощи. В соответствии с Декларацией, они должны быть поддержаны и защищены теми, кто находится в более благоприятном положении и способен такую помощь оказать. В Целях и Задачах Декларации Тысячелетия ООН возможно отследить косвенные предпосылки, которые не противоречат принципам снижения риска бедствий, а некоторые можно рассмотреть, как основу становления международного сотрудничества. Задача по сокращению голода имеет прямую связь со снижением риска бедствий, так как не противоречит определению термина «бедствие», принятого ООН и используемого ВОЗ. Сокращение детской и материнской смертности, борьба с распространением заболеваний и инфекций, обеспечение экологической устойчивости, сохранение биологического разнообразия, формирование единого партнерства в области развития – все эти Цели и Задачи были впоследствии уточнены и легли в основу и становление единой программы снижения риска бедствий (Хиогскую рамочную программу снижения риска бедствий, и следующую за ней Сендайскую рамочную программу). [9]

Также, из Декларации может быть использован принцип общей обязанности, распространяемый как на управление глобальным экономическим и социальным развитием, так и на предотвращение или минимизацию ущерба от глобальных угроз. Такая обязанность, исходя из Декларации, считается общей для всех государств и народов и пропорционально делится. Координирующую роль здесь играет ООН, как специально созданная представительная и универсальная организация.[10]

ЛИТЕРАТУРА

1. Декларация тысячелетия Организации Объединенных Наций// Un.org: Организация Объединенных Наций (ООН).http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/summitdecl.shtml
2. Юсупов Р.М. Декларация тысячелетия ООН и общечеловеческие ценности// Современное право. 2016. № 11. С. 122-125;
3. The Hyogo Framework for Action and the International Federation/ URL: <https://www.ifrc.org/Global/hyogo-framework-federation-en.pdf>
4. Углубленный анализ темы измерения экстремальных явлений и бедствий Национального института статистики и географии (ИНЕГИ) Мексики// Организация Объединенных Наций ECE/CES/2015/9 https://www.unece.org/fileadmin/DAM/stats/documents/ece/ces/2015/9-Rus_In_depth_review_of_measuring_disasters.pdf
5. Ученые подсчитали ущерб от стихии в мире за 115 лет// BBC. Русская служба. 2016. 19 апреля. URL: https://www.bbc.com/russian/science/2016/04/160419_natural_disasters_economic_losses
6. Аль Сабунчи А.А. Последствия природных катастроф в развивающихся странах// Вестник Российского государственного медицинского университета. 2009. № 5. С. 92-94.
7. National Oceanic and Atmospheric Administration (NOAA). Как это ни странно, но в США сумму ущерба экономике определяет именно метеорологическое ведомство// <https://www.noaa.gov>
8. Ведомости. 2018. 9 января URL: <https://www.vedomosti.ru/economics/news/2018/01/09/747231-uscherb-ot-stihiinih-bedstvii-ssha>
9. Цели развития тысячелетия <https://www.un.org/development/desa/ru/millennium-development-goals.html>
10. Ведомости. 2018. 9 января URL: <https://www.vedomosti.ru/economics/news/2018/01/09/747231-uscherb-ot-stihiinih-bedstvii-ssha>

© Плющиков Владислав Вадимович (plushchikov_vv@rudn.university.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ИСТОРИОГРАФИЯ ИСТОРИИ ЗАРАЙСКА (ОТ ОСНОВАНИЯ ДО КОНЦА XVII В.): XX – XXI В.

Родионов Александр Викторович

Аспирант, ГОУ ВО Московской области «Государственный социально-гуманитарный университет», г. Коломна
1979rav@mail.ru

HISTORIOGRAPHY OF THE HISTORY OF ZARAYSK (FROM THE FOUNDATION TO THE END OF THE XVII CENTURY): XX - XXI CENTURIES

A. Rodionov

Summary: Zaraysk (Moscow region) concerns to the most ancient towns in the Central Russia. Its origin and formation is associated with the cult of the famous miracle-working icon of Nikola Zaraysk, it was taken there in 1225 according to the legend. There are many controversial issues in the early history of Zaraysk. The first mention of the town on the Osetr banks dates to 1146, the town had the same name as the river – Osetr. This date is considered to be the date of Foundation by the authorities and the public. However, archaeological researches on the territory of the Zaraysk Kremlin show that the settlement appeared in the XVI century.

Only after the construction of the Kremlin in 1531 Zaraysk became a town. The article contains a synthesis and analysis of materials published on the history of the Moscow region town of Zaraysk and devoted to the issues of its Foundation and development until the end of the XVII century.

The researchers' most interesting problems are the date of the city's foundation (sources about it and the question of their reliability), the historicity of the cycle of stories about Nikola Zarazskiy (literary history and textual history), Zaraysk in the time of Troubles, the topography of the XVII century (Zaraysk was repeatedly rebuilt after fires).

Keywords: Zaraysk, Nikola Zaraysky, Osetr, a series of Stories about Nikola Zarazsky, local history, historiography, archaeology.

Аннотация: Зарайск Московской области относится к числу древних летописных городов Центральной России. Его зарождение и становление связано с культом известной чудотворной иконы Николы Зарайского, согласно преданию, перенесенной туда в 1225 г. В ранней истории Зарайска существует немало спорных вопросов. Первое упоминание о городе на берегах реки Осетр относится к 1146 году (город носил одноименное с рекой название – Осетр), который властью и общественностью считается датой основания. Однако, доказательств этому не имеется. Проведенные археологические изыскания на территории Зарайского Кремля ясно показывают, что городское поселение возникло в XVI веке.

О Зарайске, как о городе, мы можем с полной уверенностью говорить лишь после строительства в нем Кремля в 1531 году.

Статья содержит обобщение и анализ материалов, вышедших по истории подмосковного города Зарайска и посвященных вопросам его основания и развития до конца XVII века.

Основными проблемами данного периода, интересовавшими исследователей, являются: дата основания города (источники о ней и вопрос их достоверности), историчность цикла повестей о Николе Заразском (литературная история и текстология), Зарайск в Смутное время; топография XVII века (Зарайск неоднократно перестраивался после пожаров).

Ключевые слова: Зарайск, Никола Зарайский, Осетр, цикл Повестей о Николе Заразском, краеведение, историография, археология.

Становление на рубеже XV-XVI веков единого российского государства является одной из основных проблем в отечественной историографии.

К началу XVI века еще не все земли оказались под формальным управлением московских князей, хотя и под их фактическим контролем. Не избежало этой участи и Рязанское княжество, на территории которого формировался древний Зарайск. Становление этого города связано с завершением территориального собирания русских земель и созданием новых рубежей обороны России.

Исторически сложилось, что юго-восток Подмосковья до начала XX века входил в состав рязанских земель. Это сильно повлияло на изучение его истории. Так, историки московского региона не уделяли ему должного внимания, считая, что изучением его истории должны заниматься историки Рязанской земли, и наоборот, исто-

рики рязанские исследователи считают историю Зарайска частью истории Московской области, в состав которой он входит в настоящий момент. Поэтому изучение истории Зарайска до определённого времени в большей степени было уделом краеведов.

Ставка на туристическое направление в развитии экономики города Зарайска, восстановление и реставрация памятников заставляют по-новому взглянуть на историю города, обратиться к его истокам, заполнить «белые» пятна в истории самого малого и полностью сохранившегося кирпичного кремля Подмосковья.

К сожалению, территория города Зарайска с точки зрения археологии изучена слабо. По мнению И.Е. Зайцевой, в настоящее время можно с уверенностью говорить только о существовании селища, возникшего на берегу реки Монастырка в XII в. и просуществовавшего до конца XIV в. Жизнь на поселении возобновляется только

в конце XV в. [7, С.14]. Той же точки зрения придерживается и И.Ю. Стрикалов [19, С.29-30].

Поэтому основное внимание при изучении данной темы следует уделить письменным источникам и литературе. Основными источниками по наиболее раннему периоду истории являются Никоновская летопись и цикл «Повестей о Николе Зарайском». Последний представляет собой свод литературных произведений, получивший окончательное оформление в XVI в.

В 20-30-ые годы разрабатывались новые методологические основы историографии, поэтому вопросами местной истории занимались краеведы.

В этом контексте неудивительно, что новым толчком в развитии историографии Зарайска стало основание Зарайского краеведческого музея. Его первым директором был Н.И. Перлов. Работа Н.И. Перлова дает подробное описание укреплений Зарайска в интересующий нас период с попыткой привязать их к современной застройке города. Одновременно Перлов дает предысторию вопроса, фактически связывая город Осетр с Зарайском [17, С.9].

Академические историки обращаются к истории Зарайска только в середине XX века.

Серьезной критике подверг известия, содержащиеся в Никоновской летописи, А.Н. Насонов. Анализируя текст летописи, он пришел к выводу о ее недостоверности. Это касалось как самого похода Святослава Ольговича в 1146 году, так и упоминания шести городов в ней как рязанских земель, в том числе и Осетра. По мнению Насонова А.Н. «автор Никоновской летописи прибег к сочинительству» [16, С.189], с целью доказать в противостоянии с Литвой принадлежность земель к Рязани. Данные Никоновской летописи историк активно сравнивал с другими, особенно с Ипатьевской. Фактически мы можем говорить о первой серьезной попытке анализа сообщения Никоновской летописи о граде Осетре под 1146 годом.

Не менее критичных взглядов на цикл повестей о Николе Зарайском придерживалась и В.И. Антонова. В целом она поддержала идеи Н.И. Петрова. В.И. Антонова в своей работе провела анализ культа Николы Зарайского. Как и Н.И. Петров, она считает корсунский эпизод более поздней вставкой, связанный с «еще живым в то время традиционным восхищением культурой Византии» [3, С.379]. Обрусение Николы Зарайского привело к тому, что он стал почитаться как защитник русской земли. Но к концу XV века легенда о Николе Зарайском уступила свои позиции легенде о Николе Можайском. Присоединение Рязанских земель привело к ее реанимации и серьезным правкам [3, С.384]. Автор провела анализ иссле-

дований икон Николы Зарайского: образ Николы Оранта получил свое название в честь Зарайска, как одной из самых старых икон. К сожалению, подлинник иконы был утрачен, и установить ее истинное происхождение невозможно. До нас дошел список 1513 г. В.И. Антонова выявила хронологию икон Николы Зарайского и пришла к выводу, что наиболее древний образ – это икона 1303 года из Киевца, привезенная в Москву киевским боярином Романом Нестеровичем [3, С.376].

М.Н. Тихомиров в своей работе «Список городов дальних и ближних», полагая, что список был составлен в 1387-1392 гг. [20, С.88], не дает четкого ответа о месте нахождения Нового горока на Осетре. Вначале он ассоциирует его с Зарайском, но тут же оговаривается, что это может быть и село Городна [20, С.119-120].

Вышедшая в середине XX века работа А.Л. Монгайта должна была объединить данные по археологическим изысканиям. Автор приходит к выводу, что располагающиеся вокруг Зарайска курганы следует отнести к вятическим, и датирует их XII-XIV веками [15, С.130]. Наличие в округе города большого количества памятников данного периода позволяет, по мысли автора, предположить о существовании Зарайска уже в XII веке [15, С.238]. При этом маршрут движения Святослава Ольговича в 1146 году А.Л. Монгайт считает не соответствующим действительности [15, С.309-310].

Д.С. Лихачев в своей статье «Повести о Николе Зарайском» приходит к выводу о литературном характере данного памятника, состоящего из отдельных частей. Наиболее древними являются воинские повести (первая половина XIV века), а наиболее поздней (середина XVI века) – «одно из трафаретных церковных чудес» [11, С.236]. В XVII веке повести подверглись переработке в духе сближения с фольклором, что сказалось на достоверности изложенных в них сведений. Всего историк выделяет более 10 редакций Повестей о Николе Зарайском [11, С.242-243].

В последнее десятилетие XX века и начале XXI века наблюдается всплеск интереса к истории Зарайска. Главную роль в этом сыграли краеведы и, особенно, настоящий подвижник изучения своего края В.И. Полянчев. Было проведено несколько конференций и выпущено 3 сборника историко-краеведческого альманаха «Евстафий», названного так по имени легендарного автора Цикла повестей о перенесении образа Николы Зарайского. Такая активность общества Зарайских краеведов и сотрудников государственного музея-заповедника «Зарайский Кремль» подогрела интерес к истории города Зарайска со стороны профессиональных историков.

В 1993 году выходит статья И.А. Лобаковой, в которой она подвергла критике идеи В.Л. Комаровича, А. Поппэ о

неисторичности «Повести о разорении Рязани Батыем», входящей в цикл «Повестей о Николе Заразском» [12, С.49]. Развивая идеи Д.С. Лихачева о одновременном создании памятников, входящих в цикл «Повестей...», И.А. Лобакова выдвигает в качестве связующей их всех нити идею «великой конечной гибели». Именно это стремление автора Повести о разорении Рязани Батыем, по ее мысли, и является причиной всех несогласий в тексте. Эта же идея связывает между собой и весь цикл «Повестей...» [12, С.49-52].

В декабре 1998 года в Зарайске состоялась научно-богословская конференция: «Зарайские мученики – князь Феодор, княгиня Евпраксия и их сын Иоанн». Она продемонстрировала возрождающийся интерес к истории города Зарайска. Материалы конференции предваряются приветственными словами Ювеналия, Митрополита Крутицкого и Коломенского и Д.С. Лихачева, содержат тексты цикла Повестей о Николе Заразском. Конференция пробудила интерес у профессиональных историков к истории города.

В своей статье «Повести о Николе Заразском» Д.С. Лихачев дает хронологический анализ возникновения отдельных элементов Повестей. Особенно подробно он останавливается на «Повести о разорении Рязани Батыем», прослеживая характер происшедших с ней изменений. Временем создания последней автор считает XIV век. В целом Лихачев Д.С. отмечает литературный характер Повестей.

В заочную полемику с Лихачевым Д.С. вступает Амелькин А.О. Проанализировав цикл Повестей о Николе Заразском, он приходит к выводу о собрании одновременных литературных памятников, большинство из которых было создано в начале XVI века [2, С.96].

И.Г. Добродомов в своей статье «Топоним Зарайск» провел анализ названия города с двух направлений: топографического и филологического. Одновременно был проведен и анализ исследований на тему происхождения города. С использованием примеров было убедительно доказана несостоятельность теорий, основанных на Повести о Николе Заразском и лингвистическом анализе. Единственно верной версией следует считать происхождение топонима Зарайск от урочища Заразы [6, С.49]. Проследив изменения в названии города Зарайска, автор пришел к выводу, что двойственность названия в XVI веке говорит о новизне города, о том, что название пока не устоялось [6, С.54].

В своей статье А.Б. Мазуров поднимает проблему достоверности событий, изложенных в «Коломенском эпизоде» Повестей о Николе Заразском. Автор провел хронологический и топографический анализ изложенных сведений. Было выделено два эпизода, написанных

разными авторами – свидетелями событий, в Коломне (первый) и в Зарайске (второй). Первоначально записи были сделаны в 1517 году, а окончательно оформлены в 1528-1530 годах, как обоснование строительства каменного Зарайского кремля [13, С.71].

В 2001 году В.И. Полянчев издает «Зарайскую летопись», в которой он постарался изложить историю города Зарайска, соединив все имеющиеся сведения. К сожалению, работа носит в большей степени научно-популярный характер и некритично подходит к ранним источникам. Сведения из них принимаются автором как абсолютно подлинные. Имеющиеся «пустые места» домысливаются автором. Несомненным достоинством работы является, то что это по-настоящему первая работа, объединяющая всю историю Зарайска. Автор проделал огромную работу по изучению источников, но не критичный характер их использования, особенно по раннему периоду (до XVI века), нивелирует все достоинства.

В 2001-2012 годах издается Альманах Зарайского исторического общества «Евстафий». Первый номер выходит в 2001 году, второй - в 2003, а третий – в 2012. В альманахе издавали свои работы члены Зарайского исторического общества по различной тематике, печатались выдержки из работ историков, велась активная просветительская работа. Третий номер был полностью посвящен событиям Смутного времени и особой роли воеводы Зарайска Д.М. Пожарского.

Интересной с исторической точки зрения является автобиографическая статья В.И. Полянчева «Когда и как Зарайск стал Зарайском». В ней автор подробно изложил хронологию своих изысканий по вопросу о дате основания Зарайска. Интерес представляет приводимая автором переписка с Б.А. Рыбаковым, А.Н. Сахаровым, В.А. Кучкиным [18, С.117-119].

А.Г. Глуховым, а затем и В.И. Полянчевым активно отстаивалась идея о существовании в Зарайске при Никольском соборе собственной книжной мастерской. Они считали, что в 1401 году из рук ее мастеров вышло «Зарайское Евангелие».

По мнению, Л.И. Максимовой к началу XVI века на месте Зарайска находилось два монастыря: Круглый Троицкий монастырь и Николо-Зарайский со своими небольшими слободами и вотчины рязанских бояр Глебовых, Коркодымовых, Павловых [14, С.155].

Вершиной научного изучения истории города становится вышедший в 2002 году двухтомный сборник статей «Зарайск». Первый том «Исторические реалии и легенды» был издан под эгидой Института Российской истории РАН и включал в себя работы виднейших российских историков. Второй том «Проблемы и перспек-

тивы духовного и культурного развития» был издан по итогам одноименной конференции и объединил работы профессиональных историков и краеведов.

В первый том вошли уже упоминавшиеся выше работы И.Е. Зайцевой «Средневековый культурный слой Зарайска» и И.Ю. Стрикалова. «Керамика Зарайска», которые подвели итог археологическим изысканиям на территории города Зарайска.

В.А. Кучкин в своей статье «Ранняя история города Зарайска и проблема ее источников» подробно анализирует историографию по вопросу определения даты основания города и летописные источники. По его мнению, в историографии XIX века сложились две основные версии относительно времени возникновения города Зарайска: одни считали временем возникновения XV в., а другие – XIII в. Правда, существовала идея считать отправной точкой 1531 г., но она не получила распространения [10, С.46]. Анализируя отрывок из Никоновской летописи под 1146/1147 гг., сообщающий о походе Святослава Ольговича, Кучкин В.А. приходит к выводу о том, что это более поздняя вставка XVI века, вызванная стремлением обосновать претензии московского великого князя на спорные с Литвой территории [10, С.89-94]. Также сомнению подвергаются и сведения, содержащиеся в цикле Повестей о Николе Заразском: ни в одном летописном своде нет упоминаний о Федоре Юрьевиче. Кроме того, территория, на которой располагался Зарайск принадлежала Пронским князьям, а следовательно, здесь не могло находиться владений сына рязанского князя [10, С.107].

Б.М. Клосс посвятил свое внимание вопросу о времени создания Повести о Николе Заразском и пришел к выводу, что данное литературное произведение было написано в одно время и одним автором в 1560 году. Все его части объединены общей идеей прославления местных святых, и поэтому к ее созданию причастен клир Никольской церкви, а автором следует считать протопопа Ивана Вислоуха [8, С.172-176].

Я.Е. Водарский определяет время возникновения Зарайска как населенного пункта 1509-1510 годами, а временем основания города считает 1597 год [4, С.178-233].

К.А. Аверьянов, проведя анализ имеющихся данных, доказывает, что в XIV – XV веках на территории города Зарайска населенного пункта не было [1, С.72]. Документы, указывающие на село или погост при храме Николы Заразского появляются только в конце XV – начале XVI вв. При этом точно установить, о чем идет речь, не представляется возможным. По мнению ученого, строительство кремля в Зарайске завершилось в 1532 году, а не в

1531. Использование же разных наименований города свидетельствует о его молодости [1, С.94].

Постепенно инициатива в изучении истории Зарайска переходит к работникам музея-заповедника «Зарайский Кремль».

В 2011 году выходит сборник научных статей сотрудников музея «Зарайский Кремль». Наибольший для нас интерес в нем представляют работы Л.И. Максимовой, продолжившей разрабатывать темы городской застройки Зарайска в XVI – XVIII веках и истории монастырей (первые работы по ним появились в 2001 и 2002 годах); А.А. Румянцевой, посвященная историко-архитектурному анализу Зарайского Кремля.

В 2015 году в журнале «Подмосковный летописец» выходят статьи К.В. Кондратьева и И.Городецкой, посвященные развитию города и роли Кремля. В 2017 году эти же авторы выпускают переработанные статьи в сборнике статей «Зарайск и его твердыня». Статьи носят обобщающе-информационный характер.

Хронологически можно выделить два периода в развитии историографии Зарайска в XX-XXI в.в..

Во время советского периода основное внимание историков сместилось с определения даты основания Зарайска на анализ основных источников. Анализу подверглись сообщение Никоновской летописи и цикл повестей о Николе Заразском. Кроме этого, серьезное внимание было уделено археологическому изучению Поочья. К сожалению, в самом Зарайске серьезных археологических работ не проводилось.

Современный (с 1990-х гг. до наших дней) период включает в себя последнюю четверть XX – начало XXI века. В обсуждение уже поднимавшихся ранее и поставленных вновь проблем активно включаются профессиональные историки, краеведы и сотрудники музея-заповедника «Зарайский Кремль». В Зарайске создается историческое общество, проводятся конференции, выпускаются сборники статей. При этом по вопросу об основании города наблюдается серьезная дискуссия между краеведами и профессиональными историками, так и не пришедшими к единому мнению. Первоначально инициатива находилась в руках краеведов, но постепенно перешла в руки историков, а затем к сотрудникам музея.

Сложилась уникальная ситуация. История небольшого подмосковного города Зарайск вызывала к себе интерес со стороны краеведов и академических историков. При этом итоги так и не были подведены, и ясности в поднимаемых вопросах не наступило.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аверьянов К.А. Зарайский край XIV – первой трети XVI века. // Зарайск. Т.2: Проблемы и перспективы духовного и культурного развития. М.: Древнехранилище, 2002. С. 71 – 96.
2. Амелькин А.О. О времени создания и литературной истории цикла Повестей о Николае Заразском. // Научно-богословская конференция «Зарайские мученики – князь Феодор, княгиня Евпраксия и их сын Иоанн». М.: «Новый век», 1998. С. 73 – 100.
3. Антонова В.И. Московская икона начала XIV века из Киева и «Повесть о Николае Зарайском» // ТОДРЛ. М., Л.: Изд-во АН СССР, 1957. Т. 13. С. 375 – 392.
4. Водарский Я.Е. Зарайск: тайна рождения. // Зарайск. Т.1: Исторические реалии и легенды. М.: Древнехранилище, 2002. С. 178 – 253.
5. Городенцева И. Кремль – исток Зарайска. // Подмосковный летописец. 2015. - № 4 (46). С. 70 – 75.
6. Добродомов И.Г. Топоним Зарайск. // Научно-богословская конференция «Зарайские мученики – князь Феодор, княгиня Евпраксия и их сын Иоанн». М.: «Новый век», 1998. С. 44 – 56.
7. Зайцева И.Е. Средневековый культурный слой Зарайска. // Зарайск. Т.1: Исторические реалии и легенды. М.: Древнехранилище, 2002. С. 7 – 22.
8. Клосс Б.М. История создания Повести о Николае Заразском. // Зарайск. Т.1: Исторические реалии и легенды. М.: Древнехранилище, 2002. С. 114 – 177.
9. Кондратьев К. «Город обстроен правильно»: Зарисовки к истории города Зарайска от его истока до начала XX века. // Подмосковный летописец. 2015. № 4 (46). С. 36 – 41.
10. Кучкин В.А. Ранняя история города Зарайска и проблема ее источников. // Зарайск. Т.1: Исторические реалии и легенды. М.: Древнехранилище, 2002. С. 40 – 113.
11. Лихачев Д.С. Повести о Николае Заразском. // Исследования по древнерусской литературе. Л.: Наука, 1986. С. 235 – 257.
12. Лобакова И.А. Проблемы соотношения старших редакций «Повести о разорении Рязани Батыем». // ТОДРЛ. СПб., 1993. Т. 46. С. 36 – 52.
13. Мазуров А.Б. «Коломенский эпизод» цикла Повестей о перенесении чудотворного образа Николая Заразского как исторический источник. // Научно-богословская конференция «Зарайские мученики – князь Феодор, княгиня Евпраксия и их сын Иоанн». М.: «Новый век», 1998. С. 57 – 72.
14. Максимова Л.И. Версия о монастыре // Евстафий. Альманах Зарайского исторического общества. 2001. № 1. С. 145 – 155.
15. Монгайт А.Л. Рязанская земля. М.: Издательство Академии Наук СССР, 1961. 400 с.
16. Насонов А.Н. «Русская земля» и образование территории древнерусского государства. Монголы и Русь. СПб.: Издательство «Наука», 2006. 415 с.
17. Перлов И. Зарайские укрепления XVI – XVII вв. // Труды Зарайского Краевого Музея, вып. 1. Зарайск, 1927. 49 с.
18. Полянчев В.И. Когда и как Зарайск стал Зарайском // Евстафий. Альманах Зарайского исторического общества. 2001. № 1. С. 113 – 138.
19. Стрикалов И.Ю. Керамика Зарайска. // Зарайск. Т.1: Исторические реалии и легенды. М.: Древнехранилище, 2002. С. 23 – 39.
20. Тихомиров М.Н. Список городов дальних и ближних. // Тихомиров М.Н. Русское летописание. М.: «Наука», 1979. С. 83 – 137.

© Родионов Александр Викторович (1979rav@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



ДИЗЕЛЬНЫЕ ПОДВОДНЫЕ ЛОДКИ РОССИЙСКОЙ ИМПЕРИИ И СССР НА ДАЛЬНЕМ ВОСТОКЕ

DIESEL SUBMARINES OF THE RUSSIAN EMPIRE AND THE USSR IN THE FAR EAST

V. Semenov

Summary: The relevance of the article lies in the fact that the author has shown for the first time how the composition, condition of diesel submarines and their tasks changed in the far East since 1904 with the arrival of new submarines to the fleet. The article reveals the role and place of diesel submarines in the submarine forces of the Pacific fleet, and assesses their actions.

Keywords: Pacific fleet, diesel submarines, history, composition, structure, tasks to be solved, combat purpose.

Семёнов Виктор Николаевич

*К.т.н., Дальневосточный федеральный университет
(Владивосток).
viktor_55@mail.ru*

Аннотация: Актуальность статьи заключается в том, что автор впервые показал, как с 1904 г. на Дальнем Востоке менялись состав, состояние дизельных подводных лодок, решаемые ими задачи с поступлением на флот новых подводных лодок. В статье раскрыты роль и место дизельных подводных лодок в составе подводных сил Тихоокеанского флота, и дана оценка их действиям.

Ключевые слова: Тихоокеанский флот, дизельные подводные лодки, история, состав, структура, решаемые задачи, боевое назначение.

На Дальнем Востоке первые подводные лодки появились в Порт-Артуре в 1901-1904 гг., но они не входили в состав флота и не принимали участие в боевых действиях. Поэтому история подводных сил на Дальнем Востоке начинается с 1904 г., когда Правительство Российской Империи в связи с началом русско-японской войны приняло решение об усилении морских сил на Дальнем Востоке. С этой целью по железной дороге из г. Санкт-Петербурга и Либавы во Владивосток были отправлены 13 подводных лодок и 2 полуподводные лодки («Чилим» - минный катер, «Кэта» - катер малой видимости). К сожалению, технические качества этих лодок не отвечали условиям Дальневосточного театра военных действий и общим их недостатком была малая дальность плавания.

Первой подводной лодкой во Владивостоке была маленькая экспериментальная подводная лодка «Форель», которая 26 сентября 1904 г. прибыла в собранном виде на 4-осной железнодорожной платформе. Следом за «Форелью» последовала на 2-осной железнодорожной платформе крохотная подводная (точнее, полуподводная) лодка конструкции лейтенанта Боткина. В декабре 1904 г. в составе Отдельного отряда миноносцев Владивостокского отряда крейсеров было уже 6 подводных лодок и 1 полуподводная лодка, одна из которых (подводная лодка «Сом») впервые в истории флота России 29 апреля 1905 г. атаковала японские миноносцы в районе острова Русский, тем самым подтвердив, что подводные лодки стали реальной силой на море, способной самостоятельно решать боевые задачи. В июне-июле 1905 г. 8 подводных лодок закончили практическую подготовку личного состава и начали нести дозорную службу у Русского острова и острова Аскольд, оставаясь там целыми

сутками. По мере накопления опыта и тренировки личного состава лодки выходили и в отдалённые районы. Наличие отряда подводных лодок сыграло определенную роль при отказе японского командования от тесной блокады крепости. Оно ограничило свою деятельность в этом районе периодическими посылками одного-двух миноносцев для ведения разведки. Не исключено, что страх перед подводными «адскими машинами», способными торпедировать любой броненосец, оставаясь незамеченными, оказался сильнее огня крепостных орудий.

11 марта 1906 г. по Морскому ведомству морским Министром вице-адмиралом А.А. Бирилёвым был подписан приказ № 52, которым в классификацию судов военного флота внесены подводные лодки. Подводные лодки стали самостоятельным классом кораблей Российского флота – классом кораблей, которым страна может гордиться вот уже более ста лет.

В 1915-1916 гг. для усиления боевого состава морских сил на Балтике и на Чёрном море из Владивостока по железной дороге были отправлены подводные лодки «Щука», «Сом», «Налим», «Скат» (в Севастополь), «Фельдмаршал граф Шереметев», «Касатка» (на Балтику). Последняя подводная лодка дивизиона подводных лодок Сибирской флотилии «Дельфин» 23 мая 1916 г. по железной дороге покинула Владивосток. С её отправкой 16 с половиной лет на Дальнем Востоке не было подводных лодок.

В 1932 г. в ответ на агрессивную позицию милитаристской Японии правительство СССР приняло решение о создании Морских сил Дальнего Востока (МС ДВ)

СССР – ТОФ СССР и его подводных сил. 25 февраля 1932 г. Народный комиссар Обороны и председатель Революционного Военного Совета (РВС) СССР К.Е. Ворошилов утвердил «План мероприятий по формированию Морских Сил Дальнего Востока». По плану к концу 1933 г. должно быть закончено формирование флота в состав, которого должны были войти бригады средних подводных лодок типа «Щ» (12 ед.) и малых подводных лодок типа «М» (30 ед.) [1, с. 585]. В составе МС ДВ приступили к формированию соединений подводных сил, способных решать задачи по обеспечению безопасности СССР в водах омывающих дальневосточное побережье моря.

К середине 1932 г. на Дальзавод во Владивостоке и Судомеханический в Хабаровске для достройки и проведения испытаний начали поступать по железной дороге в разобранном состоянии корпуса и механизмы первых подводных лодок типа «Щ» V серии и на следующий год – целиком лодки типа «М», построенные на судостроительных заводах Ленинграда и Николаева. Первая советская подводная лодка под тактическим номером Щ-11 была спущена на воду в бух. Золотой Рог 12 декабря 1932 г., с неё и началось создание подводных сил.

В соответствии с решением ВКП б и Правительства СССР в 1932 г. началась постройка 12 подводных лодок типа «Щ» для Тихого океана. Их секциями доставляли по железной дороге с последующей сборкой на Дальзаводе № 202 (г. Владивосток) и Судомеханическом заводе № 368 (Осиповский затон, г. Хабаровск). До конца 1933 г. МС ДВ СССР получили 8 подводных лодок типа «Щ» серии V. Всего за 1933-1936 гг. в состав флота поступили подводные лодки типа «Щ» разных серий: серии V - 12 ед., серии V-бис (7) - 4 ед., серии X (V-бис2) - 5 ед., серии X (V-бис3) - 10 ед., серии X-бис – 4 ед.

Вслед за подводными лодками типа «Щ» в состав флота стали поступать подводные лодки типа «М» VI серии, первая из которых прибыла во Владивосток 6 января 1934 г. Через два года в составе МС ДВ их было 28 единиц. Это была цельносварная подводная лодка малого водоизмещения. По надводному водоизмещению подводная лодка типа «М» занимала промежуточное положение между торпедными катерами и охотниками за подводными лодками. Главной головной болью командиров лодок было отсутствие на них цистерн быстрого погружения. По этой причине «малютки», во-первых, медленно погружались, а во-вторых, при стрельбе торпедными с перископной глубины обычно всплывали на поверхность почти до уровня палубы. Основной задачей «малюток» VI серии было несение дозора на подходах к базам.

Во второй половине 30-х гг. в состав ТОФ вошли 13 подводных минных заградителей типа «Ленинец» (серии XI- 6 ед., XIII- 7 ед.). Минные заградители прибыли по железной дороге и были собраны на заводе №199, г.

Комсомольск-на-Амуре – 6, на заводе № 202 «Дальзаводе», г. Владивосток – 7. В 1939 г. на флот продолжили поступать подводные лодки типа «М»: серии VI-бис – 6 ед., серии XII – 3 ед.

В 40-е годы подводные силы ТОФ продолжали расти, в их состав поступили новые подводные лодки (13 ед.) типа «С» серии IX-бис и серии IX-бис 2.

Сразу после приёма подводной лодки в состав флота подводники приступали к активной боевой подготовке, которая не прекращалась ни зимой, ни летом. В начале 1934 г. подводная лодка «Лещ», выходя из бухты на боевую подготовку, первой совершила плавание подо льдом, пройдя около 5 миль. В том же году «Карп» и «Налим» первыми совершили дальний учебный поход вдоль берегов Приморья. Во второй половине 1935 г. подводная лодка Щ-103 («Карп») совершила непрерывное 58-часовое подводное плавание, пройдя под электродвигателями экономичного хода более 150 миль, что значительно превысило проектную норму. Практика показала, что подводные лодки типа «Щ» располагали большими скрытыми резервами. Подводникам – тихоокеанцам, например, удалось увеличить автономность по сравнению с нормой в 2 - 3,5 раза. Подводная лодка Щ-117 находилась в море 40 суток (при норме 20 суток), установив также рекорд пребывания под водой на ходу - 340 часов 35 минут. За это время Щ-117 прошла 3022, 3 мили, из них под водой 315,6 миль. Весь личный состав этой подводной лодки был награждён орденами. Эта подводная лодка стала первым в истории ВМФ СССР кораблём с полностью орденосным экипажем. В августе-сентябре 1935 г. 5 подводных лодок типа «Щ» в сопровождении плавбазы «Саратов» осуществили продолжительное совместное плавание. В период с 14 сентября по 25 декабря 1936 г. подводная лодка Щ-113 («Стерлядь») серии V - бис выполнила 103-суточный поход. Щ-113 первой в течение часа ходила под дизелями на перископной глубине. В 1936 г. дивизион подводных лодок типа «Щ» пробыл в походе 46 суток. Новые сроки автономности самых многочисленных по численности в советском ВМФ подводных лодок типа «Щ», вдвое увеличенные по сравнению с прежними, были официально утверждены наркомом обороны. В 1937 г. подводная лодка Щ-105 впервые была использована в условиях Дальнего Востока для научных плаваний. Во время плавания в Японском и Охотском морях она выполняла под руководством профессора Л.А. Сорокина гравиметрические съёмки – определение ускорения тяжести на земной поверхности.

На начальном этапе строительства подводных сил в составе флота подводные лодки были сведены в 2 бригады подводных лодок: 1-я (бух. Золотой Рог, 22.09.1933 г.), 2-я (бух. Малый Улисс, 15.04.1934 г.) и Сводный отряд подводных лодок (бух. Находка, 14.11.1934 г.). К январю

1935 г. в составе МС ДВ было 42 подводные лодки (26 – малые, 16 – средние).

11 января 1935 г. Народный комиссар обороны СССР приказом № 9 потребовал изменить наименование Морских сил и впредь именовать: Морские силы Дальнего Востока - Тихоокеанский флот (ТОФ), о чём было объявлено приказом командующего ТОФ от 14 января 1935 г. № 016.

Количество подводных лодок в составе ТОФ продолжало расти, и они были сведены в 5 бригад подводных лодок (1-я – в б. Золотой Рог, 2-я – в б. Малый Улисс, 3-я – в б. Находка, 4-я – в б. Золотой Рог, 5-я – в б. Постовая) и 3 отдельных дивизиона подводных лодок (41-й – на Камчатке, учебный – в б. Золотой Рог, при учебном отряде подводных лодок в б. Малый Улисс). Но апреле-мае 1941 г. соединения подводных лодок подверглись реорганизации:

- количество бригад уменьшилось до 3 (1-я в бух. Золотой Рог, 2-я в бух. Улисс, 3-я в бух. Постовая), при этом каждая бригада состояла из 3 дивизионов, а количество подводных лодок в каждой бригаде увеличилось;
- стало 3 отдельных дивизиона (1-й - в б. Находка, 2-й - в з. Владимира, 3-й - на Камчатке) и 2 отдельных учебных дивизиона (в бух. Золотой Рог все достраивающиеся и капитально ремонтирующиеся подводные лодки, в бух. Малый Улисс 4 подводные лодки при учебном отряде подводного плавания).

В составе подводных сил ТОФ было 85 подводных лодок.

Во время Великой Отечественной войны подводные лодки ТОФ активных боевых действий не вели, а участие подводных сил ТОФ в советско-японской войне были сведены к ведению разведывательных действий, дежурству на позициях, поддержке десанта. Боевые успехи (потопление судов) были незначительные.

В январе 1947 г. решением правительства СССР ТОФ СССР был разделен на два флота: 5-й ВМФ СССР и 7-й ВМФ СССР. Главная база 5-го ВМФ СССР находилась в г. Владивостоке, а главная база 7-го ВМФ СССР находилась в Советской Гавани. Подводные силы ТОФ были разделены на две части по территориальному принципу. К 5-му ВМФ СССР были приписаны соединения подводных лодок, базирующиеся во Владивостоке, в з. Владимира, в Порт-Артуре. В состав 7-го ВМФ СССР вошли соединения подводных лодок, базирующиеся в зал. Советская гавань и в бух. Тарья на Камчатке. За время раздельного существования 5-го и 7-го ВМФ, для их укрепления в 1951-1953 гг. поступили 26 новые подводные лодки типа «М» серии XV (проект 96) – двухвальные подводные лодки малого водоизмещения с увеличенным торпедным бо-

езапасом (4 торпеды), которые прослужили в составе флота до конца 60-х и были выведены из боевого состава флота, как устаревшие и несоответствующие требованиям времени.

В связи с количественным ростом подводных сил в 5-м ВМФ вместо 3 бригад стало 4 бригады подводных лодок (также был сформирован 52-й дивизион строящихся и ремонтирующихся подводных лодок), а в 7-м ВМФ количество бригад выросло до 3. В апреле 1951 г. в составе флотов были сформированы первые 2 дивизии дизельных подводных лодок: в Приморье - 40-я дивизия и 16-я дивизия на Камчатке.

23 апреля 1953 г. решением правительства СССР 5-й и 7-й ВМФ СССР были объединены в ТОФ СССР [10]. Основные подводные силы были сконцентрированы в районе Приморья - 40-я дивизия (123-я бригада – бух. Малый Улисс, 124-я бригада – бух. Большой Улисс, 171-я бригада – бух. Находка, 126-я отдельная бригада – зал. Владимира) и по одной бригаде подводных лодок на Камчатке – 182-я, в зал. Советская Гавань – 90-я, в Порт-Артуре – 125-я.

В составе подводных сил были подводные лодки морально и технически устаревших проектов, которые уже не позволяли решать в полном объёме стоящие перед ТОФ задачи. Поэтому в середине 50-х гг. началось перевооружение подводных сил ТОФ:

- в 1954 г. начали поступать средние торпедные дизель-электрические подводные лодки проекта 613. Всего за десять лет в состав ТОФ вошли 60 подводных лодок. Эти подводные лодки обладали большими боевыми возможностями, чем имеющиеся в это время на флоте подводные лодки (типа «Л», «М» и «С»);
- с 1955 г. по 1960 г. прибыли 8 больших (океанских) торпедных подводных лодок проекта 611, которые должны были вести боевые действия на океанских коммуникациях и у пунктов базирования противника.

Подводные лодки проектов 613 и 611 стали решать задачи автономных походов:

- подводные лодки проекта 613 с автономностью плавания 50 суток были способны выполнять боевую задачу на морском театре войны;
- подводные лодки проекта 611 с автономностью плавания 75 суток были способны успешно действовать на океанских путях и у отдалённых баз против военных кораблей, конвоев и одиночных транспортов противника, решать задачи разведки в дальних районах, прикрывать свои конвои на океанских путях, а также ставить минные банки на путях следования кораблей противника.

Впервые подводные лодки флота с боевыми задача-

ми ведения разведки вышли в автономные походы: 16 июля 1956 г. первой в такой поход была направлена подводная лодка С-87 (командир - капитан 3 ранга В.Н. Поникаровский), которая прошла до 175° западной долготы, обогнув почти всю северную часть Тихого океана. Вслед за ней выполнили дальние походы с теми же задачами подводная лодка С-173 (командир - капитан 2 ранга В.М. Смертин) в Чукотское море и С-91 (командир - капитан 3 ранга В.П. Милованов) в район атолла Мидуэй.

В 1958 г. в истории подводных сил ТОФ началась эпоха ракетного подводного флота: поступили совершенно новые по своим боевым возможностям и боевому предназначению подводные лодки, вооружённые ракетным оружием. Ими стали 2 большие ракетные дизель-электрические подводные лодки проекта АВ611 (каждая несла на борту 2 баллистические ракеты Р-11ФМ надводного старта). Наличие на флоте двух дизельных подводных лодок с баллистическими ракетами (2 подводные лодки имели по 2 ракеты) не могло повлиять на боевые возможности флота, но с них началось освоение нового оружия. Первыми командирами ракетноносцев были капитан 3 ранга В.А. Дыгало и капитан 2 ранга Н.Ф. Ханин

Значительной вехой в истории подводных сил ТОФ стал 1960 г., когда произошли три очень значимых события:

- продолжили поступать ракетные подводные лодки, но это были уже серийные подводные лодки с баллистическими ракетами проекта 629;
- прибыли большие (океанские) дизельные подводные лодки проекта 641;
- поступила новая по своему боевому предназначению дизельная подводная лодка с крылатыми ракетами проекта 644.

Подводные лодки проекта 629 - специальный проект подводной лодки с баллистическими ракетами Р-13, с 3 ракетными шахтами. Ракетный комплекс Д-2 с ракетами Р-13 имел существенно повышенную ударную мощь (3 ракеты вместо 2), и главное, почти в 4 раза была увеличена дальность стрельбы (600 км против 160 у Р-11ФМ с ядерной боеголовкой мощностью 1 Мт) [1]. По сравнению с ракетными лодками АВ-611 подводная лодка проекта 629 обладала рядом преимуществ: были увеличены предельная глубина погружения и дальность плавания в надводном положении и в режиме «работа дизеля под водой». Всего на ТОФ поступило 11 ед. Строительство подводных лодок проекта 629 велось на заводе № 402 на Севере и заводе № 202 им. Ленинского комсомола на Дальнем Востоке [4, с. 42]. Появление в составе флота подводных лодок с баллистическими ракетами потребовало изменения в боевой подготовке подводных лодок, соединений подводных лодок, отработки взаимодействия с другими силами. Начиная с 1963 г. подводные лодки проекта 629 прошли модернизацию по проекту

629А, в результате которой они получили на вооружение ракеты Р-21 (комплекс Д-4) с подводным стартом и дальностью стрельбы до 1400 км [6, с. 89, 92]. Стрельба производилась с глубины до 50 м, при волнении моря до 5 баллов и скорости подводной лодки до 4 узлов. Время между стартами первых 2 ракет составляло около 5 мин [9, с. 276]. Это были первые серийные корабли ВМФ СССР, имевшие на борту баллистические ракеты с подводным стартом. Они долго оставались в строю, и только к началу 1990-х гг. ввиду морального и технического устаревания были выведены из состава флота [7, с. 28]. Первыми командирами этих подводных лодок были капитаны 2 ранга К.Д. Подольский, Н.И. Суздальев, В.И. Кобзарь, А.П. Симоненко, В.С. Сысуев, Ю.Н. Калашников, В.К. Пятов, И.И. Людмирский, Э.А. Абраменко, Л.А. Шабалин, Г.А. Малышевский, Ф.М. Луговской, капитаны 1 ранга Я.М. Ушаков, Э.Д. Логинович. В составе ТОФ (1958-1991 гг.) было 15 дизельных подводных лодок с баллистическими ракетами: 2 - проекта АВ611 (прибыли в 1958 г.), 13 - проекта 629, 629А (6 ед. прибыли 1968-1964 гг. с СФ, 7 ед. построены на ССЗ № 199 в г. Комсомольск - на - Амуре 1960-1962 гг.). К 1970 г. в составе ТОФ 8 подводных лодок с баллистическими ракетами были в боевом составе проекта 629. Общее количество подводных лодок с баллистическими ракетами, несмотря на поступление новых - снизилось, так как подводные лодки проекта АВ611 (-2) были выведены из состава флота (1967 г.), а подводная лодка проекта 629 (К-129, командир - капитан 1 ранга В.И. Кобзарь) погибла в 1968 г. находясь на боевой службе. Эти подводные лодки, не смотря на технические недостатки и не большие боевые возможности, благодаря мастерству командиров, самоотверженности экипажей, ходили на боевую службу и несли боевое дежурство, представляли реальную угрозу для вероятного противника и обеспечивали военную безопасность СССР в Азиатско - Тихоокеанском регионе.

Большие дизель-электрические подводные лодки проекта 641 были океанскими, т.е. могли вести боевые действия на дальних коммуникациях, осуществлять минные постановки, вести разведку и противолодочные действия. До 1973 г. в состав ТОФ вошли 17 подводных лодок проекта 641: осуществили межфлотские переходы по Северному морскому пути - 15 ед., южным маршрутом - 2 ед. Торпедные подводные лодки проекта 641 были основными в своём классе и только в 1981 г. им на смену стали поступать торпедные дизель-электрические подводные лодки проекта 877.

С прибытием на ТОФ подводных лодок проектов 641 и 629 было обеспечено постоянное присутствие наших сил в ближней зоне ТОФ, в удалённых районах Тихого океана, вплоть до западного побережья США. Подводные лодки проекта 629 способны были наносить ракетно-ядерные удары по стратегическим объектам, расположенным на западном побережье США. Автономные

походы на начальном этапе носили эпизодический характер.

Дизельная подводная лодка с крылатыми ракетами проекта 644 С-44 (на вооружении 2 крылатые ракеты П-5 надводного старта) стала родоначальником важного элемента подводных сил ТОФ – подводных лодок с крылатыми ракетами, главная задача которых стала борьба с надводными кораблями противника. Подводная лодка С-44 (командир – капитан 2 ранга П.И. Бочаров) прибыла на ТОФ с СФ Северным морским путём в состав 124-й бригады подводных лодок 40-й дивизии подводных лодок и прослужила до 1968 г.

До середины 60-х гг. в состав ТОФ продолжали прибывать подводные лодки новых проектов:

- в 1961 г. - дизельная подводная лодка радиолокационного дозора проекта 640, которая вошла в 19-ю бригаду подводных лодок;
- в 1962 г., совершив межфлотский переход по трассе Северного морского пути в надводном положении, прибыли 2 дизельные подводные лодки с крылатыми ракетами проекта 665 С-61 (командир – капитан 3 ранга А.Г. Болтнев) и С-64 (командир – капитан 2 ранга В.В. Яскевич), они имели на вооружении 4 крылатых ракеты П-5 надводного старта. Подводные лодки вошли в состав 124-й бригады подводных лодок 6-й эскадры подводных лодок.

В мае 1962 г. для участия в боевых действиях в Индонезии в 6-й эскадре подводных лодок была сформирована 54-я отдельная бригада подводных лодок (командир бригады - контр-адмирал Рулюк А.А.). В состав бригады вошли 6 подводных лодок проекта 613: С-292 (капитан 2 ранга Таргонин Г.В.), С-236 (капитан 2 ранга Дворников Ю.В.), С-235 (капитан 2 ранга Швандеров Ю.Г.), С-239 (капитан 2 ранга Протасов П.А.), С-290 (капитан 2 ранга Кодес А.А.), С-391 (капитан 2 ранга Антипов А.Н.). С приходом в порт Сурабая лодки с советскими экипажами были сведены на время операции «Алюгоро» (так условно в индонезийском штабе ВМС обозначалась операция по освобождению Ириан Джая) в 50-ю оперативную бригаду подводных лодок ВМФ, куда вошли ещё 6 подводных лодок проекта 613 с индонезийскими экипажами (лодки были переданы в 1959 и 1962 гг.). Участие подводных лодок ТОФ в операции «Алюгоро» внесло вклад в успех мирного решения индонезийско - голландского территориального конфликта.

С ростом подводных сил росло и число походов в удалённые районы океана. В середине 60-х гг. эпизодические автономные походы стали превращаться в регулярную боевую службу. Боевая служба - высшая форма поддержания боеготовности сил флота и применения сил ВМФ в мирное время. Цели боевой службы были определены как: «поддержание боевой готовности сил к решению поставленных им задач с началом военных

действий и обеспечение интересов страны в оперативно важных районах Мирового океана» [2, с. 131].

Дизельные подводные лодки стали первопроходцами в освоении глубин на океанских просторах со всеми сложностями, трудностями и бедами, присущими первопроходцам. В 1964 г. в удалённые районы Тихого океана дизельные подводные лодки совершили 5 походов. По освоенным ими маршрутам продолжили освоение океанов атомные подводные лодки ТОФ.

В течение 1965-1966 гг. увеличилась интенсивность выхода на боевую службу подводных лодок: 4 дизельные подводные лодки с баллистическими ракетами проекта 629А решали задачи по нанесению ракетно-ядерных ударов по береговым объектам на западном побережье США; задачи поиска, слежения за авианосно-ударными группами США решала 1 дизельная подводная лодка с крылатыми ракетами проекта 665; задачи разведки, противолодочной борьбы решали дизельные торпедные подводные лодки (10 средние - проекта 613, 1 большая океанская - проекта 611, 1 большая - проекта 641). Районами несения боевой службы были Филиппинское и Японское моря и Тихий океан, а средняя продолжительность несения боевой службы составляла 30-60 суток.

В 1965-1969 гг. в состав ТОФ вошли 4 дизельные подводные лодки с крылатыми ракетами проекта 651 (командиры – капитаны 2 ранга В.И. Бец, Д.В. Никитин, Ю.В. Дворников, В.С. Любимов). На этом закончилась серия из 7 ед. дизельных подводных лодок с крылатыми ракетами.

Кроме подводных лодок с баллистическими ракетами, с крылатыми ракетами и многоцелевых лодок, которые определяли боевые возможности флота, на ТОФ были подводные лодки специального назначения, построенные на ССЗ им. Ленинского комсомола, г. Комсомольск-на-Амуре:

- в 1967-1970 гг. были приняты в состав флота 4 средних подводных лодки - мишени проекта 690, шифр «Кефаль» (3 - были переданы на ЧФ и СФ) для обеспечения испытаний новых систем противолодочного оружия и для участия в противолодочных учениях в качестве подводной лодки - мишени (могла также использоваться в качестве боевой подводной лодки);
- 1976-1979 гг. в состав ТОФ вошли 2 большие спасательные подводные лодки проекта 940 шифр «Ленок», предназначенные для аварийно – спасательных работ и спасения экипажей с затонувших подводных лодок.

В 1970 г. дизельные подводные лодки ещё были основным подклассом в составе подводных сил ТОФ из 131 подводной лодки было 103 дизельных подводных лодки: с баллистическими ракетами (проекта 629, 629А) – 8 ед.,

с крылатыми ракетами (проектов 644, 665, 651) – 7 ед., многоцелевые или торпедные (проектов 611, 641, 613) – 85 ед., а также подводные лодки специального назначения (проектов 640, 690) – 3 ед.

В 1978 г. в бух. Конюшкова зал. Стрелок на базе 124-й бригады подводных лодок была сформирована 9-я дивизия подводных лодок 6-й эскадры. В состав дивизии вошли 7 дизельных подводных лодок с баллистическими ракетами: 5 - проекта 629, 2 - проекта 629А, 1 - проекта 629Р [ЦАМО АО ТОФ. Д. ф. 1675, л. 111].

В 1981 г. в состав ТОФ начали поступать большие торпедные дизель-электрические подводные лодки проекта 877 (до 1990 г. 10 ед.), которые были предназначены для борьбы с надводными кораблями и подводными лодками, постановки минных заграждений, ведения разведки. Одно из главных достоинств этих подводных лодок - низкий уровень шумности. Все подводные лодки проекта 877 были построены на ССЗ им. Ленинского комсомола (г. Комсомольск-на-Амуре).

В 1983 г. подводные силы ТОФ достигли своего могущества: в составе флота было 133 подводные лодки, из них - 71 атомная и 63 – дизельные.

В этот период появилась тенденция сокращения в составе флота количества дизельных подводных лодок и рост количества атомных подводных лодок. Количество дизельных подводных лодок уменьшилось почти в 2 раза (на 49 %): в 1970 г. - 103 ед., в 1984 г. – 62 ед., в 1986 г. – 53 ед. И напротив, количество атомных подводных лодок за этот же период возросло почти в 3 раза: в 1970 г. - 28 ед., в 1984 г. – 71 ед., в 1986 г. – 74 ед. В 1984 г. количество атомных и дизельных подводных лодок практически сравнялось (71 и 62), но в 1986 г. это соотношение стало уже 74 к 53 (всего – 127). Это объясняется рядом преимуществ атомных подводных лодок. Основной ударной силой стали атомные подводные лодки. Как следствие: в составе ТОФ сокращалось количество бригад дизельных подводных лодок, но формировались новые дивизии атомных подводных лодок.

Общее количество подводных лодок на ТОФ к 1989 г. уменьшилось до 117: доля атомных выросла до 76 ед., дизельные были представлены 41 ед.

В 1989-1990 гг. продолжается выполнение подводными лодками традиционных для флота задач – несение боевой службы в морях, прилегающих к нашему побережью, для обеспечения боевой устойчивости ракетных подводных лодок стратегического назначения и с целью вскрытия и затруднения разведывательной деятельности Военно-морских сил вероятного противника; несение боевой службы в Индийском океане и Южно-Китайском море; выявление районов патрулирования атомных подводных лодок с баллистическими ракетами

и слежение за авиационно-ударными группировками разнородно-ударными группировками. С 1986 г. по 1991 г. наблюдается сокращение количества несения боевых служб подводными лодками ВМФ СССР: ракетными подводными лодками стратегического назначения с 76 до 38 (на 50 %), атомными подводными лодками с крылатыми ракетами с 54 до 19 (на 70 %), дизельными подводными лодками с 33 до 16 (на 50 %) [3]. На ТОФ подводными лодками было совершено походов в 1989 г. 11 (из них 4 – атомных), а в 1990 г. – 10 (из них 3 – атомных).

В разные годы в состав ТОФ входили 18 бригад дизельных подводных лодок, эти бригады существовали в составе флота от 2 до 30 лет, но все эти годы они обеспечивали военную безопасность нашей страны в Азиатско – Тихоокеанском регионе.

Дизельные подводные лодки Морских сил Дальнего Востока СССР – Тихоокеанского флота СССР прошли путь от малых подводных лодок типа «Малютка» до крейсерских подводных лодок с баллистическими ракетами проекта 629А, крейсерских подводных лодок с крылатыми ракетами проекта 651, больших подводных лодок проекта 877. Дизельные подводные лодки ТОФ от действий по боевому предназначению в прибрежной зоне, затем в прибрежных морях, с начала 60-х гг. вышли в открытый океан и были способны эффективно вести боевые действия против боевых надводных кораблей, подводных лодок, транспортов и судов противника в любых районах Мирового океана. Особую дань уважения и признательности нужно отдать подводникам-тихоокеанцам, чья служба на дизельных подводных лодках (боевые службы по несколько месяцев) проходила на грани человеческих возможностей (особенно в южных широтах). Не менее тяжёлой была служба в суровых условиях Камчатки: жестокие морозы, льды, ледяные и снежные ураганы, беспросветные туманы и тяжёлые условия жизни в гарнизонных городках (бух. Нагаева, бух. Бечевинская).

К 1991 г. в составе ТОФ от бывшей армады дизельных подводных лодок осталось только 2 бригады подводных лодок (19-я в бух. Улисс и 182-я в бух. Бечевинская).

Дизельные подводные лодки (РИФ и ВМФ СССР) на Дальнем Востоке в XX-м веке представляли серьёзную силу и были способны решать задачи, стоящие перед подводными силами по защите интересов страны, и влиять на геополитику в Азиатско-Тихоокеанском регионе. С середины 70-х гг., когда в составе подводных сил появились атомные подводные лодки и стали основным подклассом подводных лодок, дизельные подводные лодки продолжали решать в составе флота, свойственные им задачи.

ЛИТЕРАТУРА

1. Березовский, Н.Ю. Боевая летопись Военно-Морского Флота, 1917-1941. /Н.Ю. Березовский, С.С. Бережной, З.В. Николаева. - М.: Воениздат, 1992. - 838 с.
2. Главный штаб ВМФ: история и современность. 1967-1997. М.: Научная книга, 1998. – 186 с.
3. Золотов А.Н., С.К. Свиринов, П.П. Шамаев, С.В. Кочергин. Основные военные проблемы создания современного флота. Проблемы, вставшие перед ВМФ и военной наукой (1986-1996 гг.). [Электронный ресурс]. / URL. <https://flot.com/science/sf1.htm?print=Y> (дата обращения 24.02.2019).
4. Карпенко А.В., Н.И. Шумков «Морские комплексы с баллистическими ракетами», СПб. - Москва, 2009 г. – 144 с.
5. Крамаренко В.Г. Подводные силы ВМФ СССР в период решения задач стратегического сдерживания в Мировом океане в 1960–1980 годы. Труды научно-исторической военно-морской конференции «Подводные силы России на службе Отечеству. История и современность». Санкт-Петербург, 2006. – 26-40 с.
6. Надводные корабли, суда и подводные лодки постройки завода № 402 – ФГУП «ПО «Севмаш» (1942-2001): Справочник/ Авт.-сост. Спирихин С.А. – Изд. 2-е, исп. и доп. – Архангельск: ОАО «ИПП «Правда Севера», 2006. - 242 с.
7. Павлов А.С. Военные корабли СССР и России 1945—1995 г. Справочник. Вып. 3. Якутск: «Сахаполиграфиздат», 1995. – 208 с.
8. Стратегический подводный флот СССР и России. А.Б. Колдобский, МИФИ, г. Москва. [Электронный ресурс] / URL. // https://fiz.1sept.ru/2001/05/no05_1.htm (дата обращения 10.12.2019).
9. Стратегическое ядерное оружие России. Кол. авторов под ред. Подвига П.Л. - М.: ИздАТ. 1998. - 492 с.
10. 288 лет Тихоокеанскому флоту: от ладей Охотской флотилии до ракетных крейсеров. [Электронный ресурс] / URL. Prima Media <https://primamedia.ru/news/507342/> (дата обращения 18.12.2019).
11. ЦАМО АО ТОФ (Центральный архив МО арх. отд. ТОФ).

© Семёнов Виктор Николаевич (victor_55@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Дальневосточный федеральный университет

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ЭМИГРАЦИИ РУСИНО-УКРАИНСКОГО НАСЕЛЕНИЯ ИЗ АВСТРИЙСКОЙ ГАЛИЦИИ: АГРАРНЫЙ ВОПРОС И РЕГУЛЯТИВНЫЙ ОТВЕТ¹

Топильский Алексей Геннадьевич

к.и.н., старший преподаватель, Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина
a-topil@yandex.ru

Воробьева Елизавета Михайловна

Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина
moreno_ool@mail.ru

SOME ASPECTS OF EMIGRATION OF RUSSIAN-UKRAINIAN POPULATION FROM AUSTRIAN GALICIA: AGRARIAN QUESTION AND REGULATORY RESPONSE²

**A. Topilskiy
E. Vorobeva**

Summary: The article deals with the socio-economic problems of emigration from Galicia of rusino-ukrainian peasants in the second half of the XIX – early XX century. It is shown how the Austrian authorities sought to regulate the order of travel abroad. The regulation of migration agencies activities is described.

Keywords: Austria-Hungary, Galicia, peasants, labor migration.

Аннотация: В статье рассматриваются социально-экономические проблемы эмиграции из Галиции русино-украинских крестьян во второй половине XIX – начале XX века. Показано, как австрийские власти стремились упорядочить порядок выезда за границу. Охарактеризована регламентация деятельности миграционных агентств.

Ключевые слова: Австро-Венгрия, Галиция, крестьяне, трудовые миграции.

Социально-экономическое развитие Галиции во второй половине XIX века столкнулось с необходимостью разрешения аграрного вопроса. Отмена крепостной зависимости в 1848 году не предусматривала уничтожение помещичьего землевладения и экономических дворянских привилегий, в результате чего крестьяне из-за малоземелья были вынуждены наниматься на работы к землевладельцам. Рост населения, возможность свободной продажи земли вели к сокращению площади среднего крестьянского надела. В Галиции в 1848 году крестьянин имел в среднем 15 моргов земли, в 1859 году – 9,5 моргов, в 1880 – 5,5 моргов, в 1900 – 4,5 морга.

Крестьяне вынуждены были платить за пользование сервитутами, что делало даже середняков зависимыми от помещиков в хозяйственном отношении. Дискриминационность политики в отношении галицийских крестьян со стороны австрийского правительства проявлялась в разных аспектах, одним из которых было то, что украинский крестьянин платил выкуп в 3 раза больше, чем чешский крестьянин, и в 5 раз больше, чем немецкий [3]. Ведущей сферой хозяйствования оставалось сельское хозяйство. Экстенсивная форма его развития,

в то время как европейские страны внедряли капиталистические формы хозяйствования, привела данную сферу до тяжелого состояния, что вело к еще большей эксплуатации крестьян.

Таким образом, реформа не только даровала населению свободу перемещения, но и стала катализатором дальнейшего роста крупных земледельческих хозяйств. Процветали табулярные хозяйства, держателями которых была старая польская шляхта [6, с. 41]. Помещики приобретали земельные наделы обнищавшего, в результате высокой конкуренции на рынке и низкой рентабельности мелких хозяйств, крестьянства. Продажа на аукционе крестьянских хозяйств за задолженности стала довольно частным явлением. Всего за 22 года (1873–1894) были проведены 49823 лицитации, что составило в среднем 2065 лицитаций за год.

Задолженность, которая была непосредственной причиной изъятия земель, превысила за эти годы 12,5 млн гульденов [7, с. 14]. Часто не очень большие задолженности были основанием для проведения лицитаций имущества на куда как большие суммы. В результате оставшиеся без земли и имевшие недостаточные для

1 Статья подготовлена при поддержке гранта Президента РФ для поддержки молодых ученых МК-752.2019.6

2 The article is fulfilled in the framework of grant of President of the Russian Federation to support young scientists МК-752.2019.6.

ведения хозяйства наделы люди вынуждены были искать другие способы пропитания.

Высвободившаяся безземельная, маргинальная рабочая сила «бурлила» в аграрных областях Галиции, Буковины и Закарпатья, стремясь найти способ заработать. Позже популярность получила внутренняя и внешняя рабочая миграция, которая долгое время не была особенно интенсивна из-за самобытности крестьянства, сформированной годами закрепощения.

Основными конечными пунктами миграции для русино-украинского населения Австро-Венгрии стали: Российская империя, Германия, США, Канада и страны Латинской Америки [1, с. 248-259]. Миграционная волна была столь крупной, что позже в американских газетах именовалась «славянским нашествием».

Австрийские власти столкнулись с необходимостью упорядочения перемещения населения. Условно регулирование миграционных процессов можно разделить на внутреннее, посредством контроля деятельности коммивояжеров (торговых агентов), и внешнее в виде заключения международных договоров. В данном исследовании фокус внимания направлен на подробный анализ процесса внутренней регламентации.

Миграционная политика Габсбургской империи не была однозначна и во многом зависела от выгоды и курса внешней политики того времени. Миграция в другие страны обнищавшего крестьянства только поддерживалась, поскольку давала государству неплохой доход, одновременно облегчая накалившуюся из-за аграрного перенаселения обстановку в провинциях.

Внутренняя регламентация внешней миграции осуществлялась через контроль деятельности коммивояжеров, которые часто являлись организаторами переселений. С 1852 года согласно положению, в отношении коммивояжеров, каждый торговый путешественник должен был получить правительственное разрешение на ведение посреднической деятельности.

Для подачи заявления на приобретение разрешения необходимо было предоставить подробные сведения не только о своем экономическом благополучии, но и о политических взглядах и моральных воззрениях. Это предположительно могло бы помешать агентам вести подрывную деятельность, противоречащую имперской концепции австро-венгерской государственности [8].

Причем с иностранных коммивояжеров в зависимости от области их деятельности взимался разный налог,

наибольший в Чехии, Галиции и Венгрии, где он был равен шесть гульденов, наименьший в Нижней Австрии – четыре гульдена. Налог находился в прямой зависимости от предполагаемого дохода агента. За деятельность в Вене приходилось доплачивать отдельно, и сумма была равна той, что агент платил за целую область – Нижнюю Австрию [8].

Все записи, начиная с бухгалтерских отчетов и заканчивая перепиской с торговой компанией, должны были быть скопированы и храниться у торгового агента. Таким образом, властные органы в любой момент могли проверить учёт на предмет нарушения законодательных норм. Мера кажется несколько однобокой, поскольку в реальности не могла в должной мере контролировать деятельность торговых агентов, но могла помочь легко устранить особенно неугодных властным структурам.

С ростом количества эмигрантов, которые оставляли Галицию, австрийским властям скоро стало понятно, что выезд крестьян из страны скажется на недостатке солдат для армии. Больше того, для эксплуататоров человеческого труда этот выезд означал потерю дешевой рабочей силы. В этих условиях местное население (а именно – рабочая сила) могло требовать и требовало улучшения условий жизни. Были осуществлены действенные мероприятия по прекращению эмиграции. Особенно это касалось молодого поколения призывного возраста. Власти следили за такими людьми, не давали им разрешения на трудоустройство, не давали им паспортов, но, несмотря на это, многим повезло перейти границу с Германией, а потом эмигрировать в Новый свет [2, с. 33, 34]. В результате австро-венгерские власти пытались если не прекратить эмиграцию, то хотя бы ограничить ее. В 1897 г. был принят закон, который позволял осуществлять деятельность агентов только тех фирм, которые имели соглашение с правительством. Значительное влияние на регулирование потоков миграции оказал балканский кризис, во время которого с особой осторожностью относились к отправлению за границу военнообязанных [5, с. 17]. Во всех странах Европы в начале XX века ощущается активная милитаризация государственного аппарата. В то время военное ведомство играло важную роль в правительстве, а решения рейхсрата отошли на второй план [4, с. 239].

Таким образом, политика правительства и внутренняя законодательная регламентация, к которой прибегали для контроля объемов эмиграции, была направлена на сокращение потока покидавших страну жителей путем ограничений, а не на создание выгодных условий жизни внутри страны.

ЛИТЕРАТУРА

1. Кабузан В.М. Украинцы в мире: динамика численности и расселения. 20-е годы XVIII века – 1989 год: формирование этнических и политических границ украинского этноса/В.М. Кабузан; Ин-т рос. истории РАН. – М.: Наука, 2006. С.248-259.
2. Маршалл А. Ней. Иван Пилипів – піонер українських поселенців у Канаді // Українська еміграція. Історія і сучасність. Матеріали міжнародних наукових конференцій, присвячених 100-річчю еміграції українців до Канади / Упоряд. Ю. Ю. Сливка. - Львів: Каменяр, 1992. С. 27-41.
3. Модернізація українського суспільства в середині – у другій половині XIX ст. URL: <http://history.vn.ua/compendium//91.html> (дата обращения 22.04.2020).
4. Пурахина И.И. Карл Реннер о функциях государства в условиях военного времени // Вестник ТГУ. Серия: гуманитарные науки. 2011. №8. С. 239-243.
5. Шлепаков А.Н. Українська трудова еміграція в США і Канаді (кінець XIX – початок XX ст.). К.: Вид-во АН УРСР, 1960. 200 с.
6. Ястребов Н.В. Галиция накануне Великой войны 1914 года: С карт. Галиции и Буковины с Угор. Русью. - Петроград: тип. А.Э. Коллинс, 1915. 146 с.
7. Feldman W. Stan ekonomiczny Galicji. Lwów: Uroda, 1900. 32 s.
8. Verordnung des Handelsministeriums, wodurch in Folge Allerhöchster Entschliebung vom 25. October 1852 mehrere Bestimmungen zur Regelung des Geschäftsbetriebes der wandernden Handels-Agenten angeordnet werden. URL: <http://alex.onb.ac.at/cgi-content/alex?aid=rgb&datum=18520004&seite=00000993> (дата обращения 22.04.2020).

© Топильский Алексей Геннадьевич (a-topil@yandex.ru), Воробьева Елизавета Михайловна (moreno_ool@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина

СИСТЕМА КОНТРОЛЯ И ОЦЕНКИ ЗНАНИЙ ГЛАЗАМИ СТУДЕНТОВ-ЛОГОПЕДОВ

Логинова Инна Николаевна

К.п.н., доцент, УО «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка»
lin100@tut.by

Сапогова Ольга Леонидовна

старший преподаватель, УО «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка»
olia-sap@tut.by

SYSTEM FOR MONITORING AND EVALUATING KNOWLEDGE THROUGH THE EYES OF SPEECH THERAPY STUDENTS

**I. Loginova
O. Sapogova**

Summary: The article presents results of the research of students' opinions, as subjects of the educational process, regarding the existing system of monitoring and evaluating educational achievements. Prospects for the development of diagnostic tools for professional competencies of future speech therapists are outlined.

Keywords: control system, assessment of students' knowledge, survey, practice-oriented tasks.

Аннотация: В статье представлены результаты исследования мнения студентов, как субъектов образовательного процесса, относительно существующей системы контроля и оценки учебных достижений. Намечены перспективы разработки средств диагностики профессиональных компетенций будущих логопедов.

Ключевые слова: : система контроля, оценка знаний студентов, анкетирование, практико-ориентированные задания.

Система контроля и оценки знаний студентов является важнейшей составляющей образовательного процесса в ВУЗе. Проблема контроля знаний не является новой для дидактики и психологии высшей школы. Различные ее аспекты освещены в работах: Б.Г. Ананьева, Т.А. Ильиной, И.А. Зимней, Н.Ф. Талызиной, Г.И. Щукиной и др. Вместе с тем, анализ исследований в этой области научных знаний позволяет констатировать, что применяемая в настоящее время система контроля и оценки учебных достижений студентов сложилась давно и в иных условиях функционирования. Поэтому она в не полной мере отвечает современным требованиям качества образования [1, 2]. Чаще всего критике подвергается традиционный итоговый контроль в виде экзаменационной сессии. Выделены недостатки такой системы контроля и оценивания учебных достижений. К ним относят:

- направленность оценки преимущественно на внешний контроль;
- ориентация контрольно-оценочных средств на проверку репродуктивного уровня усвоения знаний;
- отсутствие общих критериев оценивания стандартизированных измерителей и единых шкал;
- недостаточная мотивация студентов на систематическую работу по предмету;
- имеющиеся критерии оценки не содержат описания действий или деятельности, свидетельствующих достижение какого-либо результата образования, компетенции;
- высокая степень субъективности преподавателя при оценке уровня учебных достижений.

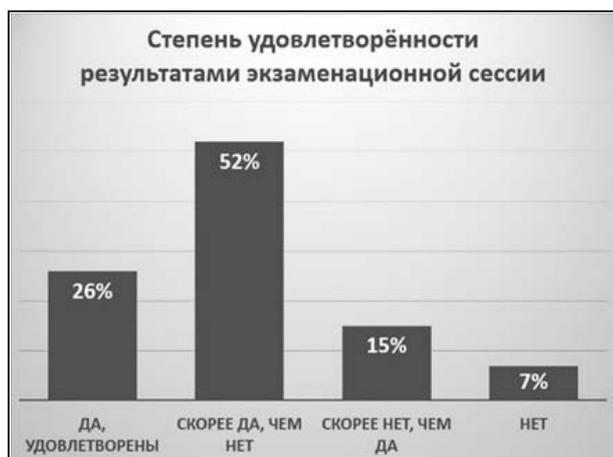
С учетом сказанного возрастает актуальность дальнейшей разработки содержания, критериев, методов, средств контроля и оценки учебных достижений, приведение их в соответствие с целями и содержанием обучения [3, 4, 5].

На кафедре логопедии Института инклюзивного образования Учреждения образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка» ведется научное обоснование и разработка средств диагностики профессиональных компетенций будущих логопедов.

В рамках этого исследования мы изучили мнение студентов, как субъектов образовательного процесса, относительно существующей системы контроля и оценки учебных достижений, а также перспектив ее развития. С этой целью был проведен опрос, в котором приняли участие 72 студента 2-го курса, обучающиеся по специальности «Логопедия». В ходе письменного опроса респондентам предлагалось:

1. определить степень удовлетворенности результатами своей последней экзаменационной сессии;
2. ранжировать формы контроля и оценки учебных достижений с точки зрения целесообразности их использования в рубежной аттестации;
3. обосновать свое решение.

Анализ полученных данных свидетельствует о том, что большинство опрошенных студентов удовлетворены, либо скорее удовлетворены достигнутыми ими в ходе экзаменационной сессии результатами (соответ-



ственно 26% и 52%). Относительно невелико количество студентов неудовлетворенных или скорее не удовлетворенных своими достижениями (соответственно 7% и 15%). Несмотря на то, что большинство опрошенных студентов, удовлетворены своими результатами рубежной аттестации, реальный балл их успеваемости невысокий. Очевидно, это связано с тем, что часть из них особенно получающие образование на условиях оплаты и не имеющие стипендии довольствуются невысокими положительными оценками и не стремятся их повысить.

Первые места в рейтинге форм рубежного контроля распределились следующим образом. Большая часть респондентов выбрала традиционную форму итогового контроля – экзамен. При этом отвечать на экзаменационные вопросы они предпочли письменно (37,5%). Обращает на себя внимание тот факт, что устный экзамен студенты выбирали почти в 3 раза реже (13,9%).

Выбор письменной формы чаще всего объяснялся желанием избежать непосредственного общения с преподавателем в ходе экзамена. Например, «Я не хотела бы отвечать устно, так как начинаю нервничать при преподавателе, и все мысли смешиваются». «Сложно отвечать, когда преподаватель сидит напротив и смотрит в глаза». «Не всегда удается корректно сформулировать мысль, бывает стресс, двух слов связать не можешь». «Я предпочитаю письменный опрос, можно сосредоточиться, подумать».

Чаще респонденты использовали следующую аргументацию против устного ответа:

- волнение, эмоциональное напряжение, стресс;
- возможность уточняющих или дополнительных вопросов со стороны преподавателя, сложность и количество, которых преподаватель определяет сам;
- трудности оформления ответа в вербальной форме, т.е. в форме устного монологического высказывания;
- поиск и формулирование ответа непосредствен-



но в беседе, в условиях ограниченного времени.

Опрос показал, что устный ответ на экзамене сегодня не пользуется популярностью у студентов, однако полный отказ от этой традиционной формы контроля учебных достижений не представляется нам целесообразным. Особенно в отношении гуманитарных учебных дисциплин. Так умение общаться, четко и ясно излагать мысли, грамматически верно оформлять высказывание входит в структуру профессиональных компетенций учителя-логопеда. В этом случае экзамен в устной форме предоставляет возможность совершенствовать эти умения.

Почти четверть (23,6%) респондентов отдала предпочтение балльно-рейтинговой системе как альтернативе традиционному экзамену. Балльно-рейтинговая система сегодня рассматривается как перспективная форма контроля качества образования, при этом особо отмечаются ее корректирующая и воспитательная функции. Она позволяет развивать у студентов учебную мотивацию, самостоятельность, ответственность и дисциплину, а также своевременно реагировать на затруднения, возникающие у обучающегося. Студенты, отдавшие предпочтение этой форме контроля знаний, чаще обосновывали свой выбор большей объективностью регулярного текущего контроля. Пример, «Я выбираю рейтинговую систему. Это удобно и справедливо. Бывает, что студент не работает в семестре, а на экзамене ему везет»; «Рейтинговая система поможет заставить работать весь семестр и оценка будет наиболее «правдивой»». «Я выбираю эту систему контроля, так как я «платник» и мне не важны оценки, мне важны знания, которые я получаю в течение всего семестра». Вместе с тем, мы выяснили, что большинство студенты не знакомо с технологическими характеристиками этой системы педагогического контроля, такими как: накопительная оценка, многобалльная шкала, формы контрольных мероприятий, обязательное посещение занятий, штрафные и поощрительные баллы и др. Суждения студентов чаще опирались на имеющий у них

опыт, рубежной оценки, полученной на основе суммирования результатов нескольких текущих контрольных мероприятий и экзамена. Отношение студентов к рейтинговой системе контроля знаний оказалось неоднозначным. Так, многие студенты отрицательно воспринимали эту форму педагогического контроля, полагая, что она снизит успеваемость и увеличит нагрузки. Пример, «Думаю, что если даже без экзамена, эта система контроля будет подразумевать под собой еще больше работы, которой и так не мало». Студенты также часто высказывали неудовлетворенность содержанием и формой текущих контрольных мероприятий, а также отсутствием четких критериев оценивания.

Небольшая часть студентов, принявших участие в опросе, в качестве предпочтительной формы рубежного контроля учебных достижений выбрала тесты (12,5%) Сегодня тесты прочно вошли в практику контрольно-оценочной деятельности преподавателя вуза. В качестве достоинств этой формы педагогического контроля чаще выступает объективность оценивания и его продуктивность. Типично такое суждение: «Я предпочитаю тестовый контроль, отметки будут справедливее, без предвзятого отношения к студенту». «Тест был бы легче, видны готовые ответы». Вместе с тем большинство студентов, поддерживают применение тестов в ходе текущего контроля, но хотело бы его использования в качестве рубежного. «Здесь больше рассчитано на везение, не всегда может быть понятна формулировка вопроса» «Идешь на удачу, подготовка минимальная» «Можно выучить теорию, но тест будет так завуалирован, что можно ответить неправильно».

Значимым направлением развития современной системы образования является внедрение компетентностного подхода в подготовке будущих специалистов [6].

В связи с этим арсенал средств контроля, которые используют преподаватели кафедры логопедии, значительно пополнился заданиями практико-ориентиро-

ванного характера, позволяющими диагностировать не только качество знаний, но формируемые профессиональные компетенции. Опрос показал, что часть студентов (12,5%) высоко оценила использование такого рода заданий в рубежном контроле учебных достижений.

Вместе с тем некоторые студенты выразили неудовлетворенность использованием творческих практико-ориентированных заданий в качестве инструмента оценивания. Студенты отметили такие недостатки применения практико-ориентированных заданий, как недостаточная разработанность критериев оценивания, что повышает субъективность оценки. Часто, при использовании таких творческих заданий как кейсы или парфوليو критерии оценивания заранее не известны студенту, кроме этого, они значительно отличаются у разных преподавателей. Мы также проанализировали успешность выполнения студентами заданий текущего контроля при использовании различных контрольно-оценочных средств. Анализ показал, что при использовании традиционных тестов достижений результат оказался выше, чем при выполнении заданий требующих самостоятельных рассуждений и поиска аргументированных решений. Так, студентов затрудняли задания типа: «Сравните...», «Определите...», «Обоснуйте...» и др.

Сегодня преподаватели кафедры при оценке качества знаний студентов по логопедии внедряют рубежный контроль, сочетающий в себе несколько форм. Так, проверка теоретических знаний осуществляется в форме теста или письменного ответа, а оценка профессионально значимыми умениями по результатам выполнения – практико-ориентированных заданий.

Полученные результаты позволяют определять векторы дальнейшего развития системы оценивания профессиональных компетенций будущих учителей-логопедов, одним из которых является стандартизация практико-ориентированных заданий.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аванесов, В.С. Основы научной организации педагогического контроля в высшей школе: Пособие для слушателей Учеб. центра Гособразования СССР / В.С. Аванесов; Моск. ин-т стали и сплавов, Исслед. центр по пробл. управления качеством подгот. специалистов при МИСИ. – М.: МИСИ, 1989. – 167 с.
2. Беспалько, В.П. О критериях качества подготовки специалистов / В.П. Беспалько // Вестник высшей школы. – 1988. – № 1. – С. 3-8.
3. Беспалько, В.П. Педагогический анализ некоторых популярных тестовых систем / В.П. Беспалько // Школьные технологии. – 2006. – № 3. – С. 126-140.
4. Жунусакунова, А.Д. Методы контроля и оценки результатов обучения в учебном процессе / А.Д. Жунусакунова // Молодой ученый. – 2016. – № 20.1 (124.1). – С. 26-29.
5. Звонников, В.И. Инновационные методы оценки учебных достижений студентов / В.И. Звонников // Высшее образование сегодня. – 2006. – № 5. – С. 12-17.
6. Хуторской, В.А. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / В.А. Хуторской, // Народное образование. – 2008. – № 2. – С. 58-63.

© Логинова Инна Николаевна (lin100@tut.by), Сапогова Ольга Леонидовна (olia-sap@tut.by).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ОСОБЕННОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ ТЕХНОЛОГИИ ПРОЕКТНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

FEATURES OF THE PROJECT-RESEARCH ACTIVITY OF STUDENTS OF SECONDARY SCHOOL AT FOREIGN LANGUAGE LESSONS

*I. Migdal
M. Surkova*

Summary: This article describes the features of the implementation of design and research activities of secondary school students, features of the organization and use of this activity in English lessons, and also gives recommendations on the development of skills in design and research activities in English lessons in secondary school.

Keywords: project activity, research activity, design and research activity, theoretical research, organization features, usage features, skills formation, formation analysis, implementation results, development recommendations.

Мигдаль Ирина Юрьевна

*к. филол. наук, доцент, Государственный социально-гуманитарный университет, г. Коломна
iramigdal@rambler.ru*

Суркова Марина Владимировна

*Государственный социально-гуманитарный университет, г. Коломна
marina.surkova.1996@mail.ru*

Аннотация: В данной статье рассматриваются особенности реализации проектно-исследовательской деятельности обучающихся средней школы, особенности организации и использования данной деятельности на уроках английского языка, а также даны рекомендации по развитию навыков проектно-исследовательской деятельности на уроках английского языка в средней школе.

Ключевые слова: проектная деятельность, исследовательская деятельность, проектно-исследовательская деятельность, теоретические исследования, особенности организации, особенности использования, формирование умений и навыков, анализ сформированности, результаты внедрения, рекомендации по развитию.

Современное общество находится на этапе высокого развития технологий и предъявляет все более высокие требования к качеству образования. Одним из важнейших требований современного образовательного процесса является гармоничное и всестороннее развитие личности. Следовательно, в образовательном учреждении должны создаваться условия по формированию компетентной личности, способной адекватно реализовать себя в обществе. Учитывая тот факт, что целью современной системы образования становится формирование социально зрелой личности, особое значение приобретают такие черты современной образовательной системы, индивидуальный подход, активизация познавательной деятельности, учебная автономия обучающихся.

Актуальность данного исследования состоит в привлечении внимания к возможным путям достижения целей в рамках проектно-исследовательской деятельности.

Целью исследования является изучение проблемы организации проектно-исследовательской деятельности на уроках английского языка в средней школе для развития коммуникативных навыков обучаемых. В данной статье рассматриваются особенности реализации проектно-исследовательской деятельности обучающихся

средней школы, способы организации и использования данной деятельности на уроках английского языка, а также даны рекомендации по развитию навыков проектно-исследовательской деятельности в рамках школьного курса по иностранному языку. **Научная новизна** состоит в том, что в работе предложены варианты применения проектно-исследовательской технологии на уроках иностранного языка в средней школе, способы организации занятий, примеры заданий на развитие творческих способностей и критического мышления обучающихся. **В результате** исследование показывает, что данная технология дает серьезные преимущества, а именно, активную вовлеченность учащихся в процесс обучения, рост мотивации, эффективную организацию учебного пространства.

В центре нашего внимания процесс развития иноязычной коммуникативной деятельности обучающихся средней общеобразовательной школы как фактор формирования всесторонне развитой личности. [2]

Одним из важнейших аспектов языковой подготовки, во многом определяющей качественный уровень владения языком, становится обучение проектно-исследовательской деятельности, неразрывно связанной с развитием языковых, творческих, исследовательских способностей обучающихся. Основная функция про-

ектно-исследовательской деятельности в современной школе сводится к ориентированию обучающегося к творческо-исследовательской деятельности, направленной на разрешение практико-ориентированного задания. [5]

Проектно-исследовательская деятельность успешно реализуется на уроках иностранного языка, поскольку способствует развитию коммуникативных навыков обучающихся, навыков критического и творческого мышления, навыков межличностного и межгруппового взаимодействия.

По мнению ведущих методистов, современное образование должно быть направлено на решение следующих задач:

1. необходимо уметь взвесить все факторы конкретной проблемы, сделать выводы, учитывая полученные знания, умения и навыки.

Чтобы данные качества сформировались, необходимо учесть следующие условия:

- отказ от традиционной системы образования в сторону задания ориентированного обучения и преподавания;
 - широко использовать самоанализ как обучающимся, так и учителем;
 - формировать умение высказывать свои собственные идеи и задавать интересующие вопросы;
 - увеличить количество времени на самостоятельную работу обучающихся;
 - изменить традиционную роль учителя и обучающегося на уроке.
2. развивать желание учиться на протяжении всей жизни, черпать новые знания, умения и навыки, применяя их к изменяющимся условиям среды.

Е.С. Полат утверждала, что, «решить эти задачи не представлялось возможным в силу отсутствия реальных условий для выполнения при традиционном подходе к образованию, традиционных средствах обучения, в большей степени ориентированных на классно-урочную систему занятий». [9]

Проблема выбора метода работы существовала перед педагогами на протяжении долгого времени. Но в современных условиях нам необходимы методы, позволяющие инновационно организовать процесс обучения, взаимоотношения между учителем и обучающимся. Обучающиеся сегодня по-другому смотрят на мир, решают поставленные задачи, а значит и роль учителя также должна быть иной. [1]

Отсюда возникают следующие вопросы:

1. Как правильно организовать обучение посредством желания обучающихся?
2. Как мотивировать обучающихся использовать лю-

бознательность, интерес к развитию творческих способностей? [11]

По определению Матяша Н.В., являясь интегративным видом деятельности, проектная деятельность включает в себя элементы игровой, познавательной, ценностно-ориентационной, преобразовательной, учебной, коммуникативной и творческой деятельности. [6]

Зимняя И.А., Шашенкова Е.А. определяют исследовательскую деятельность как специфическую человеческую деятельность, регулируемую сознанием и активностью личности. С их точки зрения, исследование всегда направлено на удовлетворение познавательных или интеллектуальных потребностей, а продуктом деятельности становятся новые знания. [10]

В рамках данных дефиниций, мы рассматриваем проектно-исследовательскую деятельность как деятельность, ориентированную на проектирование собственного исследования (выделение целей и задач, принципов отбора методик, планирование хода исследования, определение ожидаемых результатов, оценка реализуемости исследования, определение необходимых ресурсов), его реализацию и оценку полученных результатов.

Взросший интерес к проблеме развития самостоятельности обучающихся в образовательном процессе требует подробного анализа и различных путей повышения их познавательной активности и самостоятельности. Мы считаем возможным способствовать развитию познавательной самостоятельности обучающихся через проектно-исследовательскую деятельность, так как в таком типе обучения наиболее активно устанавливается ориентир на воспитание автономной творческой личности. [3]

Согласно ФГОС ООО, основная цель обучения иностранным языкам в средней школе - формирование иноязычной коммуникативной компетенции, что предполагает практическое владение иностранным языком и развитие умений критического и творческого мышления. Считаем, что метод исследовательских проектов может стать эффективным инструментом достижения данной цели совместно с такими инновационными методами, как обучение в сотрудничестве, дискуссии, ролевые игры проблемной направленности. [5]

Проектно-исследовательская деятельность предполагает:

- наличие проблем, которые требуют знаний из разных областей наук;
- практическую, теоретическую, а также познавательную значимость предполагаемых результатов исследования;

- требование творческой и самостоятельной деятельности как отдельного обучающегося, так и группы обучающихся, но с промежуточным контролем учителя;
- написание плана выполнения проекта, алгоритма действий, которые могут в процессе выполнения изменяться;
- использование исследовательских методов, то есть определение проблемы и задач по её решению;
- отбор методов исследования, поиск информации, оформление результатов;
- презентация выполненного проекта, постановка интересующих вопросов, обсуждение результатов, выводы, извлечение практической значимости темы исследования.

Далее мы подробно остановимся на примерах заданий для применения проектно-исследовательской технологии на уроках иностранного языка в среднем звене.

Учитывая возможность вариативности типов заданий и их содержательной модификации в рамках проектно-исследовательской деятельности на иностранном языке, мы можем выделить следующие виды исследовательской деятельности на уроках английского языка:

1. Практические мини – исследования

Данные исследования направлены на изучение и обобщение фактов, содержащихся в разных источниках. Эти исследования не длительны по времени и их можно использовать как в урочной, так и во внеурочной деятельности. Приведём примеры некоторых мини исследований: «Рейтинг экстремальных видов спорта», «Моя школа», «Разработка маршрута по странам изучаемого языка», «Здоровый образ жизни».

2. Исследовательские проекты

Данные проекты более продолжительны по времени, и разумно использование их учителем во внеаудиторное время. Исследовательская деятельность направлена на реализацию личностного подхода в методике обучения. Она отличается особым характером выполнения заданий, являясь творческим и ориентированным на развитие личности обучающегося. поскольку данный вид деятельности создаёт позитивную атмосферу сотрудничества, партнёрства учителей и обучающихся.

В процессе защиты проекта предусмотрено обсуждение решений, дискуссии. Следовательно, от обучающихся требуется умение отстаивать свою точку зрения, развивать дискуссию, приходиться к компромиссному решению, что является одним из важнейших навыков на современном рынке труда.

3. Кейс-технологии

Данная образовательная технология предполагает разрешение обучающимися конкретных проблемных ситуациях в результате активной познавательной деятельности. При работе обучающихся с использованием данного метода организуется дискуссия в группах, выбирается вариант решения, представляются результаты анализа, происходит общее обсуждение.

4. Лабораторные работы

Данный тип научно-исследовательских проектов предполагает проведение экспериментальной работы в классе в рамках разнообразной тематики (работа с интерактивной доской, тесты, кроссворды и т.д.).

Примером проекта на уроке английского языка может быть тема «Summer holiday in London», где можно провести лабораторную работу «Места, которые хочется посетить». Ребята получают задание создать небольшую презентацию на английском языке. Дополнительным плюсом является тот факт, что у обучающихся развиваются навыки не только исследовательской деятельности, но и также навыки работы с информационными технологиями и способности ориентироваться в виртуальном пространстве для поиска и отбора необходимой информации. Презентация должна содержать 5-6 слайдов с фотографиями достопримечательностей Лондона и их кратким описанием. При этом, обучающиеся демонстрируют автономию в выборе содержания и способах оформления презентации. [13]

Эффективность проектной работы зависит от множества факторов, которые должны отслеживаться учителем при планировании того или иного проекта. Учителю необходимо учесть следующие рекомендации:

1. необходимо грамотно управлять познавательной деятельностью ученика, то есть переходить с позиции носителя знаний на позицию организатора;
2. необходимо учитывать такие факторы мотивации обучающихся, как успешная коммуникация, взаимопонимание и положительное отношение к учебному предмету;
3. необходимо использовать групповые формы работы (парная, в малых и больших группах);
4. необходимо оказывать своевременную помощь обучающемуся с учётом результатов его самостоятельной деятельности;
5. необходимо организовывать ситуации успеха (предлагать задания, соответствующие уровню каждого обучающегося);
6. необходимо поддерживать положительную эмоциональную атмосферу учебного сотрудничества;
7. необходимо создавать условия для подведения итогов работы с учётом саморефлексии и само-

оценки. [10]

Успешная организация процесса обучения проектно-исследовательской деятельности на уроках иностранного языка в среднем звене основывается на следующих принципах:

1. Проектно-исследовательская деятельность – это деятельностный навык.

Проектно-исследовательская деятельность – чрезвычайно активное занятие, для успешного осуществления которого необходимо внедрение разнообразных творческих заданий (понимать значения слов, воспринимать картинки, истолковывать факты, делать умозаключения, выражать согласие или несогласие). Отсутствие деятельностного подхода приводит поверхностному восприятию материала, а значит к его неэффективному усвоению.

2. Проектно-исследовательская деятельность – средство повышения мотивации обучающихся.

Отсутствие интереса к заданию, предлагаемому для исследования, ведёт к низкой активности обучающихся, поверхностному овладению предметом, формализму в представлении результатов проекта, а значит к минимальной пользе от учебного занятия. Однако, если привлечь внимание обучающихся к теме или заданию, то положительный результат гарантирован. [6]

3. Обратная реакция – эффективный механизм успешной проектно-исследовательской деятельности.

Необходимо формировать взаимопонимание между учителем и обучающимся через обязательное выражение отношения к самому заданию и к его содержанию. Учёт мнений школьников, их идей по решению проблемы, как основа проекта, становится важным фактором проектно-исследовательской деятельности.

4. Предвосхищение задания – фактор успеха проектно-исследовательской деятельности.

Активный процесс по осуществлению проектно-исследовательской деятельности начинается на стадии формулировки задания. Успех проекта зависит от грамотной подачи материала и эффективной презентации результатов (заголовки, фотографии, картинки, схемы и другие средства визуализации).

5. Уровень сложности заданий – индикатор значимости проектно-исследовательской деятельности в учебном процессе.

Мы могли бы привести знаменитую строчку из монолога Гамлета «Быть или не быть» ('To be or not to be') и попросить обучающихся сказать, сколько раз в ней употреблён инфинитив. Можно попросить школьников расположить в алфавитном порядке названия блюд в меню. Несмотря на

существующие доводы о пользе таких заданий, они не имеют практической значимости, а значит являются неэффективными. Скорее всего, нас заинтересует, что именно Гамлет имел в виду, и что представляют собой блюда в меню.

Отбор задания для проектно-исследовательской деятельности должен основываться на психофизиологических и интеллектуальных особенностях возраста обучающихся.

6. Максимальное использование возможности темы и задания – секрет успеха проектно-исследовательской деятельности.

Учителю необходимо прогнозировать возможности применения данного задания для обучающихся различного уровня, возможности адаптации и модификации темы в соответствии с их интересами, возможности дальнейшего использования материала в образовательном процессе. Таким образом, материал проекта станет не столько предметом изучения, но и средством актуализации учебного и языкового материала.

7. Самостоятельная работа обучающихся – важный фактор проектно-исследовательской деятельности.

На уроках по проектно-исследовательской деятельности учитель занимает консультирующую роль, не навязывая свои решения по данной проблеме. Задача учителя – это раскрыть внутренний потенциал каждого обучающегося, научить его работать самостоятельно или в команде, развить навыки критического мышления. Учитель разбирает тему и задание с обучающимися, даёт подсказки в виде лексики и употребления грамматики, остальную часть исследования и дальнейшего представления проекта обучающиеся выполняют сами: либо на уроке, либо дома. Важно напомнить обучающимся том, что нет смысла искать готовое решение в сети Интернет, так как продуктивного результата от выполнения задания не будет.

8. Проектно-исследовательская деятельность – самостоятельная деятельность по поиску новых знаний.

Самостоятельный поиск решения – один из аспектов проектно-исследовательской деятельности. Это означает, что обучающийся или группа обучающихся, созданная учителем или произвольно, должны на основе источников, рекомендованных учителем, самостоятельно, без его помощи найти решение данного задания. Так как это проектная деятельность, то потом необходимо оригинально представить результаты своего исследования, опираясь на критерии, которые были выданы учителем. Важно помнить о том, что развитие критического мышления и нестандартный поиск решения проблемы состоит в самостоятельной работе обучающихся, иначе никакой пользы от заданий

по проектно-исследовательской деятельности не будет. [6]

Часто у многих учителей возникает вопрос: как сделать уроки по проектно-исследовательской деятельности интересными и более эффективными? Мы привели несколько типов уроков в помощь учителям:

1. «Уголок исследователей». Если у вас есть возможность организовать в рамках своего учебного заведения такое место, где обучающиеся могут обсуждать темы исследований, различные проекты, делиться идеями, - это замечательно. Уголок исследователей должен быть комфортным и уютным местом, куда обучающимся хочется придти, и где их не будут отвлекать.
2. Конкурсы проектов. Если дать обучающимся задачу, выполнение которой будет вознаграждено, их пыл может значительно усилиться. Давайте темы исследования и проекты, не всегда большие по объёму и требующие длительной подготовки. Обучающимся самим захочется участвовать в таких проектах, проявить себя и свои способности.

Проектно-исследовательская деятельность является одной из самых полезных и интересных в использовании на уроках английского языка. Она важна особенно в средней школе, когда происходит пик интеллектуально-го и эмоционально-оценочного развития обучающихся.

Основываясь на проделанном исследовании, мы сделали следующие **выводы**. Обучение иностранному языку в школе представляет собой организованный, управляемый процесс, в ходе которого в результате взаимодействия учителя и ученика осуществляется воспроизведение и усвоение определенного языкового опыта. Этот сложный процесс включает в себя не только отработку и развитие грамматики, лексики, фонетики, но и работу с текстами разной направленности.

Проектно-исследовательская деятельность является одним из важных средств получения информации обучающимися в ходе самостоятельного исследования. Главное назначение проектно-исследовательской деятельности сводится к тому, что задача обучающегося состоит в том, чтобы основная работа была направлена на проектирование исследования, его реализацию и анализ полученных результатов.

На среднем этапе обучения иностранному языку проектно-исследовательская деятельность способствует успешному овладению иностранным языком как видом речевой деятельности и повышению уровня языковой

компетенции обучающихся, поскольку успешно формирует ситуацию успеха и повышает мотивацию школьников. [4]

На основе всего выше сказанного мы делаем вывод о том, что обучение проектно-исследовательской деятельности на уроках английского языка является одним из важнейших средств обучения. Учителю необходимо уделять особое внимание данному виду учебного процесса, подбору различных тем и заданий на основе возрастных особенностей и интересов обучающихся.

Таким образом, опыт применения проектно-исследовательской технологии позволяет определить следующие ее функции в области обучения английскому языку:

1. обновление и расширение объема учебных материалов посредством самостоятельной поисковой и познавательной деятельности, в ходе которой происходит углубление получаемых знаний при работе с аутентичными источниками;
2. повышение учебной автономии обучающихся как способа организации самостоятельной деятельности школьников;
3. развитие творческого мышления обучающихся на основе предоставления доступа к повышенным объемам информации.

Обучение проектно-исследовательской деятельности в средней школе является наиболее важным, т.к. именно в этот период закладываются основы использования иноязычных средств общения в повседневной деятельности. Во время выполнения заданий, защиты проекта обучающиеся овладевают техникой организации исследовательской работы, составления проекта, публичного выступления, обучаются использованию иноязычной лексики, знакомятся с культурными реалиями страны изучаемого языка.

При этом необходимо, чтобы занятия по проектно-исследовательской деятельности носили систематический и системный характер, представляли собой поэтапную систему, где каждая новая стадия исследования осуществляется на новом, более совершенном уровне, но при этом опираясь на ранее усвоенные знания, умения и навыки, развивая их и формируя новые.

В заключение хотим отметить, что учителю важно уметь грамотно организовать работу на уроках по проектно-исследовательской деятельности, правильно мотивировать и направлять своих обучающихся для достижения отличных результатов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Белова Т.Г., Белов И.П. Исследовательская деятельность обучающихся как современная педагогическая проблема // Современные исследования социальных проблем, №3-2(59), 2016. с. 41-46
2. Брыкова О.В., Громова Т.В. Проектная деятельность в учебном процессе. – Москва: Чистые пруды, 2006. 32 с.
3. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам, // Москва, 2000. 198 с.
4. Голуб Г.Б., Чуракова О.В. Методические рекомендации «Метод проектов как технология формирования ключевых компетентностей учащихся». - Самара, 2003. 246 с.
5. Гулянец А.Б., Гулянец С.Б., Дмитриева Е.И., Зотова Е.М. и др. Практическое руководство по проектной и исследовательской деятельности школьников в области иностранного языка: Учебно-методическое пособие. -М., АПКППРО, 2011. 384 с.
6. Десяева Н.Д. Исследовательская деятельность педагога. - Академия, 2003. 124 с.
7. Палаева Л.И. Использование метода проектов на среднем этапе обучения иностранным языкам в общеобразовательной школе (на материале английского языка): дис. канд. пед. наук. - Москва, 2005. 239 с.
8. Пассов Е.И. Урок иностранного языка в средней школе. - М.: Просвещение, 1998. 222 с.
9. Полат Е.С., Бухаркина М.Ю. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2007. 368 с.
10. Полат Е.С. Метод проектов на уроках иностранного языка // Иностранные языки в школе. - 2000. - № 2, 3. С.30-35.
11. Friend-Booth D. Project Work. -Oxford: Oxford University Press, 1986. 543p.
12. Haines S. Project: Material for Teachers. -Harlow: Longman, 1989. 212p.
13. Ribe R., Vidal N. Project Work. Step by Step. - Oxford: Heinemann, 1993. 456p.

© Мигдаль Ирина Юрьевна (iramigdal@rambler.ru), Суркова Марина Владимировна (marina.surkova.1996@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Государственный социально-гуманитарный университет

ФОРМИРОВАНИЕ НРАВСТВЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОГО ИСКУССТВА

FORMATION OF MORAL VALUES IN JUNIOR SCHOOLCHILDREN IN THE PROCESS OF STUDYING DECORATIVE AND APPLIED ARTS

**A. Payzyyeva
G. Agalyyeva
B. Agalyyeva
G. Payzyyeva
U. Baynazarova**

Summary: This article deals with the problem of forming moral values in primary school children in the process of studying decorative and applied arts. The scientific novelty of the research consists in the development of an organizational and methodological system of means of Turkmen decorative and applied art that affect the process of forming the moral values of primary school children.

Keywords: morality, value, decorative and applied arts, carpet weaving, artistic creativity, junior pupils, ethics, folk culture.

Пайзыева Айшат

Калмыцкий государственный университет
им. Б.Б. Городовикова
nazarova.yasmina@bk.ru

Агальева Гунча

Калмыцкий государственный университет
им. Б.Б. Городовикова
guncha.agalyeva@mail.ru

Агальева Багул

Калмыцкий государственный университет
им. Б.Б. Городовикова
serebro_88@bk.ru

Пайзыева Гунча

Калмыцкий государственный университет
им. Б.Б. Городовикова
paizyeva070993@mail.ru

Байназарова Узукджемал

Калмыцкий государственный университет
им. Б.Б. Городовикова
haydargulyyewna@gmail.com

Аннотация: В данной статье рассматривается проблема формирования нравственных ценностей у детей младшего школьного возраста в процессе изучения декоративно-прикладного искусства. Научная новизна исследования заключается в разработке организационно-методической системы средств туркменского декоративно-прикладного искусства, влияющих на процесс формирования нравственных ценностей младших школьников.

Ключевые слова: ценность, нравственность, декоративно-прикладное искусство, ковроткачество, художественное творчество, младших школьников, эстетика, народная культура.

На сегодняшний день Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования России направлен на сохранение и развитие культурного разнообразия и языкового наследия многонационального народа Российской Федерации. Для сохранения единства образовательного пространства Российской Федерации, ФГОС НОО предусмотрено право на изучение родного языка, опыт передачи художественных традиций, принципов и методов народного творчества, развитие творческой активности младших школьников средствами декоративно-прикладного искусства в соответствии с требованиями современной школы.

Как известно, Россия – многонациональное государство, по данным статистики на территории Российской Федерации проживают: татары 3,83 %, башкиры 1,15%,

чуваша 1,13%, казахи 0,45%, азербайджанцы 0,43%, кумыки 0,29%, якуты 0,31%, узбеки 0,09%, тувинцы 0,17%, киргизы 0,02%, алтайцы 0,05%, черкесы 0,04%, туркмены 0,02% [4].

Территориальное расположение туркменских кочевников сложилось в первой четверти XIX века. Однако, архивные документы показывают, что первые туркмены в крае появились еще раньше, во второй половине XVII века. Основными пунктами перекочевки были Зимняя и Летняя Ставка. И сегодня именно в этих местах проживает большая часть туркменского населения. В настоящее время туркмены живут не только в Туркменском и Благодарненском, но и соседних - Арзгирском, Ипатовском, Нефтекумском районах Ставропольского края. На территории, где проживают туркмены и другие народности, в школьные программы включено изучение

родного языка, большой объем внеурочной работы связан с национальной культурой. За три века произошли изменения в материальной, культурной, нравственной жизни туркмен проживающих на территории Российской Федерации. На протяжении всей своей истории туркменский народ, несмотря на наличие процессов деэтнизации, пытаются чтить собственную культуру, традиции, соблюдать обряды, передающиеся из поколения в поколение. В истории педагогического учения России рассматривались различные аспекты национального воспитания и обучения. В народной педагогике можно найти работы таких ученых как Г.С. Виноградов, В.И. Водозов, Г.Н. Волков, П.Ф. Каптерев, Н.К. Крупская, А.С. Макаренко, Л.Н. Толстой, А.Б. Панькин. Ученый В.К. Шапалов в своих исследованиях подчеркивает, что в процессе воспитания и обучения национальные и народные корни должны давать живительную силу для формирования личности нового типа, обладающей широким кругозором и нравственной культурой [11; 28].

Однако в современных образовательных реалиях недостаточно используется нравственный потенциал народной педагогики. Вопрос о том, как формируются нравственные ценности младших школьников в процессе изучения декоративно-прикладного искусства позволило определить наше исследование.

По мнению ученых чувствам людей дают самую большую значимость, именно в этом и раскрывается понятие ценности. Понятие ценности дает различные значения: то, что одному важно, у другого оно стоит на последнем месте значимости. Этим объясняется разнообразие потребностей в обществе, а также способов чувствования, а следовательно и многочисленного количества оценок.

Ценности, нравственные ценности изучались философами этиками такими как, Г. Гегель, П. Лапи, Э. Гартман, Г. Зиммель, М. Вебер, Т. Парсонс, К. Мангейм, Р. Мертон, Дж. Александер, Дж. Тернер, П. Штомпка, В. Брожик, Э. Дюркгейм, Р. Инглхарт, К. Вельцель, Г. Лотце, А. Лэнгле, А. Маслоу, Ф. Ницше, Г. Олпорт, Г. Рик-керт, П.А. Сорокин, У. Томас, Ф. Знанецкий, В. Франкл, М. Шелер и др.[5].

Кагана М.С. трактует нравственные ценности как принятая общественная мораль, контролирующая его собственное поведение, опирающаяся на его моральные принципы и чувство совести [9].

В.А. Караковский представил ценности по другому, он рассмотрел основные ценности: человек, семья, труд, знания, культура, отечество, земля, мир. Опираясь на эти ценности, человек приобретает смысл жизни, испытывает добрые чувства, развивает в себе положительные качества, способен на высоконравственные поступки, становится счастливым [10].

Слово нравственность происходит от слова *нрав* с латинского языка нрав звучит как *moralis* – нравственность берет свое начало от слова мораль. Нравы – это и есть нормы, которыми руководствуются «общество» в своем поведении, в своих повседневных поступках [5;42]. Ученые признают, что одним из эффективных способов воспитания нравственных ценностей является общение педагога и ребенка, которое опирается на высокие моральные и нравственные эталоны и протекает в условиях окружающей культурной среды. Факт воспитательного воздействия на человека окружающей культурной среды не подлежит сомнению. Она воспитывает человека незаметно для него самого. Его воспитывает история, прошлое, открывающее ему окно в мир будущего.

Нравственные ценности во все времена были и остаются основополагающими в гуманистическом образовании. Очень важно, чтобы развивался не только интеллект ребенка, но и его чувства, умение мыслить и сопереживать. Такие чувства, как доброта, любовь, согласие, взаимопомощь, составляют основу общечеловеческих нравственных ценностей. Выявлено, что одним из главных компонентов нравственности в обществе является народная культура, которая стала объектом изучения многих педагогов в работе с детьми младшего школьного возраста (М.Б. Зацепина, Т.С. Комарова, О.И. Соловьева, О.А. Соломенникова, Е.А. Флерина и др.). Поэтому развитие интереса у детей к литературе, музыке, художественно-прикладному творчеству, зодчеству и другим видам народной культуры и приобщение к ним способствуют не только укреплению национального сознания, сохранению исторических, культурных корней, но и формированию нравственной личности ребенка [7].

Педагогические аспекты роли декоративно-прикладного искусства в формировании нравственных ценностей достаточно глубоко разработаны в трудах известных ученых Р.А. Бардина, Т.С. Комарова, В.С. Кузин, В.В. Корешков, О.С. Молотобарова, Б.М. Неменский, Н.Б. Халезова, А.С. Хворостов, Е.В. Шорохов, Т.Я. Шпикалова, Астраханцевой С.В., Васильковой А.Н., Пухначева Е.Ю., Щербакова В.С., Бочкаревой О.И., Н.А. Шагаевой, которые рассматривают декоративно-прикладное искусство как важный компонент в жизни учащихся, как действенное средство воспитания и развития [14].

Нравственные ценности - это этические идеалы, высшие принципы человеческой жизни. В качестве нравственных ценностей у всех народов почитаются честность, верность, уважение к старшим, трудолюбие, патриотизм. Любая нравственная ценность предполагает наличие соответствующих регулятивов поведения.

Нравственные ценности человека или, как их еще называют, этические добродетели, прививаются человеку в течение всей его жизни. Они являются значимой ча-

стью мировоззрения и оказывают большое влияние на мысли и поведение каждого индивида.

Ценность – это значимость какого-либо материального предмета или явления духовной жизни людей (безусловное благо). В данном понятии соединены рациональный момент (осознание чего-либо как блага для человека или общества) и иррациональный момент (переживание значения предмета или явления как важного, значимого, стремление к нему) [12].

Само ценность различается на несколько видов:

- духовные,
- материальные (экономические),
- политические,
- социальные.

Каждая из подсистем распадается на элементы, предполагающие собственную классификацию.

Духовные ценности – это нравственные, познавательные, эстетические, религиозные и т. п. идеи, представления, знания. К духовным ценностям относятся общественные идеалы, установки и оценки, нормативы и запреты, цели и проекты, эталоны и стандарты, принципы действия, выраженные в форме нормативных представлений о благе, добре и зле, прекрасном и безобразном, справедливом и несправедливом, о смысле истории и предназначении человека и т. д.

Под *материальными ценностями* подразумевают производственно-потребительские (утилитарные), ценности, связанные с отношениями собственности, быта и т. п. [6].

Декоративно-прикладное искусство относится к материальным ценностям каждого народа, каждого этноса, ведь в каждом этносе свои промыслы декоративно-прикладного искусства.

Декоративно-прикладное искусство (от лат. *Decoro* — «украшаю») — род художественного творчества, который охватывает различные отрасли профессиональной деятельности, направленной на создание изделий, тем или иным образом совмещающих утилитарную, эстетическую и художественную функции [3].

Декоративно-прикладное искусство – это собирательный термин, он охватывает в себе такие отрасли как художественная деятельность. Он включает такие отрасли художественной деятельности, которые соединяют в себе создание изделий с несколькими функциями. Эти изделия могут не только украшать (декорировать), но можно их использовать в повседневной жизни. На «трех китах» стоит декоративно-прикладное искусство:

- соответствие эстетическим запросам;

- расчет на художественный эффект;
- оформление быта и интерьера.

Все перечисленное говорит о том, что декоративно-прикладное искусство, ставшее источником вдохновения для миллионов людей.

Декоративно-прикладное искусство является одним из факторов гармоничного развития личности. Искусство народных мастеров помогает раскрыть детям мир прекрасного, развивать у них художественный вкус. Познавая красоту народного творчества, ребенок испытывает положительные эмоции, на основе которых возникают более глубокие чувства: радости, восхищения, восторга; образуются образное представление, мышление, воображение; появляется стремление передать воспринятую красоту, запечатлеть т.е. предметы народно-прикладного искусства, которые ему понравились; у него формируются эстетические чувства и эстетическая оценка к предметам народного декоративно-прикладного искусства, что в свою очередь помогает развитию художественных и интеллектуальных способностей [7].

Проанализировав, мы выяснили, что декоративно-прикладное искусство (от лат. *Decoro* — «украшаю») — род художественного творчества, который охватывает различные отрасли профессиональной деятельности, направленной на создание изделий, тем или иным образом совмещающих утилитарную, эстетическую и художественную функции. Нравственные ценности во все времена были и остаются основополагающими в гуманистическом образовании. Очень важно, чтобы развивался не только интеллект ребенка, но и его чувства, умение мыслить и сопереживать. Такие чувства, как доброта, любовь, согласие, взаимопомощь, составляют основу общечеловеческих нравственных ценностей [8].

Формирование нравственных ценностей младших школьников в процессе изучения декоративно-прикладного искусства представляет собой сознательно осуществляемый процесс, который является важнейшей стороной формирования и развития личности ребенка и предполагает его положительное отношение к родителям, окружающим, коллективу, обществу, Родине, отношений к труду, своим обязанностям, и к самому себе.

В обучении и воспитании декоративно-прикладного искусства, ковроткачество, побуждает школьников к творчеству, вызывает у них волевое напряжение, эмоциональный подъем. Важно, что эмоциональная выразительность декоративно-прикладного искусства имеет большое значение не только для трудового и эстетического воспитания, но и для формирования творческой активности, самостоятельности, социальной активности. Основная цель «Ковроткачества» - привлечь детей, имеющих способности и склонности к занятиям декора-

тивно-прикладным творчеством (ковроткачеством), содействовать развитию их творчества и их творческому росту; приобщать детей к национальному и общероссийскому декоративно-прикладному искусству; помочь детям, желающим научиться самостоятельно изготавливать ковротканые изделия [14].

Т.Я. Шпикалова считает, что «мир в целостности, включающей отношение людей друг к другу, человека к природе, культуры и искусства одного народа к культуре и искусству другого». Одним из средств формирования нравственных ценностей младших школьников является декоративно-прикладное искусство народной культуры [13;4].

У каждого народа есть свое декоративно-прикладное искусство, чем они получили свою известность во всем мире. По виду изделия можно определить какому из народностей принадлежит это искусство для, примера: витраж, лепка, резьба по дереву, мозаика, плетение, ковроткачество.

Ковроткачество — одна из древнейших форм туркменского прикладного искусства, которое передается от поколения к поколению. Орнаменты на туркменском ковре называется «göl» и по этим орнаментам можно узнать из кого ты рода. Ковер является неотъемлемой частью в интерьере каждого дома. Туркменку традиционно обучают ремеслу с раннего возраста. Красота и долговечность туркменских ковров уходит корнями в традиции туркменского ковроткачества и мастерство его ткачей. Ворсовое ковроткачество — сложный и длительный процесс, в котором ткачи создают сложные узоры и конструкции, используя древние и элементарные методы производства. Лучшие ковровщики создают целые композиции и орнаменты на коврах с помощью своей фантазии, памяти и новых интерпретаций традиционных узоров.

Ковры туркменские ручной выработки классифицируются по технике исполнения и орнаментам согласно художественным характеристикам каждого вида ковра на следующие виды: Марыйский, Ашхабадский, Беширский, Гасан-Кулийский, Керкинский, Кизил-Аякский, Пендинский, Ташогузский.

Для изготовления ковров употребляется пряжа шерстяная гребенного прядения и хлопчатобумажная. Шерстяная пряжа для ковров должна вырабатываться из грубой и полугрубой натуральной, сортированной мытой овечьей шерсти весенней стрижки от следующих пород овец: туркменской, сараджинской, курдской, афганской и восточно-китайской. Применяется шерсть рунная белого цвета-для окраски в светлые тона и серого цвета-для окраски в темные тона [1].

В ковре заложены все признаки национального своеобразия, исторической исконности и племенных различий туркмен.

Каждое туркменское племя разработало свой уникальный дизайн, или гул, который отличает ковры разных племен и родов друг от друга и туркменские ковры от других восточных ковров. Конструкции и узоры также традиционно варьируются от деревни к деревне. Каждый узор считается загадочным миром.

Ученые искусствоведы утверждают, что ковровый орнамент таит в себе тысячелетнюю историю народов. Каждый орнаментальный знак что-то символизирует, а основной орнамент туркменского ковра «гель» является букетом символов. Каждая родовая и племенная группа туркмен, проживающая на определенной территории имела свой гель («tekegöl», «ýomudgöli», «salyrgöli», «ärsarygöli» и так далее) [2].

Родовые туркменские узоры в дизайне преимущественно геометрические. Для туркменского ткачества характерно множество вариаций красного цвета. Происхождение орнаментальных ковровых конструкций коренится в реалиях туркменской повседневной жизни и местности, где они живут, таких как местная растительность и животные, поля. Эти конструкции встречаются как в Гольсе, ковровых узорах центрального поля, так и в обрамлении и краях ковра. Каждый туркменский ковер имеет свой неповторимый узор. Но все они, несмотря на различия, имеют общий фон, общую семантику - все, что составляет туркменский ковер.

Туркменские ковры наряду со строго геометрическим орнаментом содержат многочисленные стилизованные изображения животных: баранов, верблюдов, лошадей, птиц и др. Гели или узоры туркменского ковра представляют собой стилизованное изображение земли во Вселенной. Конечно же в каждом виде искусства есть своя история возникновения того или иного вида искусства, так и у туркменского ковра есть своя история [1].

При ткани ковра у младшего школьника формируются такие нравственные ценности как терпеливость, сдержанность, любовь к труду, любовь к Родине, уважение к старшим, любовь к музыке. Есть даже такая песня, обычно ее поют при ткани ковра:

Neýdaragymbatlan Хей, расческа побыстрее
 Eý ýýregim şatlan Эй мое сердце радуйся
 Şatlan şatlan heý janeý Радуйся, радуйся хейжан
 Zähmetde batlan. Работай быстрее.

Если на полотне можно рисовать различными красками, то на ковре различают три основных цвета (красный, белый, черный), ведь этому есть объяснение. История ковра или основных три цвета гласит, давным-давно в

одном из селений «Теке» жила девушка Айгуль со своими родителями и старшим братом. Все бы ничего, но с ними случилась беда, захватчики захватили их земли и забрали с собой всех мужчин. Захватчики, отпустят мужчин в том случае, если они предложат взамен, что-то ценное. Отчаявшаяся девушка не знала, что предложить взамен этим захватчикам, ведь дома у нее были лишь шерсть. Она начала ткать ковер ночью так появился «черный цвет», краешек луны падал на то место где она ткала, так появился «белый цвет», она ткала без остановки и из рук начали капать кровь, так появился «красный цвет». За ночь она соткала ковер, необычайно красоты, так Айгуль спасла своего брата. Это история гласит, о мужественности, терпеливости, сдержанности, любовь к труду, уважение к старшему поколению [2].

Как говорится в туркменской пословице «Çağany ýaşdan, gelni başdan» (воспитывай ребенка с малых лет, а жену с первых дней). У туркмен с ранних лет детей учат трудиться, девушек учат вышиванию, вязать носки, вязать шерсть, а ребят учат то, что не посильно девушкам, их также учат кузнечеству, создавать ювелирные серебряные украшения. Туркмены известны своими декоративно – прикладными искусствами: ковер (национальный ковер и ковер «кеçe» выполненная из шерсти), серебряные украшения, национальные носки «çeşka, şokaý», национальный ткань «keteni» (вяжется из шелка), вышивка.

Экспериментальная часть исследования нам нужно провести в начальном 3 классе. Прежде чем начать исследование нам нужно узнать, как учащиеся понимают нравственные ценности, какие у них существует в семье «ценности», как они понимают декоративно-прикладное искусство. Чтобы получить желаемый результат исследования, одного занятия мало, поэтому экспериментальная часть будет разделена в 3 этапа:

- I этап - констатирующий эксперимент
- II этап - формирующий эксперимент
- III этап контрольный эксперимент

Задачей первого этапа опытно экспериментальной работы является оценка уровни нравственных ценностей. Для этого нами были разработаны критерии и показатели, а также уровни сформированности исследуе-

мого феномена, отраженные ниже.

Критерии и показатели нравственности сформированности нравственных ценностей младших школьников.

- *эмоционально-поведенческий*: честность, коммуникабельность, межличностные отношения, способность прийти на помощь, сопереживание, справедливость; ответственность;
- *ценностный*: доброта, отзывчивость, храбрость, гуманность, правосознание, трудолюбие, патриотизм, самоопределение, выбор жизненных ориентиров, чувство связи со своим народом, страной, культурой.

Для диагностики и выявления уровня сформированности нравственных ценностей у младшего школьника методами исследования были выбраны: наблюдение, беседа, рассказ, анкетирование.

На формирующем этапе нам предстоит определить оптимальные формы и методы формирования нравственных ценностей у младших школьников средствами декоративно-прикладного искусства.

Нами были отобраны средства туркменского декоративно-прикладного искусства, использование которых, на наш взгляд могут влиять на процесс формирования нравственных ценностей младших школьников. К таким средствам мы отнесли:

- ковроткачество (национальный ковер и ковер «кеçe» выполненная из шерсти),
- вязание чешек (национальные носки «çeşka, şokaý»),
- национальный ткань «keteni» (вяжется из шелка),
- вышивка.

По нашему мнению, учащиеся 3 класса способны дать нравственную оценку в плане ценностного компонента, смогут проявить чувство связи со своим народом и культурой с помощью декоративно- прикладного искусства. Ведь именно связь с культурой, связь со своими корнями дает человеку такие ценности как трудолюбие, патриотизм, доброта, отзывчивость, храбрость, гуманность, правосознание, трудолюбие.

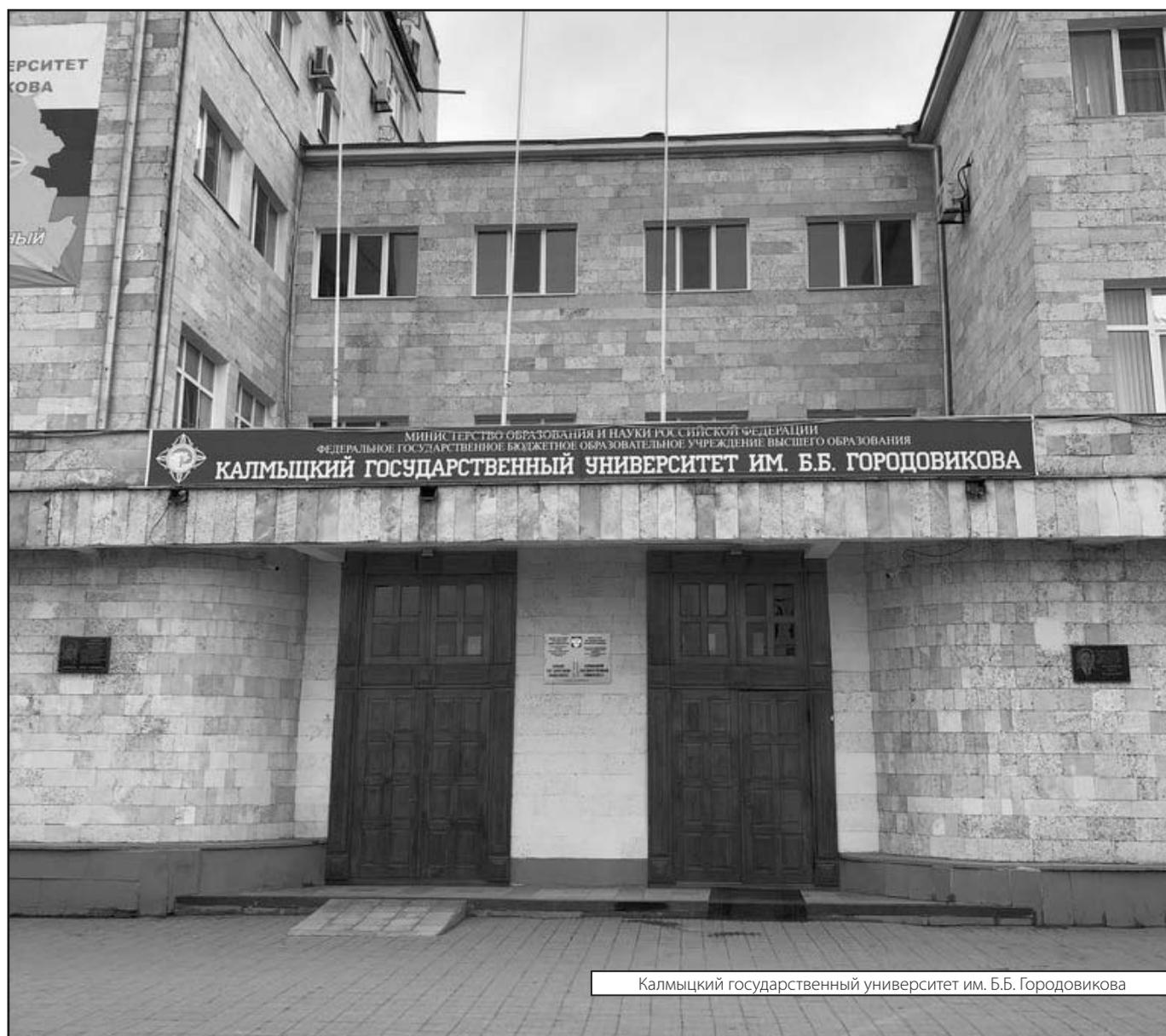
ЛИТЕРАТУРА

1. Orazgylyjow Ý., Türkmen milli dâp-dessurlary: taryhy we hazirki döwür / Ý. Orazgylyjow // «Miras» - 2016. - №2 (62). – Sah. 63
2. Orazmyradowa E., Halymda älemiň haly / E. Orazmyradowa // «Zenan kalby» - 2017. - № 5. – Sah. 13
3. [Электронный ресурс] [https://ru.wikipedia.org/wiki/Декоративно-прикладное искусство](https://ru.wikipedia.org/wiki/Декоративно-прикладное_искусство)
4. [Электронный ресурс] [https://ru.wikipedia.org/wiki/Национальный состав России](https://ru.wikipedia.org/wiki/Национальный_состав_России)
5. Архангельский, Н.В. Нравственное воспитание / Н.В. Архангельский. – М: Просвещение, 2011.-345 с.
6. Бучило Н.Ф., Чумаков А.Н. Философия: Учебное пособие. — М.: ПЕР СЭ, 2001. — 447 с

7. Забельская, Т.В. Влияние декоративно-прикладного искусства на развитие нравственной стороны личности ребенка / Т.В. Забельская // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки. – 2012. – № 3 (23). – С. 136–141.
8. Иманмурзаева, А.У. Возможности декоративно-прикладного искусства в формировании личности младшего школьника / А.У. Иманмурзаева // Мир науки, культуры, образования – 2016 № 3 (58) – С. 51-53.
9. Каган, М.С. Философская теория ценностей / М.С. Каган - СПб.: ТОО ТК «Петрополис», 2009. - 205 с.
10. Караковский, В.А. Воспитание? Воспитание... Воспитание! Теория и практика шк. восп. Систем / В.А. Караковский, Л.И. Новикова, Н.Л. Селиванова - М.: Новая школа, 2011. - 160 с.
11. Лидак Л.В. Формирование ценностного отношения младших школьников к этнической культуре туркменского народа: реалии и возможности: монография / Л.В. Лидак, Г.З. Базарова. - Пятигорск: ПЛУ, 2016. - 221 с.
12. Философский энциклопедический словарь / Под ред. Е.Ф. Губский, Г.В. Кораблева, В.А. Лутинко. - М.: ИНФРА-М., 2008. - 576 с.
13. Шпикалова, Т.Я. Изобразительное искусство: Метод. пособие: 4 кл. / Т.Я. Шпикалова, Л.В. Ершова. – М.: Просвещение, 2005. – 96 с. §
14. Эльдерова, М.З. Художественно – творческое развитие учащихся посредством занятий ковроткачеством / М.З. Эльдерова // «Родник АГУ» - 2017. – № 1 (193). – С. 79-83.

© Пайзыева Айшат (nazarova.yasmina@bk.ru), Агалыева Гунча (guncha.agalyeva@mail.ru), Агалыева Багул (serebro_88@bk.ru),
 Пайзыева Гунча (paizyeva070993@mail.ru), Байназарова Узукджемал (haydargulyyewna@gmail.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Калмыцкий государственный университет им. Б.Б. Гордодовикова

ПЕРЕДАЧА ЭТНОГРАФИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ СРЕДСТВАМИ ШКОЛЬНОГО ГЕОГРАФИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Петрухина Дарья Валерьевна

аспирант, Институт этнологии и антропологии
им. Н.Н. Миклухо-Маклая РАН (г. Москва)
darkamercante@gmail.com

ETHNOGRAPHIC INFORMATION TRANSFER BY MEANS OF GEOGRAPHIC SCHOOL EDUCATION

D. Petrukhina

Summary: The paper analyzes the potential and role of geography lessons in the process of students' obtaining the knowledge about material and spiritual culture of their and other peoples and ethnic groups. This knowledge serves as a basis for ethnic identity and intercultural competence. The analysis of modern basic educational curricula allowed the author to pinpoint the subjects that provide students with ethnographic information. The subject of geography is the main one among them as it provides the largest amount of data on ethnic composition of different countries and regions, their cultural specificity and its connection to the natural environment of the settlement areas. The modern lesson types and their contents as well as pedagogical methods allow for better absorption of the ethnographic information by the students and promote the motivation to learn more.

Keywords: secondary school education, pedagogical methods, geography at school, intercultural competence, ethnocultural content, ethnographic information.

Аннотация: Статья посвящена выявлению потенциала уроков географии в процессе накопления учащимися знаний о материальной и духовной культуре своего и других народов, являющихся основой для формирования этнического самосознания и этнокультурной компетентности. Анализ современных примерных основных образовательных программ позволил выделить предметы, при изучении которых учащиеся получают различные этнографические знания. География занимает среди них ведущее место, поскольку призвана передавать наибольший объем знаний об этническом составе населения стран и регионов, особенностях культуры народов и их связи с природой территории расселения. Рассмотренные в статье современные типы уроков, содержание учебного материала и методический корпус способствуют лучшему усвоению учащимися этнографических знаний, поддержанию интереса и мотивации к их дальнейшему получению.

Ключевые слова: основное общее образование, методы преподавания, географическое образование, этнокультурная компетентность, этнокультурное содержание, этнографические знания.

Издавна сохранение любого знания обеспечивалось его передачей из поколения в поколение. Механизмы и средства этого процесса могут быть разнообразны: от устных преданий, мифов и легенд, передающихся в песнях и других фольклорных формах, до многотомных письменных источников и современных электронных носителей, но объектом такой передачи в большинстве случаев выступают дети и подростки.

Особое место в системе передаваемых знаний занимает информация о собственном народе и окружающих его соседях, с которыми имеются исторически сложившиеся взаимоотношения. С ее помощью формируется этническая идентичность (самосознание) личности, происходит социализация внутри своей этнической общности, выстраивается картина мира, характерная для данной конкретной культуры, конструируются образы исторических «друзей» и «врагов». Такой комплекс знаний о происхождении (этногенезе) и истории народов, этнической культуре (языке, обычаях, традициях, способах жизнеобеспечения, материальной и духовной культуре, социальных институтах и т.д.) своего и других народов можно обобщенно назвать этнографическими знаниями. Традиционно такие знания передаются мо-

лодому поколению в процессе обучения и воспитания (образования). Для ребенка главную роль в трансляции ценностей культуры собственного народа играет семья, которая также может влиять и на появление у него стереотипов о представителях других этносов. Однако большую часть фактической информации о культуре других народов он получает во время обучения в школе и далее, в течение всей жизни.

Этнографические знания играют важную роль в формировании этнокультурной компетентности человека, являясь ее фундаментальной основой. Т.В. Поштарева называет совокупность представлений ребенка об антропологическом типе, хозяйстве и традиционных ремеслах людей, географии и природных условиях их расселения, обычаях и традициях народов, первым критерием сформированности этнокультурной компетентности [6, с. 101]. Ее важной составляющей также является осознание собственной этнической идентичности и знание (соблюдение) норм этикета, принятых в культуре своего народа [6, с. 103].

В современной России основные знания, умения и навыки формируются у детей в школьном возрасте в

процессе получения общего образования, основу которого составляет классно-урочная система обучения.

Классно-урочная система – организация процесса обучения, разработанная Я.А. Коменским, при которой для проведения учебных занятий учащиеся группируются по возрасту в классы, а основной формой обучения является урок [1, с. 93-94]. Каждый урок представляет собой занятие по определенному предмету, содержание которого регламентировано Федеральным государственным образовательным стандартом и Примерной основной образовательной программой, где определены требуемые результаты освоения каждого из них, которыми, в свою очередь, определяется содержание.

Среди предметов основного общего образования передачу этнографических знаний предполагает содержание предметов: литература, история, обществознание и география. В частности, уроки литературы призваны способствовать культурной самоидентификации, изучение произведений своего народа и овладение навыками понимания разных этнокультурных традиций, воплощенных в художественных произведениях [8].

История обеспечивает формирование целостных представлений об историческом пути разных народов и государств, об условиях существования, основных занятиях, образе жизни и религиозных верованиях людей древности.

В отличие от истории, на уроках обществознания учащиеся приобретают знания о современности: явлениях духовной культуры, роли религии в обществе, ценностях российской культуры, а также навыки выявления причин межнациональных конфликтов и путей их разрешения.

Что касается географии, она призвана передавать комплекс знаний о современном населении стран и регионов: естественном и механическом движении, половозрастной структуре, трудовых ресурсах городском и сельском населении, этническом и религиозном составе, расовых отличиях. Таким образом, вышеперечисленные предметы содержательно поддерживают друг друга в процессе передачи этнографических знаний, однако наибольший их объем приходится на уроки географии [8]. Настоящая статья посвящена рассмотрению механизмов передачи этнографических знаний в процессе изучения школьной географии.

Цели, содержание и методы обучения географии тесно связаны между собой и находятся в определенном соподчинении [10, с. 20].

Согласно ФГОС, выделяется несколько типов школьных уроков по цели, каждый из которых определяется характером взаимодействия субъектов образователь-

ной деятельности (педагога и учащихся) [9, с. 33-36]. Кроме того, нижеприведенные типы также связаны хронологически, образуя последовательность от получения учащимися новой информации до контроля ее усвоения.

На первом этапе проводится урок открытия нового знания, название которого четко описывает его основную направленность. В традиционной педагогике подобные уроки обычно сводятся к фронтальной устной передаче учителем необходимого объема новых данных и ее полной или частичной фиксации детьми в своих тетрадях. Однако такая организация работы не подходит для передачи этнографических знаний, связанных с эмоциональным восприятием. Достижения современного уровня развития техники и технологий в образовании открывают перед педагогами широкие возможности применения на уроках новых методов. Так, благодаря интерактивным технологиям открытие новых знаний может происходить в виде экскурсии, путешествия, экспедиции, конференции или игры. Такие приемы особенно уместны и эффективны на уроках географии при изучении культуры разных народов, природы районов их расселения.

После первого ознакомления наступает этап рефлексии, когда школьникам предлагается высказать свое отношение к поставленным проблемам. Обмен мнениями в системе ученик-ученик на уроке может проходить в форме деловой или ролевой игры, практикума, а результатом индивидуальной работы над информацией становится эссе или сочинение-рассуждение. Уроки рефлексии способствуют первичному закреплению материала, поддержанию мотивации детей к обучению, осознанию ими проблемности и важности обсуждаемых вопросов, что играет большую роль в процессе передачи этнографических знаний.

Уроки общеметодологической направленности призваны углубить и расширить понимание учащимися полученной информации, дополнить ее данными из новых источников, дать возможность детям применить на практике приобретенные умения и навыки. С учетом полиэтничности большинства классов, активное взаимодействие школьников между собой в рамках парной и групповой деятельности на уроке будет способствовать развитию у них этнокультурной компетентности через непосредственное общение с представителями других культур, совместное решение общих учебных задач. Для достижения вышеназванных целей такие уроки проводятся в форме конференции, конкурса, социальной игры, дискуссии, круглого стола, экскурсии и т.д. Важно отметить, что на этом этапе передача этнографических знаний может осуществляться не только и не столько от учителя к учащимся, сколько от каждого ребенка (группы детей) – одноклассникам, например, в процессе представления объектов материальной и духовной культуры

своего народа, презентации национальных костюмов и блюд, рассказе об обычаях и традициях.

На последнем этапе проводится развивающий контроль усвоения полученных знаний, умений и навыков. Он может носить как традиционный – тестирования, письменные работы или устные опросы, так и творческий характер – конкурсы и викторины, защита проектов, презентация результатов исследования, рефераты. Как следует из названия, задачей этого типа урока является не только проверка, но и развитие навыков адекватной само- и взаимооценки учащихся, умения отвечать на поставленный вопрос, организовывать самостоятельную исследовательскую деятельность и представлять ее итоги перед аудиторией.

К сожалению, у педагога нет возможности отводить на каждую тему по четыре урока: для большинства из них в рабочей программе предусмотрено только одно занятие. Как следствие, перечисленные формы работы учащихся должны укладываться в эти рамки, что приводит к увеличению объемов «домашней» подготовки как детей, так и учителя. Однако такая ситуация развивает у школьников навыки самостоятельного поиска, отбора, анализа и систематизации информации.

Что касается содержательной части курса географии в 5-9-х классах, то Примерная основная образовательная программа предусматривает изучение населения, образа жизни и культуры регионов мира, анализ влияния исторических событий на современную этнокультурную ситуацию, подробное рассмотрение особенностей населения России, в том числе процессов воспроизводства и миграций, этнического и религиозного состава, расселения и урбанизации. Большое внимание уделяется и родному для учащихся региону, о географии которого они также получают всестороннюю информацию.

Программа воспитательной деятельности, реализуемая на уровне основного общего образования, направлена на воспитание компетентного гражданина России и основывается на национальных ценностях российского народа, таких, как патриотизм, семья, труд, здоровье, творчество и др. [8]. Процесс воспитания, согласно данной программе, должен обеспечить приобщение учащихся к культуре своей этнической группы, освоение ими духовно-нравственных ценностей российского народа и общечеловеческих ценностей. Следовательно, этнографические знания играют важную воспитательную роль, способствуя формированию не только этнической, но и общероссийской идентичности.

В шестом классе при изучении человеческих рас и народов мира дети получают первые представления этнологической направленности, в частности, о том, как природа влияет на рацион питания, тип жилища, занятия

народов, проживающих в разных природных условиях [2, с. 60-63]. Данные темы обеспечивают передачу знаний о связи человека с природой территории его проживания: ее непосредственном влиянии на его внешний облик, питание, предметы быта и способы хозяйствования.

Курс географии седьмого класса традиционно посвящен материкам и океанам Земли. В течение года учащиеся знакомятся с особенностями природы: строением земной коры, рельефом, климатом, внутренними водами и природными зонами, а также населением и несколькими наиболее крупными странами каждого из материков [3, с. 12-15]. Благодаря своему содержанию, данный курс выступает одним из наиболее благоприятных для передачи этнографических знаний. В этой связи одной из задач на уроках географии в седьмом классе должно стать раскрытие, с одной стороны, неразрывной связи между природной средой и культурой народов, традиционно в ней проживающих, а с другой – влияния на культуру религиозного мировоззрения и особенностей исторического развития. Такой подход обеспечит межпредметную связь, повысит проблемность рассматриваемой темы и позволит школьникам глубже понять причины, лежащие в основе материальной и духовной этнокультурной специфики отдельного народа.

Согласно Примерной основной образовательной программе курсы географии восьмого и девятого классов отводятся для изучения России и, как следствие, направлены на расширение знаний детей о местности их проживания, населяющих ее народах, об их культуре, в том числе о своей собственной [4, с. 40-53]. Проживание в условиях исторически сложившейся этнической ситуации, полиэтничность классов и ежедневная совместная деятельность школьников с представителями разных народов позволяют на практике получать этнографические знания и формировать этнокультурную компетентность на их основе.

Основное содержание географического образования отражено в учебниках, одобренных Министерством просвещения РФ и входящих в Федеральный перечень учебников. В начале 2019 г. в него входили учебники географии линий «Полярная звезда» издательства «Просвещение» и линия «Климановой-Алексеева» издательства «ДРОФА» [12]. Каждая линия состоит из серии учебников для 5-9-х и 10-11-х классов, объединенных схожей структурой, оформлением, аппаратами ориентировки и контроля усвоения. Преемственность между ними обеспечивает единство образовательного процесса.

В зависимости от типа урока географии и педагогических приемов, используемых учителем, учебник может играть роль основного источника информации, частичной поддержки или вообще не использоваться. При

методически правильном подходе учебник может стать самодостаточным инструментом передачи этнографических знаний. Активное использование учебника актуально на уроках открытия нового знания, развивающего контроля. Многие современные учебники географии также предлагают учащимся широкий выбор тем для проектных и исследовательских работ.

Педагогические методы, используемые для передачи этнографических знаний, напрямую зависят от содержания конкретной темы.

Метод наглядности, широко применяемый в преподавании различных школьных предметов, играет важнейшую роль в обучении географии на любом уровне. В части передачи этнографических знаний использование этого метода позволяет дать представление о таких важных элементах культуры, как национальный костюм, традиционные блюда, игры, праздники, фольклорные герои, музыкальные инструменты, предметы быта и ритуала и т.д. Наглядность также может использоваться на стадии рефлексии учащихся, когда им предлагается в символах представить изученный народ, страну, группу стран, материк и т.п. Такое задание направлено не только на первичную проверку усвоенного материала, но и на развитие творческого потенциала и формирование собственного, уникального для каждого ребенка, взгляда на изучаемый объект [6, с. 271]. В рамках учебника применение метода наглядности предполагает активное вовлечение внетекстового компонента его структуры: иллюстраций, аппарата организации усвоения. Современные информационные технологии позволяют педагогу демонстрировать наглядные материалы на любом этапе урока, что способствует облегчению процесса управления пониманием рассматриваемой проблемы, активизации внимания и мотивации учащихся [11, с. 106], а также поддержанию общего интереса к изучаемой теме.

Сравнительный метод в контексте этнокультурной составляющей обучения географии приобретает форму кросс-культурного, главная задача которого – показать учащимся общие и отличительные черты разных культур через их сравнение между собой. В учебнике это может быть осуществлено как в рамках текста (основного или дополнительного), так и в блоке заданий. Аналитическая и синтетическая деятельность в процессе сравнения позволяют детям обратить внимание на значимые особенности, что приближает их к пониманию данных культур, а также осознать существование общих черт, позволяющих многим народам мирно сосуществовать и взаимодействовать. К достоинствам данного метода можно отнести возможность его применения на любом уровне обучения географии. На начальном этапе сравнительный метод требует от педагога проведения значительной организационной работы с учащимися в виде

формулирования цели и подготовки плана сравнения, подбора критериев, представления выводов [7, с. 138]. Однако в дальнейшем, после овладения школьниками соответствующими навыками, внимание будет концентрироваться непосредственно на результатах. Большую роль в применении данного метода играет не зависящая от содержания учебных изданий установка учителя на передачу этнографических знаний и, как следствие, формирование у детей этнокультурной компетентности.

Главным методическим приемом, используемым на уроках географии и способствующем накоплению учащимися этнографических знаний, выступает учебная задача, представляющая собой обобщенное учебное задание, в процессе решения которого у детей формируются знания, умения и личностные качества как результат достижения цели учебной деятельности [5, с. 230].

В зависимости от задействованных в процессе обучения мыслительных операций весь массив учебных задач принято делить на пять групп. К первому типу относятся задания, требующие простого воспроизведения полученной информации. Они хорошо подходят для первичного закрепления материала или актуализации ранее полученных знаний. Для решения задач второго типа необходима систематизация фактов или описание объектов и явлений. Такие вопросы хорошо сочетаются с кросс-культурным методом и помогают учащимся вычленять существенные признаки, классифицировать и обобщать. Третью группу составляют задачи на сложные операции – объяснение и аргументацию. Дети учатся искать зависимости между фактами, доказывать свою точку зрения. Наибольшей сложностью отличаются задания последних двух групп, требующих продуктивной и креативной мыслительной деятельности, результатом которых должно стать полное развертывание цепочки причинно-следственных связей, творческое решение конкретной проблемы с применением знаний в новой ситуации.

В силу предметных особенностей причинно-следственные связи являются основой географии. Таким образом, решение учебных задач четвертого и пятого типов играют важную роль в понимании учащимися взаимосвязей в системе природа-человек-хозяйство (культура), выступающей объектом исследования географической науки. Однако это не означает, что другие типы задач нужно опускать. В ходе урока педагог обеспечивает и контролирует последовательное решение заданий всех групп, в результате которого у учащихся создается ситуация успеха и происходит наиболее полное усвоение знаний, формирование умений, навыков и компетенций. В процессе передачи этнографических знаний одной из основных задач учителя географии является раскрытие причинно-следственных связей между природой и культурными особенностями населения на кон-

кредитной территории.

Этнографические знания как комплекс представлений личности об особенностях культуры своего и других народов: истории происхождения, материальных и духовных ценностях, обычаях и традициях, хозяйственной деятельности – играют важную роль в становлении этнической идентичности и осознании многообразия современного полиэтнического общества. На этом фундаменте впоследствии строится умение человека вести мирный диалог и организовывать эффективное взаимо-

действие с представителями разных культур – этнокультурная компетентность. Основную, фактическую часть этнокультурных знаний ребенок получает во время обучения в школе на уроках географии при поддержке истории, литературы и обществознания. Сложившаяся современная система целей, содержания и методов географического школьного образования обеспечивает реализацию механизмов передачи этнографических знаний не только от педагога к учащимся, но и между учащимися в процессе совместной учебной деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: Издательство ИКАР, 2009. 448 с.
2. География. 5-6 классы: учеб. для общеобразоват. организаций / А.И. Алексеев, В.В. Николина, Е.К. Липкина и др. М.: Просвещение, 2018. 191 с.
3. География. 7 класс: учеб. для общеобразоват. организаций / А.И. Алексеев, В.В. Николина, Е.К. Липкина и др. М.: Просвещение, 2018. 256 с.
4. География. 8 класс: учеб. для общеобразоват. организаций / А.И. Алексеев, В.В. Николина, Е.К. Липкина и др. М.: Просвещение, 2018. 256 с.
5. Лобжанидзе А.А. Этнокультурная парадигма школьного географического образования как средство реализации культурологического подхода: дис. ... докт. пед. наук. М., 2009. 353 с.
6. Поштарева Т.В. Формирование этнокультурной компетентности учащихся в полиэтнической образовательной среде: дис. ... докт. пед. наук. Ставрополь, 2007. 385 с.
7. Приемы работы с текстами в социально-гуманитарных дисциплинах (обществознание, история, география) / Е.А. Крючкова, Э.М. Амбарцумова, И.А. Лобанов и др. // Наука и школа. 2018. №4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/priemy-raboty-s-tekstami-v-sotsialno-gumanitarnyh-distiplinah-obschestvoznaniye-istoriya-geografiya> (дата обращения: 14.02.2020).
8. Примерная основная образовательная программа основного общего образования: одобрена федеральным учебно-методическим объединением по общему образованию 8 апреля 2015 г. URL: https://fgosreestr.ru/registry/poop_ooo_06-02-2020/ (дата обращения 01.02.2020).
9. Современный урок в условиях реализации Федерального образовательного стандарта среднего профессионального образования: учебно-методическое пособие. Челябинск: ЗАО «Библиотека А. Миллера», 2018. 59 с.
10. Таможняя Е.А. Методика обучения географии: учебник и практикум для академического бакалавриата / Е.А. Таможняя, М.С. Смирнова, И.В. Душина; под общ. ред. Е.А. Таможней. М.: Юрайт, 2018. 321 с.
11. Усольцев А.П., Шамало Т.Н. Наглядность и ее функции в обучении // Педагогическое образование в России. 2016. №6. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/naglyadnost-i-ee-funktsii-v-obuchenii> (дата обращения: 14.02.2020).
12. Федеральный перечень учебников. URL: <http://www.fpu.edu.ru> (дата обращения 15.09.2019).

© Петрухина Дарья Валерьевна (darkamercante@gmail.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

АЛГОРИТМИЗИРОВАННАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ДИАГНОСТИКИ СТРУКТУРЫ И ДИНАМИКИ ОБУЧЕННОСТИ УЧАЩИХСЯ В СИСТЕМЕ «ШКОЛА-ВУЗ»

ALGORITHMIZED TECHNOLOGY FOR DIAGNOSTICS OF STRUCTURE AND DYNAMICS OF TRAINING OF STUDENTS IN THE SCHOOL-UNIVERSITY SYSTEM

**I. Russkih
T. Rodygina
G. Belova**

Summary: The article discusses the technology for diagnosing the structure and dynamics of training, an algorithm for using this technology is proposed. The paper presents experimental data on testing the proposed technology in the school-university system.

Keywords: model, technology, diagnostics, training.

Русских Ирина Таировна

*К.п.н., доцент, Ижевская государственная сельскохозяйственная академия
Rit19861990@mail.ru*

Родыгина Тамара Александровна

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

Белова Галина Михайловна

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

Аннотация: В статье рассматривается технология диагностики структуры и динамики обученности, предложен алгоритм использования данной технологии. В работе приводятся экспериментальные данные по апробации предлагаемой технологии в системе «школа-вуз».

Ключевые слова: модель, технология, диагностика, обученность.

Блок-схема алгоритма технологии диагностики

Для диагностики структуры уровней обученности каждого учащегося необходимо регулярно проводить тематическое тестирование, при котором выявляются не только учебные достижения, но и конкретные проблемы в знаниях и умениях учащихся [1]. По данным тестирования проводится индивидуальная диагностика и корректировка степени обученности каждого учащегося. На рис.1 показана предлагаемая нами блок-схема алгоритма технологии диагностики структуры и динамики обученности учащихся и организации управляющего воздействия на процесс обучения [10].

Ориентация построения учебного процесса на определенный при диагностике начальный уровень обученности студентов позволяет оптимизировать процесс обучения и способствует повышению качества подготовки специалистов [3]. Для определения начального уровня обученности учащихся на первом занятии по физике проводится входное тестирование. Это необходимо, чтобы определить, с каким контингентом учащихся мы начинаем учебный процесс, для планирования последующих этапов технологии учебного процесса, выбора его оптимального варианта [6].

Так как основной контингент поступающих в Ижевскую государственную сельскохозяйственную академию составляют выпускники школ выходного дня и школ

аграрного направления, организованных при академии, то в качестве входного тестирования можно воспользоваться результатами итогового тестирования, проводимого в этих школах[5].

Структурирование учебного материала

Для проведения тематического тестирования весь учебный материал семестра разбит на семь тематических модулей. Модульно-тематический подход к построению учебного процесса обеспечивает неоднократную проработку обучающимися студентами всего учебного материала. Изучение модулей идет последовательно, внутри каждого тематического модуля материал располагается и изучается с постепенным нарастанием объема учебного материала и уровнем умений тем в соответствии с принятой таксономической моделью[6].

После изучения каждого тематического модуля проводится текущий тематический тестовый контроль. Итоговые тестовые баллы, учитывающие надежность теста и погрешность тестирования, суммируются по всем тематическим модулям и служат индивидуальной характеристикой уровня обученности студента.

Для модульно-тематического тестирования используются 35 тестовых карт, содержащих более пятисот заданий на деятельность разного уровня умений. Все задания теста закрытого типа с выборочным ответом.

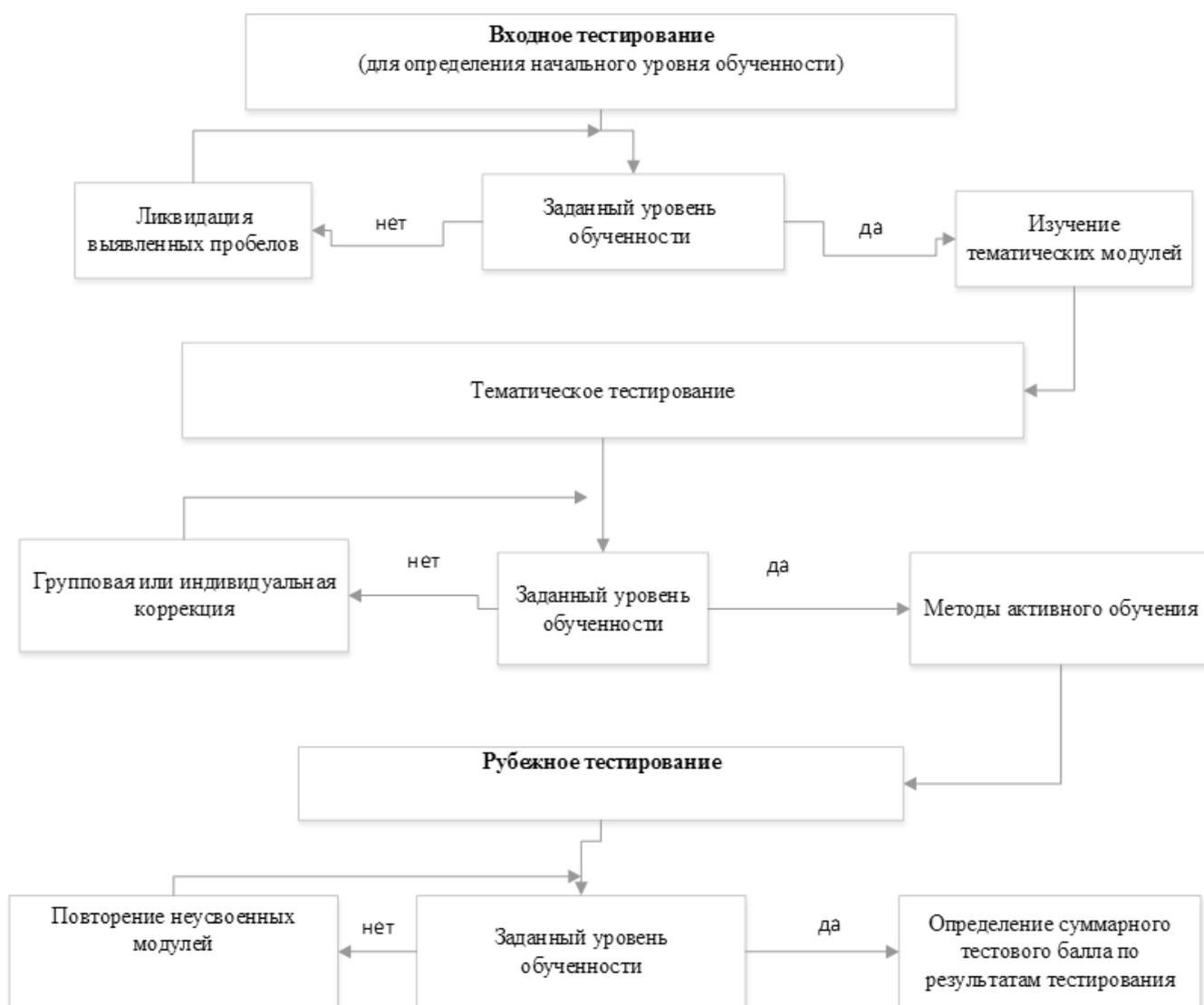


Рис.1. Блок-схема алгоритма применения технологии диагностики изучения структуры и динамики обученности учащихся.

Каждый тематический модуль представлен параллельными вариантами тестов, содержащих от 15 до 18 тестовых заданий, что позволяет исключить заимствование ответов. В дальнейшем, студентов имеющих одинаковый вариант, можно объединить в малые группы. Для проведения дифференциальной диагностики и непрерывного мониторинга структуры уровней обученности индивидуальные тестовые баллы обучаемых суммируются по градациям знаний и уровням умений отдельно [10].

Оценка уровня обученности

Для оценки степени усвоения учебного материала используется коэффициент обученности, который определяется отношением правильно выполненных заданий к общему числу заданий в тесте, выраженным в процентах:

$$K_a = \frac{a}{p} \cdot 100\% \quad (1)$$

где a – число правильно выполненных заданий в тесте,
 p – общее число заданий в тесте.

Коэффициенты обученности рассчитываются отдельно для трех уровней умений. По результатам тематического тестирования для каждого обучаемого строятся карты обученности [10]. Карты обученности позволяют определить не только уровень обученности учащегося, но и качество структуры знаний в обучении. При оценке уровня обученности тестируемого по итоговому коэффициенту обученности не учитывается трудность правильно выполненных им заданий, не учитывается легкость нерешенных тестируемых заданий. Информацию индивидуальных карт обученности можно использовать для анализа динамики усвоения новых знаний учащимся

и управления процессом обучения данного учащегося. В результате анализа индивидуальных карт обученности преподаватель дает учащимся рекомендации повторить тему, либо обратить внимание на знание физического материала, на необходимость обработки умений выполнения типовых заданий или развитие способностей к эвристическому анализу нетиповых задач, используя подготовленные для этой цели методические пособия.

Измерение обученности с использованием тестовых форм позволяет оценить эффективность различных методик, используемых преподавателями в процессе обучения, фактический уровень подготовки обучаемых по данной дисциплине, соответствие этого уровня требованиям ГОС по дисциплине.

Оценка динамики обученности

Методика определения качества знаний лишь по коэффициенту обученности позволяет сравнивать уровни обученности каждого студента друг с другом, но не дает обобщенной информации о динамике K_a по данной группе в целом. Для оценки динамики обученности предлагается использовать следующие статистические показатели [2, 12]: среднее значение (x_{cp}) и показатели вариации (дисперсию, асимметрию и эксцесс).

Для оценки величины рассеивания тестовых баллов относительно среднего значения служит дисперсия (D) и среднее квадратическое отклонение (σ), определяемые по формулам (2) и (3)

$$D = (M_2 - (M_1)^2) h^2 \quad (2)$$

$$\sigma = \sqrt{D} \quad (3)$$

Центральные моменты определялись по формулам (4-6)

$$M_1 = \frac{\sum N_i U_i}{N} \quad (4)$$

$$U_i = \frac{x_i - x_{cp}}{h} \quad (5)$$

$$M_2 = \frac{\sum N_i U_i^2}{N} \quad (6)$$

Где N_i – число индивидуальных баллов, падающих интервал,

N – общее число учащихся, принимающих участие в тестировании,

h – шаг выборки.

Дисперсия и стандартное отклонение характеризуют величину рассеивания тестовых баллов относительно среднего значения, однако они не могут показать характер существующих в группе отклонений. Для этого

служит показатель асимметрии распределения, определяемый через центральные моменты третьего порядка.

Асимметрия характеризует скошенность кривой распределения в одну или другую сторону от центра группирования, т.е. среднего значения. Для нормального распределения асимметрия равна нулю (см. рис.2). Если большая часть кривой распределения находится справа от среднего значения, то асимметрия является отрицательной. Отрицательная асимметрия более желательна в методике каждого усвоения для процесса обучения, т.к. большая часть обучаемых имеет степень усвоения выше среднего значения. В этом случае мода лежит правее среднего значения. Асимметрия определяется по следующей формуле [12]:

$$A_s = \frac{m_3}{\sigma^3} \quad (7)$$

$$m_3 = (M_1 - 3M_1M_2 + 2(M_1)^3) h^3 \quad (8)$$

$$m_4 = (M_4 - 4M_1M_3 + 6(M_1)^2M_2 - 3(M_1)^4) h^4 \quad (9)$$

где m_3 и m_4 – центральные эмпирические моменты третьего и четвертого порядка;

Для оценки «крутости» распределения, т.е. большего или меньшего подъема кривой распределения по сравнению с нормальным распределением используется эксцесс (см. рис.2). При увеличении разброса коэффициента обученности эксцесс получается отрицательным, при этом распределение более низкое и пологое, при положительном эксцессе распределение более высокое и крутое чем нормальное, что характеризует, что коэффициент обученности большинства обучаемых близок к среднему значению по группе. В процессе обучения педагог должен стремиться к положительному эксцессу. Эксцесс определяем по следующей формуле:

$$e_k = \frac{m_4}{\sigma^4} - 3 \quad (10)$$

Отсутствие симметрии в гистограмме оказывает определенное влияние на соотношение между модой и средним значением. Если большинство оценок расположено слева от вершины полигона частот, то среднее примет минимальное значение, мода – максимальное, а медиана будет располагаться между ними (см. рис.2). Для нормального распределения эксцесс и асимметрия равны нулю.

Модель полного усвоения

Признаком полного усвоения учебного материала является отрицательная симметрия и положительный эксцесс [10].

Отличительной чертой обучения на основе модели полного усвоения является фиксация учебных результатов на достаточно высоком уровне, которого должны

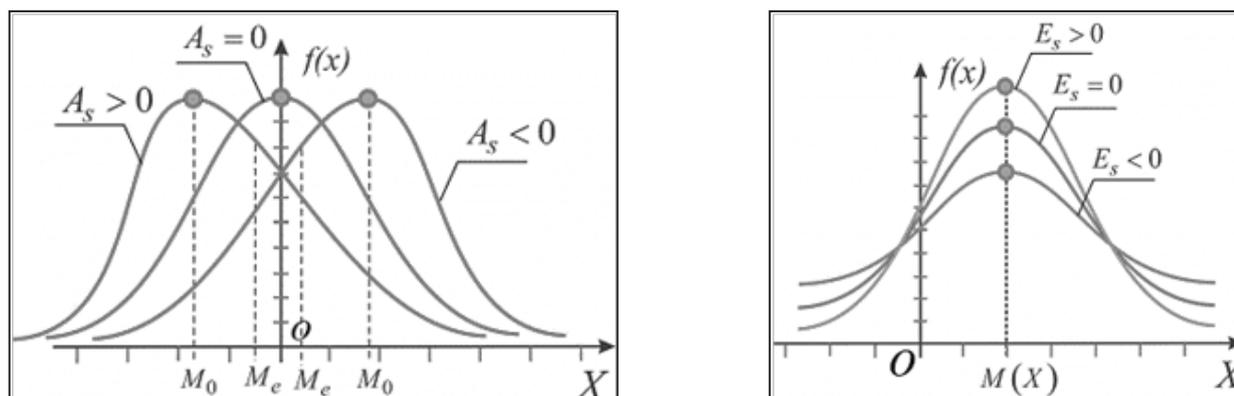


Рис. 2. Кривые распределения обученности для различных значений эксцесса и асимметрии

Таблица 1

Карта обученности № _____. Номер темы _____

Уровень умений	Итоговый	МИ.....	БИ	ПИ	БПИ
	Эвристический (3)	(М3)	(Б3)	(П3)	БП3
	Операционный (2)	(М2)	(Б2)	(П2)	БП2
	Фактологический (1)	(М1)	(Б1)	(П1)	БП1
	Объём знаний	Минимальный (М)	Базовый (Б)	Программный (П)	Итоговый (И)

Таблица 2

Структура тематических тестов

Уровень/объём	Минимальный	Базовый	Программный	Полный
Фактологический	10 %	10 %	15,5 %	35,5 %
Операционный	5 %	15 %	15,5 %	35,5 %
Эвристический	5 %	10 %	14 %	29 %
Все уровни	20 %	35 %	45 %	100 %

Таблица 3

Статистические параметры обученности

Уровень	Среднее		размах		ско		асимметрия		эксцесс	
	тем	руб	тем	руб	тем	руб	тем	руб	тем	руб
Фактологический	47	48	55	75	9,5	15	0,1	-0,05	-0,07	-0,1
Операционный	38	56	55	80	10	18	-0,6	-0,8	2,0	0,2
Эвристический	30	39	50	75	9,5	17	-0,4	-0,2	0,2	-0,5
Базовый	47	50	50	85	10	17	-0,3	-0,6	-0,15	-0,5
Программный	35	45	50	60	9	16	0,5	-0,1	0,4	-1,1
Сверхпрограммный	39	48	35	60	7	13	0,35	-0,15	-0,3	-0,8

достичь практически все учащиеся. Исходным моментом для преподавателя является установка, что все его ученики способны полностью усвоить необходимый учебный материал и его задачей является – правильная организация учебного процесса, позволяющая подвести всех обучаемых к единому чётко заданному уровню ов-

ладения знаниями и умениями.

По результатам итогового тестирования определяется, достигли ли обучаемые планируемого результата обучения. После этого выставляется итоговый балл и продолжается корректирующее обучение с теми, кто не

достиг планируемых результатов.

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ АПРОБАЦИЯ ТЕХНОЛОГИИ

Построение карт обученности

Экспериментальная апробация технологии осуществлялась на агроинженерном факультете (1 курс) ИжГСХА и в школах выходного дня, работающих в системе «школа-вуз». Ежегодно тестировалось около 80-90 студентов и 200 слушателей школ выходного дня. Для каждого тестируемого по результатам тестирования строились карты обученности [11] (см. табл. 1).

Построение карт обученности осуществлялось с использованием разработанной нами компьютерной программы «Проект 1». Для исследования диагностики структуры обученности использовались тематические и рубежные тесты, разработанные на кафедре физики ИжГСХА.

Из анализа таблицы 2 видно, что структура тематических тестов почти одинаковая – до 15,0% всех заданий

проверяют базовые и программные знания. Для контроля умений на фактологическом и операционном уровне в тематических тестах служат 35,5 % тестовых заданий. Заданий, проверяющих умения на эвристическом уровне, в тематических тестах – 29,0%.

Результативность обучения проявляется в смене знака асимметрии распределений обученности в таксонах Ф и П и увеличении отрицательной асимметрии по модулю в таксонах О и Б, что свидетельствует о движении динамики обученности в сторону модели полного усвоения. Отрицательный эксцесс указывает на большую однородность обученности вблизи среднего значения [10].

Надежность предложенной модели проверена при проведении входного тестирования по курсу электротехники. Анализ результатов входного тестирования показал, что они коррелируют с результатами подготовки студентов по физике [5].

Предложенная технология диагностики будет полезна при оценке уровней сформированности компетенций обучаемых на разных ступенях образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аванесов В.С. Определение, предмет и основные функции педагогической диагностики / В.С. Аванесов // Педагогическая диагностика. 2002. № 1. С. 41–44.
2. Гмурман В.Е. Теория вероятностей и математическая статистика. Учебное пособие для вузов. 1999.
3. Давыдова Л.Н. Педагогическое диагностирование как компонент управления качеством образования: диссертация ... доктора педагогических наук / Л.Н. Давыдова. Астрахань, 2005. 343 с.
4. Звонников А.И., Челышкова М. Б. (2012) Контроль качества результатов обучения при аттестации (компетентностный подход): учеб. пособие. М.: Логос.
5. Белова Г.М., Родыгина Т.А. Тезаурусный подход к диагностике уровней обученности в системе непрерывного профессионального образования / Среднее профессиональное образование. 2007. №10. С.62-65.
6. Идиатуллин В.С., Русских И.Т. Тестовый мониторинг в высшей школе/ В сборнике: Мониторинг в образовании сборник научно- методических материалов. Институт усовершенствования учителей. Ижевск, 2000. С.115-118.
7. Михайлычев Е.М. Педагогическая диагностика в решении образовательных задач России первой половины XX века / Е.М. Михайлычев, Г.Ф. Карпова, Е.Е. Леонова // Педагогическая диагностика. 2005. № 3. С.3–9.
8. Михайлычев Е.М., Карпова Г.Ф., Леонова Е.Е. Поиск новых диагностических средств контроля результатов образования (в экспериментальной педагогике и психологии на рубеже XIX–XX веков) // Педагогическая диагностика. № 1. 2005. С.23.
9. Психологическая диагностика: учеб. пособие / под ред М. К. Акимовой. С. 35.
10. Русских И.Т. Разработка тестовой технологии диагностики структуры и динамики обученности в системе «Школа-вуз» диссертация на соискание учёной степени кандидата наук /Ижевск, 2003.
11. Русских И.Т. Структура обученности слушателей школы выходного дня / В сборнике: Аграрная наука на рубеже тысячелетий труды научно – практической конференции. Ижевская государственная сельскохозяйственная академия. 2001. С. 317 – 320.
12. Рыков В.В., Иткин В.Ю. Математическая статистика и планирование эксперимента. 2008.

© Русских Ирина Таировна (Rit19861990@mail.ru), Родыгина Тамара Александровна (9058748130@mail.ru),
Белова Галина Михайловна (fnpo@izhgsa.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

МОТИВАЦИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Рыбакова Ирина Андреевна

Преподаватель, Финансовый университет
при Правительстве РФ
irina.rybakova.88@list.ru

MOTIVATION OF HIGHER EDUCATION IN THE CONTEXT OF STUDYING FOREIGN LANGUAGES

I. Rybakova

Summary: This article is devoted to the problem of motivation of higher education in the field of foreign language learning. The article shows the relationship between high-quality motivation to learn foreign languages and compliance with modern requirements for successful and in-demand specialists. The article presents the results of the analysis of psychological and pedagogical literature. On the example of the works of such scientists as A. Maslow, K.G. Jung, L.V. Vygotsky, G. Heckhausen, K. Levin, Zh. Nyutten, A.N. Leontiev, etc., we can see the essence of the human motivational system from the point of view of psychology, as well as teaching methods described, as well as the need to apply various methods of motivating students, for example: success motivation, country studies motivation, aesthetic motivation, etc. The need for students to have internal motivation for self-improvement in the field of foreign languages is analyzed in detail and approved. Finally, the method of teaching, which can lead to the emergence of high-quality motivation in students, is considered.

Keywords: motivation, teaching methods, foreign languages.

Аннотация: Данная статья посвящена проблеме мотивации высшего образования в области изучения иностранных языков. Показана взаимосвязь качественной мотивации к изучению иностранных языков и соответствия современным требованиям к успешным и востребованным специалистам. В статье приводится результат анализа психолого-педагогической литературы. На примере работ таких ученых, как А. Маслоу, К.Г. Юнг, Л.В. Выготской, Г. Хекхаузен, К. Левин, Ж. Нюттен, А.Н. Леонтьев и т. д., описана суть мотивационной системы человека с точки зрения психологии, а также методики преподавания, и утверждается необходимость применения различных методик мотивации учащихся, например: мотивация успехом, страноведческая, эстетическая мотивации и т. д. Подробно разбирается и утверждается необходимость наличия у студента внутренней мотивации к самосовершенствованию в области иностранных языков. Наконец, рассмотрена методика преподавания, которая может привести к возникновению у студентов качественной мотивации.

Ключевые слова: мотивация, методика преподавания, иностранные языки.

Знание иностранных языков еще со времен Древнего Рима и просвещенной Греции считалось показателем статуса, культурного и образовательного уровня человека. Митридат VI Евпатор и Клеопатра, Джузеппе Гаспаро Меццофанти и Иоанн Павел II, Никола Тесла и Юсуф-Хаджи Сафаров, Като Ломб и Евгений Чернявский, Юлиан Щуцкий и Дмитрий Петров, Пауль Аристэ и Леонид Василевский – все они, сыгравшие роль в истории мира или своей страны, двигавшие науку и искусство на новый уровень, в совершенстве владели или владеют пятью, десятью, а то и несколькими десятками языков. Знание иностранного языка в современном мире, в эпоху глобализации – это не просто возможность общения, это – великолепная возможность инкультурации в совершенно другое языковое и культурное пространство, общество с иными социальными нормами, возможность чувствовать себя «своим» на всей огромной планете, возможность прикоснуться к прошлому своей нации, человечества.

В условиях модернизации высшей школы России, когда успешность выпускника ВУЗа определяется его успешностью и востребованностью на рынке труда, в

том числе - иностранном, преподавание иностранного языка наполняется новыми формами и мотивациями. Знание иностранного языка, как для студентов языковых, так и неязыковых ВУЗов является тем самым пропуском, который обеспечит возможность самореализации как в отечественных, так и крупнейших мировых компаниях и корпорациях. Всемирная глобализация, рост технического прогресса и связанное с этим все более и более возрастающее взаимопроникновение мировых культур и экономик, значительно расширяет сферу применения иностранного языка, как в повседневной, так и в профессиональной деятельности. Возможность читать на языке оригинала произведения Шекспира, разобраться в тонкостях технической документации, прочитать или напечатать статью в англо-, франко- или испаноязычных научных журналах — все это становится возможным лишь тогда, когда человек владеет необходимым иностранным языком.

Для студентов ВУЗов изучение иностранного языка - это прекрасная возможность приобрести необходимые для будущей профессиональной деятельности компетенции, ознакомиться с последними мировыми тенденция-

ми в той сфере деятельности, которая их интересует. Новые образовательные стандарты высшего образования учитывают тенденции в мировой системе образования [1]. Так, в российскую национальную систему образования постепенно вводятся современные международные стандарты, которые облегчают студентам дальнейшее обучение в иностранных ВУЗах. Федеральные программы обучения иностранному языку определяют уровень B2 Европейской шкалы иноязычной коммуникативной компетенции как необходимый для выпускника российского вуза [2]. Но при этом мы наблюдаем возникшее противоречие: ввод международных стандартов не повлек за собой изменения в государственном стандарте в части оценки уровней владения иностранными языками в соответствии с Европейской шкалой оценки уровней владения иностранными языками (CEFR), хотя очевидно, что однотипная оценка в группах разного уровня характеризует разное качество знаний и умений. Но при этом ФГОС ВПО третьего поколения значительно устранил те недостатки ФГОС первого и второго поколения, на которые указывали преподаватели высшей школы [1]. Например, в структуре программ бакалавриата сейчас, в период действия ФГОС третьего поколения, как пишет С.Е. Боброва, «иностранному языку находится в базовой части обязательных дисциплин, акцент делается на профессиональной сфере общения, а также на развитии навыков и умений самостоятельного освоения знаний по иностранному языку» [3].

Анализ ФГОС последнего поколения позволил выделить ключевые задачи, которые образовательные стандарты ставят перед преподавателями в сфере преподавания иностранных языков в высшей школе: это соответствие новых требований двухступенчатой системы высшего образования, сближение с международными унифицированными стандартами компетенций по иностранному языку и разумное сочетание обучения языковым, коммуникативным и культурологическим навыкам. Нужно отметить, что в ведущих ВУЗах страны внедрение новых образовательных стандартов позволило предоставить студентам образовательную площадку для самосовершенствования и саморазвития. Например, на филологическом факультете РУДН благодаря реализации ФГОС третьего поколения удалось унифицировать требования к числу кредитов и балльно-рейтинговой системе оценки знаний, сблизить объёмы академической нагрузки и её распределение по семестрам вне зависимости от направления профессионального образования [4].

Необходимо отметить, что работа по модернизации методики преподавания иностранных языков ведётся на всех ступенях образования, но высшая школа, как последний, самый главный этап обучения, по окончании которого студенты получают необходимые для профессиональной реализации знания и компетенции, должна

не просто модернизировать подходы к организации образовательного процесса, но и по новому мотивировать студентов к изучению иностранных языков. При завершении обучения студенты должны получить не просто необходимые для профессиональной реализации знания и компетенции, но и суметь их использовать таким образом, чтобы создавать, укреплять и поддерживать международные связи, которые смогут обеспечить нашему государству взаимовыгодные условия сотрудничества.

Мотивирование студентов на изучение иностранных языков - это способность преподавателя донести до каждого студента важность выполнения тех или иных учебных задач с позиции того, насколько это соответствует современному уровню показателей успешности и востребованности молодых специалистов.

Преподавателю важно убедить студентов, что регулярное занятие иностранным языком не только расширяет его словарный запас, позволяет в открытом диалоге общаться с носителями других языков, но и развивает его мозговую деятельность. Так, в 2012 году в Швеции, в Военной академии переводчиков был проведен научный эксперимент, который показал, что упорное и интенсивное изучение иностранного языка (особенно языков повышенной сложности - таких как русский, дари, арабский) вызывает незначительный, но постоянный рост некоторых участков мозга - гиппокампа (этот участок отвечает за сохранение в памяти новой информации и за процесс ориентации в пространстве) и трёх определённых областей коры. «В это трудно поверить, однако интенсивность роста тех или иных участков мозга напрямую зависит от того, насколько упорно занимался студент в течение трёхмесячного срока и насколько значительных результатов он добился», - говорит Йохан Мартенссон, учёный Лундского университета [5]. По его словам, можно считать доказанным, что изучение иностранных языков позволяет поддерживать мозг в хорошей форме, а, следовательно - дольше оставаться в здравом уме.

Изучение иностранных языков должно подчиняться определённым требованиям и порой студентам очень нелегко сохранить нужный уровень мотивации на протяжении всего периода обучения. Тогда мы можем наблюдать такую картину - на младших курсах посещаемость занятий иностранного языка почти 100%, равно как и усердность, а, следовательно, средний балл довольно высок, к старшим курсам посещаемость резко падает, и средний балл тоже коррелирует вниз. Как правило, с момента начала изучения иностранного языка студенты достаточно мотивированы - им хочется без перевода смотреть любимые фильмы, слушать песни и понимать о чем идет речь, какой смысл исполнитель вложил в нее, хочется общаться со сверстниками из других стран. Од-

нако, со временем, сталкиваясь с первыми трудностями, мотивация падет, ибо овладение иностранным языком - это процесс трудоемкий, регулярный и требующий определенных временных и умственных затрат, что, естественно, отодвигает ведущую цель на задний план. И все это - несмотря на стремление преподавателей применить на занятиях в процессе обучения множество инновационных методов и приемов организации учебного процесса. К сожалению, приходится констатировать, что уровень ЗУН студентов высшей школы не совсем отвечает требованиям, предъявляемым ФГОС ВО.

Повышение мотивации студентов к изучению иностранного языка требует от преподавателя поиска убедительных форм и средств, а также регулярного общения со студентами. Преподавателю необходимо находить место и время не только для плановых консультаций, но и спонтанных, когда студент может задать интересующие вопросы, а преподаватель дать ответы на вопросы, вызывающие у студентов затруднения при изучении иностранных языков.

По нашему мнению, преподавание иностранного языка в высшей школе должно быть ориентировано на овладение иностранным языком на профессиональном уровне, преподаватели должны стараться научить будущих специалистов стремиться к самосовершенствованию, не останавливаться на достигнутом, регулярно повышать свой профессиональный уровень, дабы оставаться востребованным в своей профессии.

Как известно, на рынке труда все чаще требуют от претендента владение хотя бы одним иностранным языком на уровне В2, т.к. «международное сотрудничество расширяет государственные границы, возможности коммуникации стали необходимыми настолько, что представить себе образованного и успешного человека без знания иностранного языка становится невозможным» [6]. А выучить иностранный язык лишь на занятиях по его изучению невозможно. Эффективное изучение иностранного языка, какими бы врожденными способностями не обладал студент, возможно лишь при самомотивации, при сознательном, упорном и регулярном совершенствовании языковых навыков, при индивидуальной самостоятельной работе, которая не ограничивается рамками учебных задач и заданий, обязательных в рамках организации учебного процесса в высшей школе.

Для преподавателя высшей школы важно развить у студентов мотивацию саморазвития – именно она побуждает человека много работать и развиваться.

По мнению А. Маслоу, мотивация к саморазвитию - это стремление к полной реализации своих способностей и желание ощущать свою компетентность. Для

движения вперед необходимо желание стремиться к чему-то новому, ожидание, что следующий шаг, как пишет А. Маслоу, «объективно принесет больше радостей, больше внутреннего удовлетворения, чем предыдущие приобретения и победы, которые стали чем-то обычным и даже надоели» [7]. В изучении иностранного языка стремление овладеть им на профессиональном уровне – это ожидание новых встреч, событий, путешествий и открытий. Это возможность самореализации в профессиональной сфере в той стране и той компании, о которой студент на всем периоде обучения в ВУЗе мечтал. Способность преподавателя мотивировать студентов к саморазвитию стимулирует у последних мотивацию к деятельности вообще. Изучение иностранного языка ведет к росту коммуникативных способностей, расширяет кругозор, воздействует на рост интереса к более глубокому изучению смежных областей профессиональной сферы студента, совершенствованию личности индивида, а, следовательно, гармоничному ее развитию.

Вообще мотивация (от лат. *movere*) – это побуждение к действию; динамический процесс психофизиологического плана, управляющий поведением человека, определяющий его направленность, организованность, активность и устойчивость; способность человека деятельно удовлетворять свои потребности [8]. Впервые в 1813 году данный термин употребил в своей работе «О четверояком корне закона достаточного основания» А. Шопенгауэр. На современном этапе развития науки ученые трактуют этот термин по-разному. Так, мотивация по В.К. Вилюнасу, это совокупная система процессов, отвечающих за побуждение и деятельность [9]. Тогда как К.К. Платонов считает, что мотивация, как явление психическое, есть совокупность мотивов [10].

Работы А. Маслоу, К.Г. Юнга, Л.В. Выготского, Г. Хекхаузена, К. Левина, Ж. Нюттена, А.Н. Леонтьева, Д.Н. Узнадзе в результате привели к пониманию, что мотивационная система человека имеет сложную структуру и характеризуется иерархической соподчиненностью, многовекторным характером мотивированности и характером, поливалентностью мотивов по отношению к потребностям и взаимозаменяемостью (Додонов, 1984; Имедадзе, 1984; Магун, 1983 [9]).

Современная педагогика рассматривает мотивацию в двух аспектах – внутреннем и внешнем. Если для внешней мотивации характерными чертами являются внеличностная ориентация на достижение каких-либо целей в интересующей субъекта области, в том числе - профессиональной, то для внутренней основными факторами, вызывающими мотивацию к достижению целей являются прежде внутренние потребности человека. Внешние мотивы зачастую исходят от общества - преподавателей, старшего поколения, учебной группы, личного окружения и проявляются в виде намеков, указаний, требова-

ний, понуждений. В этом случае учебная деятельность в целом, и изучение иностранного языка в частности, может повлечь за собой внутренний протест и отторжение.

Для преподавателя важно добиться от студента внутренней мотивированности на изучение иностранного языка, ибо именно она стимулирует потребность в самоактуализации. В этом случае, как утверждает В.Е. Мельников, «факторы, вызывающие активность и оценивающие результат, находятся внутри человека и позволяют осуществлять саморазвитие в процессе обучения» [11]. Стремление человека к самоактуализации, в свою очередь, порождает своеобразный вечный двигатель в мотивации к обучению - интерес в этом случае не угасает, а лишь переходит на новый уровень, каждый успех стимулирует на достижение нового успеха и т.д. И.А. Зимняя, например, весьма удачно и точно сравнивает мотивацию с «запускным механизмом», который в любой деятельности человека дает реальный и желанный результат, одновременно поддерживая сам механизм в движении [13]. Именно мотивация поддерживает человека в период неудач, стимулирует на поиск новых решений, не дает отказаться от намеченной цели.

При анализе психолого-педагогической литературы обнаружилось несколько видов мотивации, характерной тому виду деятельности, который возникает при изучении иностранного языка [14]: в первую очередь это мотивация целевая – четко поставленная цель позволяет студенту очертить ряд задач, решение которых приведет к достижению поставленной цели. Скажем, изучение иностранного языка позволит принять участие в какой-либо значимой образовательной программе (например, в США действует такая образовательная программа для иностранных студентов как College and University Student Program - иностранные студенты имеют возможность учиться в американских высших аккредитованных учебных заведениях или участвовать в программах стажировок. В Германии существует специальная Служба академических обменов (DAAD) и многочисленные фонды для студентов, которые хотят учиться в немецких ВУЗах, например, фонд Конрада Адэнауэра, фонд Фридриха Эберта, фонд Гайнриха Бёлля, университетские программы Бонна и Гогенхайма).

Далее рассмотрим такой вид мотивации как мотивация успеха – психика человека устроена таким образом, что малейший успех на первоначальном этапе удваивает наше желание заниматься этим видом деятельности. При изучении иностранного языка этот вид мотивации может стать наиболее эффективным средством достижения поставленной цели, ибо перспективы реализации полученных знаний не только в стенах учебных аудиторий, но и в живом общении – а это может быть как волонтерская деятельность (например, при проведении чемпионата мира по футболу в России в 2018 году студенты,

владеющие иностранным языком получили великолепную возможность, не выезжая за пределы страны, не отрываясь от привычного окружения, получить хорошую языковую практику).

Страноведческая мотивация – это мотивация путешественника. Современный мир открыт для путешествий, далеких и близких. Как известно, большинство стран мира говорят на 4 основных языках в их национальных вариантах — английском, немецком, французском и испанском. Однако, язык, как любой живой организм, динамично развивается вместе с теми изменениями, которые происходят в обществе в целом и нации, которая говорит на этом языке. Как справедливо отметила Рита Мэй Браун, «...Language is the road map of a culture. It tells you where its people come from and where they are going. // Язык – это дорожная карта культуры. Он рассказывает, откуда пришел и куда идет его народ».

Эстетическая мотивация при изучении иностранного языка возникает тогда, когда студент испытывает удовольствие от процесса обучения. Процесса, который поставлен столь профессионально и интересно, что обучение языку не требует навязчивых усилий – студент сам приходит на занятия, чтобы научиться тому, что знает преподаватель. Как рассказывал о своем учителе Луи Рену российский лингвист Андрей Зализняк, «...он говорил изумительно: французская ясность, безупречность, не говоря уж о том, что санскрит великолепный. Я целый год слушал его курс Вед. Можно было задавать вопросы, но практически не нужно было, потому что он все объяснял сам. Сам угадывал, что может быть неясно» [15].

И, наконец, пятый вид мотивации - инструментальная мотивация. Здесь большую роль играет профессиональная грамотность и компетентность преподавателя, ибо самое важное при формировании такого вида мотивации у студентов - учитывать тип темперамента студентов, дать возможность каждому ученику выразить себя в любимом виде работ.

Как известно, учебный процесс относят к наиболее сложным видам деятельности человека. При этом мотивов у студента при изучении иностранного языка может быть много, так, согласно исследованиям, проведенным в 2006 году коллективом научно-методической лаборатории Санкт-Петербургского финансово-экономического университета в структуре мотивов изучения иностранного языка были выделены: профессионально незначимые, не определяющие профессиональную ориентацию студента и профессионально значимые, непосредственно определяющие профессиональную ориентацию студента мотивы. Причем, к старшим курсам процент профессионально незначимых для студентов мотивов значительно снижался [16].

Так что же побуждает студентов к обучению, к изучению иностранного языка, какие мотивы ими движут?

Анализ психолого-педагогической литературы позволил выделить несколько классификаций мотивов, предложенных отечественными педагогами и психологами. Так, Л.И. Божович предложила два типа мотивов: если первый связан с содержанием и процессом обучения, то второй определяется системой отношений между ребенком и окружающей действительностью [17]. Как видно, автор поддерживает теорию о внутренней и внешней мотивации. П.М. Якобсон, рассуждая о мотивах, связывает их прежде всего с результатами обучения и запросами общества [18]. М.В. Матюхина в свою очередь предлагает разделить мотивы на мотивы, заложенные в самой учебной деятельности, и на мотивы, связанные с косвенным продуктом обучения [19]. М.Д. Рахманова делит мотивы на учебно-познавательные (интерес к учению, стремление к получению знаний, познавательная потребность, любознательность и др.), непосредственно-побуждающие (новизна предмета, яркость оформления учебных пособий, занимательность предмета, способ преподавания предмета конкретным педагогом, страх перед наказанием и др.) и перспективно-побуждающие (ответственность, чувство долга и т. д.) [20].

Таким образом, анализируя представленные классификации мотивов, можно совершенно четко определить, что при изучении иностранного языка на начальном этапе мотивация студентов должна быть основана на гармоничном сочетании внутренней и внешней мотивации. Мотивы, которые побуждают студента к изучению иностранного языка, обеспечивают результат и успех лишь в том случае, когда мотивация определена личными побуждениями и потребностями и подкреплена внешним воздействием. Однако при этом необходимо помнить, что внешняя мотивация, оказывающая стимулирование на изучение иностранного языка у студентов может быть двух видов – широкая социальная (перспектива участия в молодежных форумах, в т.ч. международных, волонтерских миссиях различной направленности и т.д.) и узколичностная (личная выгода, престиж, высокооплачиваемая работа, средство самоутверждения и т.д.). П.М. Якобсон утверждает, что широкая социальная мотивация - это основание для овладения иностранным языком, а узколичностная мотивация - отношение к овладению иностранным языком [21].

Но при всей важности внешней мотивации для преподавателя наиболее ценной является внутренняя мотивация - а именно ее так трудно вызвать у студентов. Поэтому преподаватель должен направить свои усилия на создание таких проблемных ситуаций, которые будут возбуждать интерес студента к выполнению определенных учебных задач, преследующих своей целью сохранение высокого уровня внутренней мотивации к

изучению иностранного языка. Для того чтобы выполнить поставленную перед ним задачу по стимуляции мотивирования студентов, преподаватель должен владеть определенным набором мотивационных средств и понимать мотивы и потребности студентов.

Как известно, помимо внешней мотивации на побуждение студентов к изучению иностранного языка весьма эффективно воздействует внутренняя мотивация (коммуникативная, лингво-познавательная и инструментальная), которая, как утверждает Т. Григорян, в свою очередь отвечает за удовлетворение потребностей, за ощущение радости от успехов [21]. Он пишет, что коммуникативный вид внутренней мотивации является ведущим, ибо, по сути, является естественной потребностью тех, кто изучает иностранный язык. Но при этом именно данный вид внутренней мотивации является самым уязвимым при столкновении с первыми трудностями при изучении иностранного языка. Преподаватель, создавая во время учебного процесса проблемные ситуации, должен больше времени уделять живому, неформальному общению, приглашая носителей языка, организуя деловые игры, инсценировки, круглые столы, мини-конференции и т.д. Зачастую унылость учебного процесса является первым толчком к снижению уровня мотивации, но требования учебного процесса не позволяют педагогу отдавать часть запланированного времени на живое общение, что самым непосредственным образом сказывается на мотивации студентов. В том же исследовании научно-методической лаборатории Санкт-Петербургского финансово-экономического университета, о котором упоминалось выше, были представлены результаты опроса студентов двух младших курсов о наиболее эффективных средствах изучения иностранного языка на их взгляд. Иерархия приемов и форм учебной работы выглядела следующим образом:

1. Диалог по определенной форме.
2. Чтение иностранных газет и журналов.
3. Заучивание грамматики.
4. Перевод определенного количества слов.
5. Заучивание слов. [16].

Побуждая студентов к продуктивной познавательной деятельности, активному изучению иностранного языка, преподаватель формирует устойчивую мотивацию к обучению, главным звеном которой является поведенческое проявление желания удовлетворить свои потребности. По мнению авторов данной статьи, она является одним из ключевых факторов для достижения успеха в достижении поставленной цели, в данном случае - успешном изучении иностранного языка на профессиональном уровне. Учебная мотивация, являясь отдельным видом мотивации, переключается с термином «мотивация к обучению» и определяется рядом специфических факторов:

1. самой образовательной системой, образователь-

- ным учреждением;
- 2. организацией образовательного процесса;
- 3. субъектными особенностями обучающегося;
- 4. субъективными особенностями преподавателя и прежде всего системы его отношений к личности студента;
- 5. спецификой учебной дисциплины [23].

Как видим, мотивация к обучению запускает в индивидууме своеобразный механизм, который приводит студента в состояние активных действий в сложившихся вокруг него обстоятельствах. Занимая пассивную роль в организации учебного процесса, студент, тем не менее, своей мотивированностью на обучение, так или иначе, изменяет его ход, заставляя педагога предлагать ему вариативные методы и приемы достижения поставленной цели. В изучении иностранного языка стандартное течение образовательного процесса в случае высокой мотивированности студента на успех, вызывает у преподавателя необходимость корректировать уровень и тип заданий, которые он дает студенту для обеспечения главной образовательной цели. Например, для студента, чей уровень знаний иностранного языка достаточно высок, преподаватель может предложить участие в международных конференциях, а для студента, чей уровень колеблется в районе базового школьного курса, предложить индивидуальные занятия для повышения уровня знаний и т.д.

Мотивация к обучению, так уж устроена психика человека, всегда связана с эмоциями и эмоциональными состояниями. Как мы писали выше, любой небольшой успех или поражение в начале процесса изучения иностранного языка может оказать значительную роль в повышении уровня мотивированности студента. И тогда студент начинает либо повышаться уровень мотивации к изучению иностранного языка, либо он начинает испытывать стойкое отвращение к самому учебному процессу. Таким образом, можно утверждать, что изучение иностранного языка должно быть построено, особенно на первоначальном этапе, исключительно на положительных эмоциях. Преподавателю следует отмечать каждое, пусть самое незначительное, достижение студента. Именно высокая мотивированность на успех является одним из самых эффективных способов улучшить процесс обучения в ВУЗе. Мотивация является движущей силой процесса обучения и усвоения материала. Многочисленные научные исследования (например, приведенное выше исследование научно-методической лаборатории Санкт-Петербургского финансово-экономического университета) показали, что для современных российских студентов в изучении иностранного языка в ВУЗе решающую роль играют мотивы личного характера, т.е. узколичностные мотивы (по П.М. Якобсону). И для того, чтобы в конечном итоге достичь поставленной цели и овладеть иностранным языком на профессиональном уровне, у

студентов должна быть высокая мотивация к обучению.

Для решения этой проблемы педагоги высшей школы предлагают совершенствовать устаревшие методы преподавания иностранного языка и развивать применение инновационных методов. Например, можно увеличить применение в образовательном процессе информационных и телекоммуникационных технологий, системы мультимедиа, применять дистанционные технологии в обучении иностранному языку, использовать ресурсы Интернета – блоги, форумы и т.д., привлекать новейшие тестовые технологии (например, создание банка проверочных материалов по курсу иностранного языка для компьютерного тестирования студентов с целью контроля ЗУН). Наиболее востребованными у преподавателей иностранного языка являются следующие пять Интернет - ресурсов:

- 6. хотлист (hotlist) - перечень Интернет-ресурсов с текстовыми материалами по теме;
- 7. мультимедиа скрэпбук (multimedia scrap-book) - подборка аудио, видео, фото, графики, текстовых материалов, анимационные виртуальные туры;
- 8. трежахант (treasure hunt) - перечень ссылок на сайты, содержащие актуальную информацию по теме, и вопросы к сайтам, ориентирующие поисково-исследовательскую деятельность студентов;
- 9. сабдъектсэмпла (subject sampler) - перечень ссылок на текстовые и мультимедийные ресурсы, после работы с которыми студенты отвечают на вопросы дискуссионного характера по изучаемой теме;
- 10. веб-квест (web quest) - организация и направление проектной деятельности обучающихся, проблемное задание с элементами ролевой игры, выполняемое с опорой на использование Интернет-ресурсов [26].

Каждый из этих ресурсов может быть использован преподавателем на разных этапах обучения, у студентов с разным уровнем владения иностранным языком.

По нашему мнению, среди огромного разнообразия положительных аспектов электронных ресурсов у студентов всегда вызывает интерес возможность живого общения. А интерес, как известно, является основным средством активизации мотивации студента, его познавательной деятельности, а потому – наиболее эффективным средством в организации процесса обучения иностранному языку. Как писал В.Д. Шадриков [27], «Интерес - один из наиболее эффективных и мощных побудителей внимания. Пробуждение интереса однозначно означает пробуждение внимания». Психические аспекты функции внимания позволяют нам говорить об избирательности личности в процессе познания. Человек очень любознателен по своей природе и, привлеченный чем-то новым, необычным, обязательно обращает самое пристальное

внимание на объект. И здесь задача преподавателя – вычленив в процессе обучения те аспекты, которые могут привлечь внимание студентов, стимулируют их мышление, дадут толчок к поиску решений учебной задачи. Студенты, привлеченные новыми формами проведения занятий, введением в структуру занятия новых средств и форм обучения обязательно будут заинтересованы. Важно закрепить эту заинтересованность, создать продолжительную мотивацию, способствовать формированию длительной мотивации. И здесь на помощь преподавателю приходит Skype – программа, позволяющая устранить препятствия для общения преподавателя и студента даже при большой удаленности и проживании в разных странах. У этой программы есть текстовый чат, которые также помогает преподавателям в отработке изученного материала – с помощью чата, общаясь с носителями языка студенты совершенствуют навыки письма, использования языковых единиц, частей речи и правил их применения. Skype, как и любой другой сетевой видео-коммуникационный инструмент, реализует живое общение между представителями двух языковых культур, помогая одновременно получить опыт социокультурного общения и выяснить все фонетические, лексические, грамматические особенности изучаемого языка. Одновременно с этим Skype заставляет преподавателей изменять структуру методики преподавания. Применение новых технологий помогает поддерживать избирательность внимания личности студента, прием новизны, реализуемый в случае применения этой технологии, помогает добиться стойкой мотивации при изучении иностранного языка. При этом, как указывает В.Н. Сердюк, «...восприятие нового вызывает у обучаемых безусловную ориентировочно-исследовательскую реакцию, которая сопровождается произвольным запоминанием» [28].

Для формирования у студентов навыка и умения самостоятельной работы и самообразования также можно использовать средства Интернета, которые помогают по иному реализовать принцип новизны в обучении. Например, используя вебинары – довольно нестандартный метод обучения, преподаватель может эффективно повышать уровень этого навыка, при этом функция контроля не страдает. Вебинар (от синтеза слов «веб» и «семинар») – онлайн-мероприятия, во время которых ведущий вебинара (преподаватель) и его участники (студенты, слушатели) могут обмениваться информацией, задать интересующие их вопросы и получить ответы на них в режиме реального времени, принять участие в обсуждении и т. п. кроме того, в том случае, если слушатель по каким-то причинам не может участвовать в вебинаре, он может прослушать его в записи, что является еще одним положительным фактором применения интернет-технологий в методике преподавания иностранного языка. Организация конференций с носителями языка по заданной теме, тренингов с привлечением зарубеж-

ных специалистов позволяет мотивировать студентов на обучение языку, самостоятельной работе над повышением уровня владения языком. Технология, позволяющая работать со студентами в интерактивном режиме, оживляющая образовательный процесс, ставящая его на более современный, продвинутый уровень, несомненно, может стать одной из альтернатив аудиторной работы.

Кроме того, использование Интернет – ресурсов помогает преподавателю справиться с недостатком часов аудиторной работы, а именно она является базовой при изучении иностранного языка. В рамках Болонской системы, как известно, срок обучения в высшей школе сокращается, и преподавателям приходится все чаще использовать систему самостоятельной работы студентов для своевременного изучения в определенных учебных программах объемах учебного материала. Необходимость эффективной организации самостоятельной работы, возможность проконтролировать ее выполнение является одним из огромных плюсов использования Интернет-ресурсов. Наличие учебных аудиторий, оснащенных компьютерами и доступом в Интернет, помогающими преподавателям организовать эффективную самостоятельную работу студентов, является одним из требований современных образовательных стандартов. Однако, важно не просто иметь подобные учебные аудитории, важно обеспечить их доступность для занятий студентов во внеурочное время, дать им возможность самостоятельно освоить учебный материал. Возможность использовать электронные ресурсы дает преподавателю широкое поле для выбора источников – как текстовых, так и аудиофайлов, видеофайлов – это могут быть как свежие, так и архивные публикации прессы, энциклопедии и лингвистические библиотеки университетов различных стран, в том числе и – с мировым именем, возможность просмотра в режиме он-лайн передач, фильмов на национальном языке.

Вообще самообразование и самостоятельная работа у студентов высшей школы – этот тот фактор, который показывает уровень заинтересованности студента в достижении поставленной цели. Если для студента важно лишь получить документ об образовании, то для него достижение каких-то заметных успехов во всем процессе обучения, и в изучении иностранного языка на профессиональном уровне, в частности, будет играть второстепенную роль. Самообразование и самостоятельная работа вне стен вузовской аудитории будут для него лишь отвлекающим фактором. У такого студента весьма сложно сформировать стойкую мотивацию к обучению и развить мотивированность к изучению иностранного языка.

Модернизация всей системы организации образовательного процесса при изучении иностранного языка в ВУЗе должна иметь своей конечной целью подготовку

специалиста на достаточно высоком мировом уровне. Преподаватель должен суметь таким образом мотивировать студента, чтобы нацелить его на «...самостоятельный поиск и решение практических задач, как языковых, так и профессиональных» [6]. Обеспечение высокой мотивации на занятиях по изучению иностранного языка является одной из наиболее глобальных задач преподавателя. Для этого необходимо задействовать всех студентов, подбирая темы занятия таким образом, чтобы обеспечить речевое взаимодействие между всеми учащимися. Заинтересованность и сохранение внимательности к происходящему в ходе занятия обучению должна быть обеспечена для всех студентов без исключения, ведь активность студентов на занятии напрямую зависит от содержания учебного материала, от умения его преподнести, от технологий обучения, применяемых преподавателем. Если такая заинтересованность основывается на эмоциональных и интеллектуальных порывах студентов, т.е. материал подобран интересно, с большим содержанием лексических единиц и речевых образцов, тем вероятнее успех, а, следовательно - достижение поставленной преподавателем учебной цели. Образовательный процесс должен быть выстроен логически, согласно принципу последовательности и непрерывности, с сохранением внутрисубъектной связи. Учебный материал, подбираемый преподавателем для занятий, должен соответствовать среднему уровню знаний иностранного языка в группе, но при этом содержать вариативную часть для тех студентов, уровень знаний которых значительно отличается от основной группы учащихся. М.А. Безбородова указывает: «Очень важно правильно создать учебно-речевые ситуации, стимулирующие общение учащихся средствами иностранного языка, применять нестандартные формы занятия, адекватно использовать парные, групповые и коллективные формы работы, повышающие самостоятельность студентов при выполнении учебных действий» [25].

Таким образом, роль преподавателя в формирова-

нии мотивации к изучению иностранного языка весьма велика. Ибо лишь от него зависит, каким образом будет выстроен весь процесс обучения иностранному языку, будет ли он основан на взаимном сотрудничестве и партнерстве всех субъектов учебно-воспитательно процесса, будут ли в нем использованы инновационные технологии обучения иностранному языку, каким образом им будет организовано взаимодействие всех участников образовательного процесса, какую эмоциональную реакцию вызовет выстроенный им образовательный процесс у студентов и сохранит ли эта эмоция интерес у студентов к изучению предмета либо же вызовет отращение.

Кроме того, важно развить у студентов мотивацию не к схоластическому изучению иностранного языка, а изучению иностранного языка через интерес к культуре, обычаям и традициям страны – носителя языка, почерпнуть их из аутентичных источников, благодаря которым происходит расширение мировоззрения и кругозора студентов, а использование языка становится средством межкультурной коммуникации.

Развивая общую и речевую культуру студента, раскрывая его творческий потенциал, преподаватель путем развития внутренней мотивации к изучению иностранного языка, помогает сформироваться личностной ориентации студента – будущего специалиста, обучает его самостоятельному мышлению, умению делать выводы, анализировать, рассуждать и предлагать варианты решения тех или иных учебных и развивающих задач.

Общаясь на иностранном языке, погружаясь в иное культурное пространство, студенты в условиях, приближенных к реальным, учатся находить нетривиальные пути решения ситуационных задач, находить собственные аргументы и высказывать собственное мнение. Преподавателю важно убедительно доказать студенту, что знание иностранного языка – это его путь к будущей успешной карьере.

ЛИТЕРАТУРА

1. Портал Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования [Электронный ресурс]. URL: www.fgosvo.ru (дата обращения: 13.04.2020).
2. Байдикова Н.Л. ФГОС ВО: новые характеристики профессионально ориентированного обучения студентов неязыкового вуза иностранному языку // Научный диалог. 2017. №7. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/fgos-vo-novye-harakteristiki-professionalno-orientirovannogo-obucheniya-studentov-neязыkovogo-vuza-inostrannomu-yazyku> (дата обращения: 13.04.2020).
3. Боброва С.Е. Некоторые итоги реализации федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по дисциплине «Иностранный язык» на филологическом факультете РУДН // Вестник МГОУ. Серия: Педагогика. 2017. №3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/nekotorye-itogi-realizatsii-federalnogo-gosudarstvennogo-obrazovatel'nogo-standarta-vysshego-professionalnogo-obrazovaniya-po> (дата обращения: 13.04.2020).
4. Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, обучение, оценка. Департамент по языковой политике, Страсбург. 2001. Перевод под общ. ред. проф. Ирисхановой К.М. М.: МГЛУ, 2005. 248 с.

5. Johan Mårtensson. Growth of language-related brain areas after foreign language learning [Электронный ресурс]. URL: https://www.researchgate.net/publication/228102241_Growth_of_language-related_brain_areas_after_foreign_language_learning (Дата обращения: 14.04.2020)
6. Батунова И.В. Современные педагогические технологии на уроках иностранного языка как важное условие повышения качества образовательного процесса // IV Международная научно-практическая конференция: Научные перспективы XXI века. Достижения и перспективы нового столетия - Новосибирск: Международный научный институт «EDUCATIO», 2014. - С.126-128.
7. Маслоу А.Г. Мотивация и личность. — СПб.: Евразия, 1999. — 478 с.
8. Шопенгауэр А. О четверяком корне закона достаточного основания. Мир как воля и представление // Сочинения: В 2 т. Т. 1. М.: Наука, 1993. 672 с.
9. Вилюнас В.К. Психологические механизмы мотивации человека. М., 1990. 178 с.
10. Платонов К. Занимательная психология. — Издание 5-е, исправленное. — СПб.: Питер Пресс, 1997. — 288 с.
11. Мельников В.Е. Мотивация к обучению студентов в вузе как психолого-педагогическая проблема // Вестник НовГУ. 2016. №5 (96). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/motivatsiya-k-obucheniyu-studentov-v-vuze-kak-psihologo-pedagogicheskaya-problema> (дата обращения: 15.04.2020).
12. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам. - М.: Просвещение, 1991.
13. Зимняя И.А. Условия формирования мотивации при изучении иностранного языка. - М.: Просвещение, 1991. - С. 36.
14. Искрин С.А. Моделирование ситуаций общения в процессе обучения иностранному языку. Иностранные языки в школе. - 2004, № 2. - с.95
15. Мария Бурас: Истина существует. Жизнь Андрея Зализняка в рассказах ее участников. — М.: Индивидуум паблишинг. - 2019 г. — 360 с.
16. Авдеев А.П. Мотивы изучения иностранного языка // ОТО. 2008. №4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/motivy-izucheniya-inostrannogo-yazyka> (дата обращения: 16.04.2020).
17. Божович Л.И. Проблема развития мотивационной сферы ребенка // Изучение мотивации поведения детей и подростков / Под ред. Л.И. Божович и Л.В. Благоняевой; Науч.-исслед. ин-т общ. и пед. психологии АПН СССР. - М.: «Педагогика», 1972. - С. 7-44. - URL: <http://psychlib.ru/inc/absid.php?absid=73530> (дата обращения: 20.04.2020).
18. Психология чувств и мотивации: Избр. психол. тр. / П. М. Якобсон; Под ред. [и с предисл.] Е. М. Борисовой; Акад. пед. и соц. наук, Моск. психол.-соц. ин-т. - М.: Ин-т практ. психологии; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1998. - 304 с.
19. Мотивация учения младших школьников / М.В. Матюхина. - М.: Педагогика, 1984. - 144 с.
20. Рахманова Мавджуда Джамшедовна Формирование мотивации при обучении иностранному языку в вузе // АНИ: педагогика и психология. 2019. №3 (28). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-motivatsii-pri-obuchenii-inostrannomu-yazyku-v-vuze> (дата обращения: 14.04.2020).
21. Психология чувств и мотивации: Избр. психол. тр. / П.М. Якобсон; Под ред. [и с предисл.] Е. М. Борисовой; Акад. пед. и соц. наук, Моск. психол.-соц. ин-т. - М.: Ин-т практ. психологии; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1998. - 304 с.
22. Григорян Т. Проблемы мотивации в психологии научения иностранному языку. Проблемы обучения иностранным языкам. Т.5, ч. 1. -Владимир, 1970, с. 15-24.
23. Григорян Т.К вопросу о соотношении потребностей и мотивации учащихся при изучении иностранного языка. Кн.: Возрастные особенности познавательной деятельности школьников и студентов. -М., 1979, с. 53-62.
24. Каменская Е.Н. Основы психологии. Ростов н/Д: Феникс, 2003. 155 с.
25. Безбородова М.А. Мотивация в обучении английскому языку // Молодой ученый. - 2009. - №8(8). - С. 156-160. - URL <https://moluch.ru/archive/8/567/> (дата обращения: 20.04.2020).
26. Сысоев П.В., Евстигнеев М.Н. Использование современных учебных Интернет-ресурсов в обучении иностранному языку и культуре// Язык и культура. 2008. № 2. С. 100-110.
27. Шадриков, В.Д. Познавательные процессы и способности в обучении / В.Д. Шадриков, Н.П. Анисимова, Е.Н. Корнеева. - М.: Просвещение, 1990. - 142 с.
28. Сердюк В.Н. Мотивация - основной принцип активизации процесса обучения иностранным языкам в высшей школе // Вопросы методики преподавания в вузе. 2012. №1 (15). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/motivatsiya-osnovnoy-printsip-aktivizatsii-protseessa-obucheniya-inostrannym-yazykam-v-vysshey-shkole> (дата обращения: 28.04.2020).

© Рыбакова Ирина Андреевна (irina.rybakova.88@list.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

МУЗЫКАЛЬНО-ГРАММАТИЧЕСКИЕ РИФМОВКИ, КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ

Селиванова Марина Евгеньевна

аспирант, ФГБНУ «Институт художественного образования и культурологии Российской академии образования»; учитель-логопед, ГБОУ Школа 1514, г. Москва
mar33@mail.ru

MUSICAL AND GRAMMATICAL RHYMES AS A MEANS OF DEVELOPING SPEECH IN PRESCHOOLERS

M. Selivanova

Summary: This article presents a correction and development technology that includes musical and grammatical rhyming. This technology is aimed at overcoming speech underdevelopment of preschool children. An experimental study on testing this technology is described. Research hypothesis: speech therapy technology using musical and grammatical rhymes has a positive effect on the formation of the main components of speech in preschool children. The purpose of the study: to study the influence of technology based on musical and grammatical rhymes on the speech development of preschool children with TNR. The main method of research is a comparative analysis of the scores received by preschool children of the control and experimental groups obtained when performing test tasks for diagnostics of oral T.A. Fotekova. The article describes the structure of classes and methods of working with musical and grammatical rhymes, as well as artistic and creative activities that increase motivation and contribute to better assimilation of the material.

Keywords: speech development, musical and grammatical rhyming, preschool children, artistic creativity.

Аннотация: В материалах данной статьи представлена коррекционно-развивающая технология, включающая музыкально-грамматические рифмовки. Данная технология направлена на преодоление речевого недоразвития дошкольников. Описано экспериментальное исследование по апробации данной технологии. Гипотеза исследования: логопедическая технология с использованием музыкально-грамматических рифмовок положительно влияет на формирование основных компонентов речи дошкольников. Цель исследования: изучение влияния технологии на основе музыкально-грамматических рифмовок на развитие речи детей старшего дошкольного возраста, имеющих ТНР. Основной метод исследования – сравнительный анализ результатов, полученных дошкольниками контрольной и экспериментальной группы при выполнении тестовых заданий по методике диагностики устной Т.А. Фотековой. Описана структура занятий и методы работы с музыкально-грамматическими рифмовками, а так же художественно-творческая деятельность, которая повышает мотивацию и способствует более качественному усвоению материала.

Ключевые слова: развитие речи, музыкально-грамматические рифмовки, дошкольники, художественное творчество.

Одно из актуальных направлений в области коррекционной педагогики и логопедии, в частности, является – формирование лексико-грамматической системы языка. На сегодняшний день известно большое число исследований, имеющих теоретическое и практическое значение. (Г.В. Чиркина, С. Шаховская Р.И. Лалаева, Г.В. Бабина, Т.Б. Уварова и др.). Однако разработка и апробация эффективных технологий, направленных на освоение лексики и грамматики по-прежнему остаётся актуальным в связи с увеличением выявленных форм речевого дизонтогенеза у дошкольников и младших школьников, при которых нарушение имеет системный характер и затрагивает когнитивные процессы. В данной статье описана логопедическая технология на основе музыкально-грамматических рифмовок, результаты ее апробации.

Цель данной логопедической технологии - преодоление нарушения лексико-грамматического компонента речи у детей дошкольного и младшего школьного возраста.

Входе применения данной технологии могут быть

реализованы следующие коррекционно- развивающие задачи:

- развитие познавательных процессов;
- развитие сенсомоторной сферы;
- развитие социально-коммуникативных навыков;
- развитие эмоциональной сферы детей.

Системное нарушение речевой деятельности, при котором страдает нормативное усвоение всех основных компонентов языковой системы в отечественной науке при сохранном слухе и интеллекте рассматривалось как общее недоразвитие речи. (Г.А. Каше, Р.Е. Левина, М.Е. Хватцев, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина и др.). Для данной категории детей характерны: бедность лексикона, недостаточность усвоения семантики лексических единиц; замедленный темп формирования навыка словоизменения и словообразования: смешение продуктивных и непродуктивных окончаний существительных, прилагательных, местоимений, количественных числительных, отсутствие или замена простых и сложных предлогов, трудности понимания предложноподлежащих конструкций и т.д.

В рамках психолого-педагогической классификации, предложенной Р.Е. Левиной разработана методическая система формирования лексико-грамматической системы языка [4], [6], [7], [9].

Известно, что для полноценной коммуникации детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста необходим определенный уровень сформированности лексики и грамматики. Стойкие аграмматизмы в устной речи снижают качество продуцирования текстов, отрицательно влияют на состояние мыслительных процессов, препятствуют полноценному освоению навыков письменной речи

Основное число методик по формированию лексико-грамматического строя речи разработаны на основе когнитивного подхода, где основное направление коррекционно-развивающего воздействия ориентированно на формирование познавательной сферы. Данный подход объясняется наличием тесной связи речи и мышления.

На сегодняшний день, в большинстве методик по формированию речи не учитывается развитие эмоциональной сферы дошкольника. В работах отечественных исследователей: Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна и др. авторов отмечалась взаимосвязь речи и эмоционально-личностного развития детей.

В системе коррекционных занятий на основе музыкально-грамматических рифмовок важным направлением является эмоциональное развитие детей посредством таких видов художественного творчества, как музыка и изобразительное искусство.

Художественное творчество – естественный процесс для ребенка, отражающий состояние его внутреннего мира. Дошкольник, погруженный в художественно-творческую деятельность не только осваивает окружающий мир, но и выражает свои представления, понимание окружающих его предметов и явлений. Художественный образ, возникающий в результате творческой деятельности, рассматривается как особый вид освоения и выражения действительности. (Б.П. Юсов, Ю.Б. Борев, А.А. Мелик-Пашаев и др.). Технология на основе музыкально-грамматических рифмовок предполагает включение детей в художественно-творческий процесс. В системе занятий обязательным компонентом являются музыка и стихотворные тексты в форме музыкально-грамматических рифмовок, игра на музыкальных инструментах, движение под музыку, рисование.

В настоящее время в дошкольном образовании и в начальной школе применяется полихудожественный подход. Традиционно, полихудожественный подход рассматривают как целостный подход к преподаванию искусства, когда в центре процесса не предмет изучения,

а сам ребенок, с присущей ему «полихудожественной природой детства» (А.А. Мелик-Пашаев) [5]. Занятия в рамках такого подхода предполагают гармоничное развитие ребенка с помощью разных видов детского творчества – музыкального, театрального, хореографического и т. п. Однако, Л.В. Школяр, Л.Г. Савенкова указывали на возможность использования искусства не как предмета, а как метода преподавания предметов различного профиля.

Автор полихудожественного подхода, Б.П. Юсов, подчеркивал важность «живого искусства», которое создают сами дети с учетом уровня психо-моторного развития. «Любое искусство синтезирует в себе возможности полифонического раскрытия в движениях, жестах, звуках, красках, пространственных мерностях» [11, с.64]. Следовательно, искусство, в качестве метода преподавания предмета позволяет продемонстрировать учебный материал через «полифоническое раскрытие» и задействовать максимальное количество сенсорных систем ребенка.

Полихудожественный подход с точки зрения психологического и педагогического аспектов очень созвучен вышеописанному полисенсорному подходу.

Рифмовка, как специальное упражнение, текст которой подчинен определенному ритму и рифме, широко применяются в коррекционно-развивающей работе с детьми имеющими речевые нарушения. Самое распространенное применение рифмовки – закрепление правильного произношения поставленных звуков, или дифференциация близких по звучанию или артикуляции фонем.

Содержание рифмовок может быть наполнено грамматическими категориями, грамматическими формами, которые акцентируется ритмом рифмовки и легко усваивается благодаря многократному повторению в тексте. Содержание рифмовки соответствует индивидуальным возможностям ребенка, который сможет рифмовку в сочетании с простой мелодией можно пропеть или подпеть за взрослым. Рифмовки, с музыкальным сопровождением, направленные на преодоление нарушений лексико-грамматического компонента речи мы назвали музыкально-грамматическими рифмовками. (Тихонова Е.С. Селиванова М.Е.), [8].

Включение в систему коррекционных занятий музыкальных средств обусловлено их широким применением в отечественной педагогике. Пропевание музыкально-грамматических рифмовок способствует развитию чувства ритма, эмоциональной сферы, слухового внимания. Пропевание или протягивание гласных звуков текста под музыку способствует развитию речевого дыхания.

Многokратное воспроизведение рифмовки способствует более глубокому усвоению материала, так как задействованы слуховая, зрительная, кинестическая анализаторы. Воспроизведение не утомляет детей: дошкольники закрашивают/дорисовывают предметные картинки, выполняют движения под музыку под музыку.

Коррекционно-развивающая работа на основе логопедической технологии с использованием музыкально-грамматических рифмовок выстроена на основе полисенсорного подхода. Полисенсорный подход рассматривается как использование двух или более сенсорных систем в процессе освоения знаний умений и навыков.

Отечественные и зарубежные исследователи указывали на необходимость полисенсорного опыта (Б.Г. Ананьев, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев, R. Arnheim) при организации коррекционно-развивающего обучения, так как речь является сложным многоуровневым процессом, который отражает знания ребенка. (Л.С. Выготский, D.A. Farber). Известно, что дети до семи лет опираются на невербальные раздражители в большей степени чем на вербальные из-за доминирования первой сигнальной системы. (М.М. Кольцова, Е.Д. Хомская). Особенно это относится к детям, имеющим системное недоразвитие речи.

Рифмовка с музыкальным сопровождением является мощным сенсорным раздражителем, сенсорной доминантой (А.А. Ухтомский), которая помогает ребенку сконцентрировать произвольное и непроизвольное внимание на учебном материале.

На сегодняшний день при разработке коррекционно-развивающей технологий особое внимание уделяется социально-коммуникативной направленности. Система коррекционно-логопедической работы с применением музыкально-грамматических рифмовок развивает у детей способность к социальным коммуникациям, стимулирует у них потребность общения со сверстниками, способствует расширению представлений и адекватной оценке собственных моделей поведения и эмоционального состояния в момент общения, а так же эмоционального фона своих собеседников.

Фрагмент занятия с использованием музыкально-грамматических рифмовок.

Задачи: образование имени существительного в предложном падеже множественного числа с окончанием - АХ:

- развитие речеслухового внимания и памяти;
- воспитание проявления заботы об окружающих;

1. Звучит рифмовка (пение или аудиозапись), взрослый демонстрирует соответствующие картинки.
*В небе луна, словно белая лампа,
Спят животные крепко и сладко.
Кошке приснился сон... (о ком?) о котятах,
Снился козе сон о козлятах,
У лошади сон ... о жеребятках,
Корове приснился сон ... о телятах,
Собаке приснился сон ... о щенятах,
Овце приснился сон ... о ягнятах,
Свинье приснился ... о поросятах.
И ты, малыш, помни, что даже во сне
Мама думает о тебе.*
2. При повторном воспроизведении педагог побуждает «допевать» рифмовку, отвечая на вопрос (... приснился сон о ком?), сопровождая ответ движениями кистей рук, имитирующих детенышей домашних животных
3. Взрослый раздает картинки, на которых изображено животное и детёныши. Педагог предлагает детям подумать и ответить на вопрос: почему животным снятся детёныши, а мамам снятся дети. В ответе педагог подсказывает / стимулирует использовать слова-действия: *любит, заботится, волнуется, беспокоится, переживает.*
4. Взрослый предлагает детям задать вопросы друг другу с опорой на индивидуальный картинный материал. *Кто у тебя? О ком заботится овца? Как заботится овца о ягнятах?*
5. Взрослый предлагает прослушать рифмовку и дорисовать детёнышей домашних животных с помощью геометрических фигур.

Для подтверждения эффективности применения технологии с использованием музыкально-грамматических рифмовок был проведен эксперимент в котором приняли участия 94 детей старшего дошкольного возраста, имеющих ТНР.

Гипотеза исследования: логопедическая технология с использованием музыкально-грамматических рифмовок положительно влияет на формирование основных компонентов речи дошкольников.

Цель исследования состоит в изучении влияния технологии на основе музыкально-грамматических рифмовок на развитие речи детей старшего дошкольного возраста, имеющих ТНР.

Предмет исследования: уровень сформированности речи детей старшего дошкольного возраста, имеющих ТНР.

Объект исследования: устная речь детей старшего дошкольного возраста, имеющих ТНР.

Метод исследования – сравнительный анализ баллов, полученных дошкольниками контрольной и экспериментальной групп, полученных при выполнении тестовых заданий диагностики устной Т.А. Фотековой.

Организация исследования. Исследование проводилось на базе дошкольных учреждений, входящих в комплекс ГБОУ Школы № 875. В контрольную группу входили 47 воспитанников, обучающихся по адаптированной общей образовательной программе. Экспериментальную группу составляли дошкольники, которые так же занимались по адаптированной общей образовательной программе. В течение двух лет в структуру коррекционно-развивающего обучения была включена логопедическая технология с использованием музыкально-грамматических рифмовок. У всех дошкольников была проведена диагностика устной речи. В ходе эксперимента были использованы тестовые задания методики обследования устной речи старших дошкольников и младших школьников Т.А. Фотековой для определения основных компонентов речи. На диаграмме представлен средний балл выполнения тестовых заданий, отражающий сформированность словаря (номинативная функция), грамматического строя речи, связной речи (продуцирование и репродуцирование текста).

Анализ результатов выполнения заданий выявил что средний балл выполнения заданий у детей экспериментальной группы выше, чем у детей контрольной группы.

Диаграммы иллюстрируют результаты исследования.

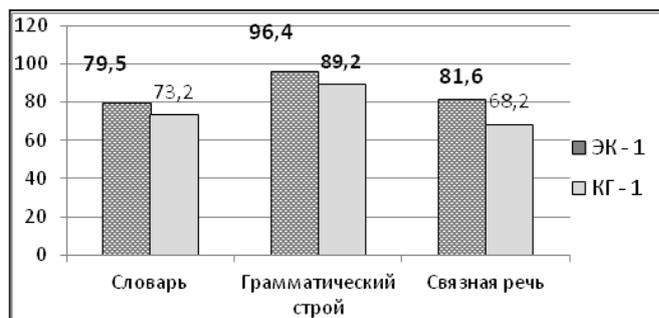


Рис. 1. Диаграмма диагностики устной речи старших дошкольников с ТНР экспериментальной и контрольной группы.

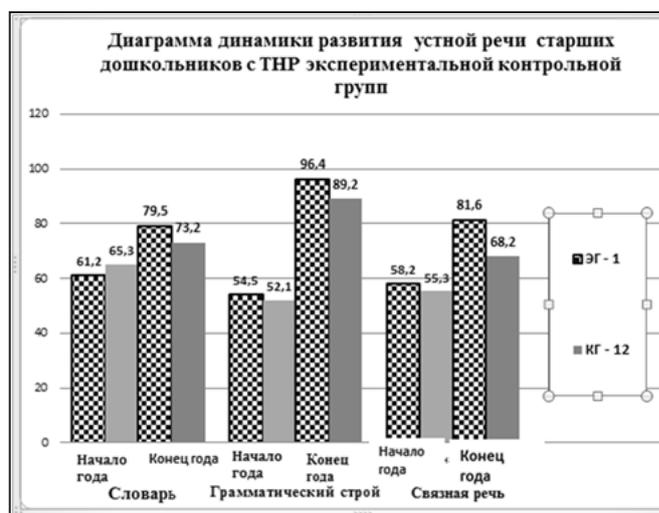


Рис. 2. Диаграмма динамики развития устной речи старших дошкольников с ТНР экспериментальной контрольной групп

ЛИТЕРАТУРА

- Алифанова Е.А., Егорова Н.Б. Логопедические рифмовки и миниатюры: Пособие для логопедов и воспитателей логогрупп.- М., 1999.
- Выготский Л.С. Психология развития человека.- Москва: Изд-во Смысл; Эксмо; - 2005.
- Белкина В.Н. Психология раннего и дошкольного детства. – Москва: Юрайт; -2019. – 170с.
- Лалаева Р.И., Серебрякова Н.В. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников. – СПб.,1999
- Мелик-Пашаев А.А., Новлянская З.Н. Ступеньки к творчеству. – Москва: Лаборатория знаний. -2015.
- Нищева Н.В. Система коррекционной работы в логопедической группе для детей с общим недоразвитием речи – СПб,2005.
- Основы теории и практики логопедии / Под ред. Р.Е. Левиной – М., 1968.
- Тихонова Е.С., Селиванова М.Е. Музыкально-грамматические рифмовки в логопедической практике: Методическое пособие. – М.: НКЦ, 2016.
- Филичева Т.Б., Чиркина Г.В., Туманова Т.В. и др. Программы дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушениями речи. - М.: Просвещение,2008.
- Фотекова Т.А. Тестовая методика диагностики устной речи у младших школьников-М: Аркти,2000.
- Хомская Е.Д. Нейропсихология: 4-е издание. Санкт-Петербург: Питер; - 2005.- 496 с.
- Юсов Б.П. Взаимосвязь культурогенных факторов в формировании современного художественного мышления учителя образовательной области: «Искусство». Избранные труды по истории, теории и психологии художественного образования и полихудожественного воспитания детей. - Москва: ИХО РАО: -,2004.-137 с.

© Селиванова Марина Евгеньевна (mar33@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ВЗАИМОСВЯЗЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ И СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ ИНКЛЮЗИИ

Сучков Максим Александрович

К.э.н., доцент, Кыргызский филиал ФГБОУ ВО "Казанский национальный исследовательский технологический университет", г. Кант, Кыргызская Республика
maksim-suchkov@inbox.ru

CONNECTION BETWEEN SOCIO-CULTURAL AND EDUCATIONAL INCLUSION

M. Suchkov

Summary: The author studies the connection between educational and socio-cultural inclusion. The author reveals the philosophical and theoretical aspects of inclusive education. The definition of the concepts «inclusive education», «social inclusion», «cultural inclusion», «socio-cultural inclusion» are given. The author investigates common ground between educational and socio-cultural inclusion at three levels: global, local and personal. The author describes the «area of socio-cultural inclusion» which appears at the level of educational organization, intrapersonal and interpersonal levels.

Keywords: inclusive education, children with disabilities, socio-cultural inclusion, the area of socio-cultural inclusion.

Аннотация: В статье автором раскрыта взаимосвязь между образовательной и социокультурной инклюзией. Автор раскрывает философские и теоретические аспекты инклюзивного образования. Дано определение понятиям «инклюзивное образование», «социальная инклюзия», «культурная инклюзия», «социокультурная инклюзия». Автор рассматривает точки соприкосновения между инклюзивным образованием и социокультурной инклюзией на трех уровнях: глобальном, локальном и личностном. Автор описывает «область социокультурного включения», возникающую на уровне образовательной организации, на внутриличностном и межличностном уровнях.

Ключевые слова: инклюзивное образование, дети с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), социокультурная инклюзия, область социокультурного включения.

Введение

Понятие «инклюзия» (inclusion – включение) является достаточно многогранным и в современной науке рассматривается с социальной, культурной, образовательной, лингвистической и других позиций. Говоря с философской точки зрения, инклюзия представляет собой определенный способ мышления и действия, благодаря которому человек чувствует себя принятым, ценным для общества и в определенной безопасности. Через признание, участие и поддержку развивается инклюзивное общество – общество равных прав и возможностей.

Наиболее значимым условием создания инклюзивного общества является развитие инклюзивного образования. Через развитие инклюзивного образования меняются отношения между людьми, осуществляется внутриличностное развитие, претерпевает изменения культура образовательной организации. Человек активно включается в социальную жизнь, обогащается его культурное мировоззрение, а главное, он становится значимой частью этого общества. Следовательно, развитие инклюзивного образования тесно связано с социокультурной инклюзией. Проведя исследования и изучив отечественный и зарубежный опыт, мы определили точки соприкосновения «образовательной» и «социокультурной» инклюзии, выявили их тесную взаимосвязь.

Инклюзивное образование: философско-теоретические аспекты

Если мы обратимся к определению понятия «инклюзивное образование» такими международными организациями, как ЮНЕСКО, ЮНИСЕФ, ООН, то заметим одну общую тенденцию. Инклюзия в документах данных организаций представляет собой обеспечение равных образовательных прав для всех лиц с различными образовательными потребностями. С. Стабс рассматривает «инклюзивное образование» как процесс, направленный на создание образовательной системы, отвечающей нуждам «всех людей», и признавая при этом, что до сих пор многие остаются «исключенными» из такой системы [1]. Д.З. Ахметова [2], Е.Н. Пургина [3], Н.М. Назарова [4] раскрывают философские и культурологические аспекты инклюзивного образования. Так, ключевым принципом инклюзивного образования, является то, что каждый человек, независимо от способностей и достижений, имеет право на образование и поддержание приемлемого уровня знаний, самовыражение и личный прогресс, общение, дружбу и поддержку [2].

П. Пандит [5], рассматривая особенности инклюзивного образования, отмечает, что инклюзия начинается с признания права детей и их семей на доступ к высококачественному образованию. Инклюзивная практика призвана выявлять и устранять барьеры на пути полного принятия, участия и обучения всех детей. Она также

направлена на изменение политики государства, организации, школы.

Раскрывая основные принципы педагогики инклюзивного образования, Л. Флориан и Дж. Спрэт, отмечают следующее:

1. Различия между детьми должны учитываться как существенный аспект человеческого развития при организации обучения.
2. Важна вера учителей в то, что они достаточно квалифицированы / способны обучать всех детей.
3. Важен непрерывный рост и поиск новых творческих способов работы с разными детьми.

Опираясь на данные принципы, авторы разработали три курса в профессиональной подготовке педагогов:

1. «Понимание основ обучения в инклюзивном классе».
2. «Понимание социальной справедливости».
3. «Становление активным специалистом» [6].

Обращаясь к философским основам инклюзивного образования, важно отметить то, какую большую роль сыграли исследования Л.С. Выготского [7]. Его идеи несут огромную актуальность в настоящее время. Основываясь на них, мы делаем вывод о том, что социокультурная среда является важнейшим фактором в становлении личности ребенка. Важен процесс взаимодействия биологических, социальных и педагогических факторов при построении образовательной системы, учитывающей потребности и возможности всех детей. Отсюда следует вывод, что социальная и образовательная инклюзия неразрывно связаны между собой.

Социокультурная инклюзия

Социальная инклюзия – процесс расширения возможностей для социального участия, повышения уровня жизни общества. В контексте социальной инклюзии укрепляются социальные связи, усиливаются сплоченность, интеграция и солидарность. Также социальная инклюзия открывает доступ людей к участию во всех сферах социальной жизни: посещение образовательных и культурных учреждений, возможности трудоустройства, получение социальной помощи от государства, участие в различных мероприятиях школы, вуза, города, страны. Самым главным принципом социальной инклюзии является то, что люди разделяют общие ценности.

М. Робо (Университет г. Тирана, Албания) выделяет следующие приоритеты и ценности, лежащие в основе социальной инклюзии:

1. Каждый из нас готов к «включению в общество». Люди не обязаны соответствовать ряду критериев для того, чтобы быть допущенными в социум.
2. Все люди нуждаются в поддержке (некоторым

нужна более сильная поддержка, чем другим).

3. Каждый человек имеет право на обучение (все способны обучаться).
4. Каждый человек может внести свой вклад в развитие общества (нам необходимо признавать, поощрять и ценить вклад каждого человека, включая наш собственный).
5. Каждый человек, несмотря на свои возможности и способности, имеет право на общение.
6. Вместе мы сильнее. Мы не мечтаем о том мире, где все похоже друг на друга. Разнообразие – это наше главное достоинство [8].

Социальная инклюзия связана и с культурной инклюзией. По определению ЮНЕСКО культурная инклюзия направлена на обеспечение участия в культурной жизни общества, доступа к культуре, предоставление прав на выражение через культуру [9].

Таким образом, социокультурная инклюзия понимается как многомерный процесс, направленный на создание условий для полного и активного участия каждого члена общества в главных аспектах жизни (социальной, экономической, культурной). Ступени данного процесса являются взаимосвязанными. Учащиеся приобретают знания, навыки, необходимые ресурсы в образовательной системе. Далее происходит процесс их социальной интеграции в другие сферы жизни. При этом ряд таких факторов, как состояние здоровья, этническая и религиозная принадлежность, языковая картина мира, могут способствовать или препятствовать социальной интеграции. Важно понять причины социальной исключенности, обеспечить равные права и возможности уже на уровне «образования» для всех людей, независимо от их социального статуса, этнокультурных и языковых особенностей.

Если рассматривать социокультурную инклюзию в призме образования, то она фокусируется на:

- установлении доверительных отношений в школе между учащимися, родителями и учителями;
- уважительном отношении к культуре, языку и верованиям;
- предоставлении возможностей для учеников и их семей делиться информацией о своей культуре, традициях, обычаях;
- продвижении позитивных отношений с родителями других национальностей;
- обеспечении равного участия всех детей в школьной жизни.

Как уже было сказано ранее, социокультурная и образовательная инклюзия тесно связаны между собой. Что именно их объединяет и каковы их точки соприкосновения?

Социокультурная и образовательная инклюзия: точки соприкосновения

Мы рассмотрели взаимосвязь образовательной и социальной инклюзии на трех уровнях: глобальном, локальном и внутриличностном.

Глобальный уровень

1. Инклюзивное образование снижает бедность, несправедливость в обществе, предоставляя доступ к культурным и образовательным услугам для всего общества.
2. Инклюзивное образование ведет за собой создание общества равных прав и возможностей, мирного сообщества.
3. Получая доступ к образованию, люди имеют шансы на трудоустройство, активное участие в общественной, политической и культурной жизни.
4. Принимая определенные усилия по развитию инклюзивного образования на национальном уровне, государства включаются в общий процесс разработки международной политики в данной области (через создание международных фондов, организаций, партнерских объединений).

В то же время, социокультурная инклюзия также оказывает влияние на развитие инклюзивного образования. В обществе, где признаются равные права и возможности, ценится культурное разнообразие, наиболее развито инклюзивное образование:

- продвигается участие детей и родителей в образовательной и культурной деятельности;
- снижается дискриминация в образовании, устраняются барьеры в обучении;
- политика в области образования отвечает нуждам всех детей, независимо от их возможностей, социального статуса, культурных особенностей;
- признается право всех детей на получение качественного образования.

Обеспечение идеи «социокультурной инклюзии» на глобальном уровне – серьезная и системная задача. Международные фонды, государственно-частные партнерства, национальные правительства могут объединяться для проведения совместной политики в области инклюзивного образования, социальной инклюзии, оказания финансовой поддержки в форме грантов для реализации различных социальных и культурных проектов. Они, в свою очередь, способствуют дальнейшему активному участию людей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в общественной, культурной, спортивной жизни, предоставлению доступа к образовательным услугам. Также существует немало международных Инициатив таких организаций, как ЮНЕСКО, ЮНИСЕФ, направленных на оказание помощи другим государствам в подготовке педагогов для работы с особыми детьми

(семинары, круглые столы, совместные конференции, исследования). Они оказывают организационную и техническую помощь государствам, осуществляют мониторинг и оценку эффективности национальной образовательной политики.

Локальный уровень (уровень страны, города, образовательной организации)

На локальном уровне, рассматривая взаимосвязь инклюзивного образования и социокультурной инклюзии, важно учитывать политику государства в социальной, культурной и образовательной сферах. Также большое значение имеют этнокультурные особенности государства, установки, принятые в обществе, особенности национального восприятия тех или иных социальных явлений.

1. Национальное самосознание того или иного этноса (национальная сплоченность или разрозненность) оказывает серьезное влияние на поддержку или непринятие инклюзивного образования. В то же время инклюзивное образование может привести к социокультурной инклюзии, национальному сплочению в государстве.
2. Этнокультурные особенности государства (культурные взгляды, традиции, обычаи, национальный менталитет) влияют на понимание «инклюзии» и, следовательно, на развитие инклюзивного образования. И, наоборот, инклюзивное образование порождает предпосылки для социокультурной инклюзии в том или ином государстве.

На уровне образовательной организации также прослеживается взаимосвязь между социокультурной инклюзией и особенностями развития в ней инклюзивного образования.

Нами предложено обозначить некую «область социокультурного включения» - ту область, где происходит процесс включения субъектов образования, их отношений, установок, программ, мероприятий школы в социокультурное пространство. На рисунке 1 показано, что именно здесь осуществляется повышение социокультурной компетенции педагогов, учащихся, родителей, формируется толерантность и уважительное отношение к другой культуре, активно вовлекаются в социальную и культурную жизнь школы все участники образовательного процесса, учителя совместно формируют стратегию образования. Представленная нами «область социокультурного включения» строится на принципе диалога культур, уважения и взаимной поддержки.

Личностный уровень

Инклюзивное образование способно не только изменить культуру школы, политику государства, нацио-



Рис. 1. Область социокультурного включения на уровне образовательной организации

нальное восприятие в целом. Прежде всего, оно меняет каждого человека, предоставляя ему возможность почувствовать себя принятым обществом, друзьями, педагогами, полноценным участником культурной и социальной жизни.

Н. Закариа [10] из Национального Университета Малайзии провел интересное исследование, которое показало, какое именно воздействие оказывает инклюзивное образование на Я-концепцию учащихся с особыми образовательными потребностями. В трудах Роджерса Я-Концепция включает в себя убеждения, чувства, восприятие, установки и ценности, которые имеет данный человек [11]. Кроме того, самооценка также характеризует то, как человек думает о себе и об отношении других к нему. Я-концепция делится на два типа: положительная и отрицательная. Безусловно, Я - концепция влияет на последующий процесс включения этих студентов в социальную и культурную жизнь в образовательной организации и за ее пределами.

В исследовании принимали участие 52 учащихся в возрасте от 8 до 15 лет из 10 школ штата Селангор (Малайзия). Использовалась шкала оценки Я-Концепции Пирс-Харриса, состоящая из шести сфер: счастье и удовлетворенность, адаптивное поведение, отсутствие тревоги и беспокойства, внешность, интеллектуальный и внутришкольный статус и популярность. По результатам опроса было выявлено, что 69, 23 % учащихся с ОВЗ имели средний уровень Я-концепции, 23, 08 % - достаточно высокий уровень и 7,69% - низкий уровень. Этот результат показывает, что большинство учащихся имеют средний уровень самооценки. Также результаты свидетельствуют, что 80 % учащихся чувствуют себя счастливыми.

Данное исследование говорит о том, что большинство учащихся с ОВЗ имеют положительное социальное восприятие и хорошие отношения со сверстниками, признание с их стороны. Также учащиеся счастливы, потому что у них есть возможность учиться со сверстниками в обычных условиях.

Таким образом, инклюзивное образование не только помогает учащимся с ОВЗ установить дружеские отношения с другими учениками и учиться в той же среде, иметь позитивное отношение со стороны сверстников, но и главное быть частью сообщества и развивать свой потенциал в академических и неакадемических аспектах. Эффективное инклюзивное образование приносит пользу таким учащимся, потому что они могут повысить свой потенциал во всех аспектах, быть включенными в социокультурное пространство благодаря формированию позитивной самооценки, что в дальнейшем делает учеников счастливыми и успешными людьми.

Иначе можно взглянуть на взаимосвязь инклюзивного образования и социокультурной инклюзии в призме поликультурного образования. В данном случае учебный процесс осуществляется с учетом культурных, лингвистических особенностей учащихся, их мировоззрения и мироощущения, религии, этнических стереотипов. «Область социокультурного включения», о которой мы говорили ранее, будет создана путем:

1. вовлечения учащихся разных национальностей, социального статуса в совместную культурную и творческую деятельность (выступления, творческие проекты);
2. наполнения процесса обучения социокультурным содержанием (включение в учебную программу



Таб.1. Взаимосвязь образовательной и социокультурной инклюзии

культуроведческих, лингвострановедческих, языковых компонентов), имеющим духовно-нравственную и гуманную направленность.

Важно, чтобы и педагоги были включены в такое «социокультурное пространство» в процессе обучения. Это может быть достигнуто через повышение межкультурной компетенции педагогов (тренинги, семинары, практикумы, курсы повышения квалификации). Такие мероприятия не только помогут педагогам познать «другую» культуру учащихся, организовать эффективную межкультурную коммуникацию, но и проявить толерантность и уважение к культурным особенностям учеников. Это и есть один из важнейших принципов инклюзивного образования.

В таблице 1 представлена взаимосвязь социокультурной и образовательной инклюзии на трех уровнях, описанных нами выше.

Выводы

На глобальном уровне, говоря о внедрении идей инклюзивного образования, происходит становление гуманного общества, где ценятся способности и возможности каждого человека. Государства, организации,

партнерства активно вовлечены в совместные социокультурные и образовательные проекты по развитию инклюзивного образования.

На локальном уровне (города, села, школы) меняется национальное восприятие инклюзивного образования, отношение к детям с особыми потребностями в развитии. Социокультурная инклюзия проявляется здесь на уровне образовательной организации, где родители, педагоги и дети активно участвуют в создании доступной, гуманной, «коллаборативной» образовательной среды, решения принимаются в сотрудничестве.

На межличностном и внутриличностном уровнях инклюзивное образование способствует повышению самооценки учащихся, адаптации их к учебной и внеучебной деятельности, и, наконец, активному включению участников образовательного процесса в межкультурную коммуникацию, их культурному и языковому взаимообогащению.

Таким образом, на стыке социокультурной и образовательной инклюзии возникает определенная «область социокультурного включения», где каждый чувствует себя принятым, ценным для школы, города, страны и общества в целом.

ЛИТЕРАТУРА

1. Stubbs S. Inclusive Education. Where are the few resources. 2008. 156 p. URL: <https://www.eenet.org.uk/resources/docs/IE%20few%20resources%202008.pdf>
2. Ахметова Д.З., Нигматов З.Г., Челнокова Т.А., Юсупова Г.В. Педагогика и психология инклюзивного образования: учебное пособие. – Казань; Познание, 2019, 174 с.
3. Пургина Е.И. Философские основы инклюзивного образования в контексте Специального Федерального государственного образовательного стандарта

- для детей с ограниченными возможностями здоровья // Педагогическое образование в России. 2014. № 2. С. 152-156.
4. Назарова Н.М. Теоретические и методологические основы образовательной интеграции // Инклюзивное образование: методология, практика, технология: материалы международной научно-практической конференции. 2011. С.9-11
 5. Pandit P. Philosophy of inclusion – problems and challenges // International Journal of Academic Research and Development. 2017. Vol. 2 (5). P.665-673
 6. Spratt J., Florian L. Applying the principles of inclusive pedagogy in initial teacher education: from university based course to classroom action // Revista de Investigación en Educación. 2013. № 11 (3). P. 133-140
 7. Выготский Л.С. Собр. соч.: в 6 т. / под ред. А.М. Матюшкина. М., 1983. Т. 3, 368 с.
 8. Robo M. Social inclusion and Inclusive Education // Academicus International Scientific Journal. 2014. Issue 10. P. 181-191
 9. UNESCO - Cultural Inclusion. URL: <http://www.unesco.org/new/en/social-and-human-sciences/themes/urban-development/migrants-inclusion-in-cities/good-practices/cultural-inclusion/>
 10. Zakaria N., Tahar M. The Effects of Inclusive Education on the Self-Concept Of Students with Special Educational Needs // Journal of ICSAR. 2017. Vol. 1. № 1. P. 25-31. URL: <https://doi.org/10.17977/um005v1i12017p025>
 11. Rogers C. Client-Centered Therapy. 1951. Boston:Houghton Mifflin. 560 p.

© Сучков Максим Александрович (maksim-suchkov@inbox.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Кыргызский филиал ФГБОУ ВО "Казанский национальный исследовательский технологический университет"

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ИГРЕ НА САКСОФОНЕ: ЕВРОПЕЙСКИЙ ОПЫТ

Цзян Вэньцзэ

ассистент-стажер, ФГБОУ ВО «Российская академия
музыки имени Гнесиных»
68789265@qq.com

FEATURES OF SAXOPHONE LEARNING: THE EUROPEAN EXPERIENCE

Jiang Wenjie

Summary: The article is devoted to the European experience of saxophone learning on the example of some European countries. The relevance of the research topic is due to the fact that in the general system of music education, teaching the saxophone has its own characteristics, which are most pronounced in national models of pay learning for this instrument. The saxophone specificity as a musical instrument lies in its relatively recent recognition and inclusion in the musical educational program of classical musical educational institutions. The purpose of the article is to summarize the characteristics of existing models of learning to play the saxophone (in European countries' example). Objectives of the article are: to consider the instrument' history, to identify the main characteristics of various national models of learning the saxophone. The methodology of the article is based on a systematic approach and includes the methods of the general scientific group (analysis, synthesis, deduction, induction), as well as special methods: content analysis of scientific literature on the research topic; historical analysis method, as well as descriptive analysis. The author of the article concludes that in modern European musical pedagogical practice, there are three main models of learning the saxophone, including the e-learning format. This experience must be taken into account in the development of Russian training programs for playing the saxophone.

Keywords: musical pedagogy, jazz, saxophone, European teaching models, music theory.

Актуальность темы исследования обусловлена тем, что в отечественной музыкальной практике обучению игре на саксофоне основное внимание уделяется классическим педагогическим моделям, разработанным русскими педагогами. В то же время, для совершенствования конкурентоспособности российских саксофонистов на мировой музыкальной арене необходимо учитывать опыт европейских национальных музыкальных учебных заведений. Историография исследуемой темы достаточно обширна. Общим вопросам обучения игре на саксофоне посвящены работы таких авторов, как Л.А. Реббек [10], Р. Инграм и Дж. Кросс [8], Х. Мартин и К. Вайтерс [9].

Особенности некоторых национальных школ обучения игре на саксофоне освещены в работах таких авторов, как Л.Б. Друтин [1] и А.М. Понькина [2,3].

Аннотация: Статья посвящена европейскому опыту обучения игры на саксофоне на примере европейских стран. Актуальность темы исследования обусловлена тем, что в общей системе музыкального образования обучение на саксофоне имеет свои особенности, которые наиболее ярко выражены в национальных моделях обучения игре на данном инструменте. Специфика саксофона как музыкального инструмента заключается в его относительно недавнем признании и включении в музыкальную образовательную программу классических музыкальных образовательных учреждений. Цель статьи заключается в обобщении характеристик существующих моделей обучения игре на саксофоне (на примере европейских стран). Задачи статьи: рассмотреть историю возникновения инструмента, выявить основные характеристики различных национальных моделей обучения игре на саксофоне. Методология статьи основана на системном подходе и включает в себя методы общенаучной группы (анализ, синтез, дедукция, индукция), а также специальные методы: контент-анализ научной литературы по теме исследования; метод исторического анализа, а также метод описательного анализа. Автор статьи приходит к выводу о том, что в современной европейской музыкальной педагогической практике существует три основных модели обучения игре на саксофоне, включая формат онлайн-обучения. Данный опыт необходимо учитывать в разработке российских программ обучения игре на саксофоне.

Ключевые слова: музыкальная педагогика, джаз, саксофон, европейские модели обучения, теория музыки.

Тем не менее, в российской музыкальной педагогике наблюдается некоторая нехватка работ, посвященных осмыслению европейского опыта обучения игре на саксофоне, что обусловлено, на наш взгляд, недостаточной степенью признания данного инструмента с точки зрения классических параметров музыкальных учебных заведений в России. Тем не менее, в европейских странах саксофон классифицируется как один из самых популярных деревянных духовых инструментов [6, с.47].

Более того, сам инструмент был изначально изобретен в Европе, в Бельгии, музыкантом и производителем инструментов А. Саксом. Его музыкальное творение стало революцией в музыкальной индустрии, что, в свою очередь, способствовало формированию новых музыкальных жанров.

Новый инструмент, созданный А. Саксом, практи-

чески сразу начал завоевывать признание публики и привлекать внимание известных людей, вовлеченных в музыкальную индустрию. В частности, интерес к новому инструменту и его возможностям проявил Франсуа Антуан Хабенек, дирижер оркестра Парижской оперы [8, с.22]. В 1841 году, на промышленной выставке в Брюсселе А. Сакс представил публике свое самое важное изобретение: духовой инструмент, состоящий из одного тростника, конической трубки и пальцевых клавиш, которое стало известно как саксофон и было запатентовано в 1846 году. После переезда в Париж, на то момент бывший музыкальной столицей Европы, А. Сакс сформировал собственный мастер-класс по обучению игре на этом инструменте [9, с.102].

Именно в Париже саксофоном заинтересовался знаменитый музыкальный критик и композитор Г. Берлиоз, который был так вдохновлен творчеством А. Сакса, что написал весьма позитивный обзор саксофона с точки зрения его музыкальных характеристик и возможностей. Вскоре А. Сакс начал выпускать саксофон разных размеров (классика, альт, тенор-саксофон), а затем инструмент стал использоваться в классических музыкальных постановках в Париже [6, с.45].

Интересно, что в европейских странах саксофон был особенно популярен среди военных оркестров. Однажды А. Сакс организовал «боевой конкурс» между двумя разными военными оркестрами, один из которых играл на саксофоне, а другой - на традиционных инструментах французской пехотной роты. Группа с саксофоном выиграла конкурс, и военные включили саксофон в свои музыкальные группы. Несмотря на большой успех, А. Сакс постоянно переживал трудности в бизнесе и трижды подвергался банкротству. Интересно, что ему удалось избежать четвертого банкротства с помощью императора Наполеона III, одного из главных поклонников саксофона [8, с.76].

Ко времени смерти А. Сакса (7 февраля 1894 года) саксофон стал очень успешным в ансамблевой музыке, но так и не был признан инструментом для классической музыки, на что всегда надеялся А. Сакс. Однако в XX веке изобретение А. Сакса революционизировало мир музыки и стало проводником одного из самых популярных жанров, когда-либо существовавших в музыке, - джаза.

Краткий экскурс в историю создания саксофона подтверждает, на наш взгляд, тот факт, что изначально инструмент был создан для классического репертуара и классических жанров, несмотря на то, что популярность инструменту принес жанр джаза. Вероятно, в силу исконно европейского происхождения, саксофон в настоящее время активно используется в рамках классических жанров по всей Европе.

Необходимо отметить, что с момента своего изобретения в 1846 году, саксофон эволюционировал в различные версии: сопрано, джаз и контрабас саксофоны. Такие модификации саксофона, как правило, сделаны из латуни, а звуки воспроизводятся, когда игрок нажимает пальцем на октавы и другие клавиши. Современную популярность саксофона можно объяснить тем, что его можно использовать для воспроизведения музыки разных жанров. Например, студенты, которые предпочитают такие жанры, как джаз, поп, «R & B», регги, рок или блюз и др., могут научиться играть свои любимые композиции именно на саксофоне.

Необходимо отметить, что европейская система обучения игре на саксофоне в настоящее время хорошо адаптирована для самых различных форматов преподавания, в том числе и онлайн-курсов. Многие музыкальные учебные заведения в Европе активно предоставляют возможность обучения с помощью различных моделей e-learning. Такой подход способствует тому, что изучение основ игры на саксофоне теперь стало доступным, в том числе - для начинающих. Необходимо отметить, что в европейских моделях обучения игре на саксофоне особое внимание уделено именно проблеме обучения начинающих музыкантов. С этих позиций европейские музыкальные образовательные учреждения предоставляют множество разных курсов для начинающих, которые были созданы музыкантами-теоретиками и легендарными саксофонистами. Эти методики, на наш взгляд, полностью адаптированы для всех категорий обучающихся. Например, студенты, участвующие в любом из онлайн-курсов, могут научиться играть на саксофоне в качестве хобби, при подготовке к музыкальному экзамену, прослушиванию музыки или присоединению к музыкальной группе.

Анализ научной и учебной музыкальной литературы позволяет говорить о трех основных моделях обучения игре на саксофоне, наиболее распространенных в европейских музыкальных образовательных учреждениях. Первая модель, британская, была разработана саксофонистами-педагогами в Королевском музыкальном колледже (Лондон) [11]. Базовый курс обучения игре на саксофоне включает в себя оптимальное сочетание уроков теории музыки, упражнений и композиций для практики, чтобы помочь студентам улучшить технику игры. В период обучения студенты знакомятся с правильными методами аппликатуры и способами поддержания хорошего ритма дыхания во время игры на музыкальном инструменте. На начальном этапе обучения преподаватели, как правило, объясняют, как выбрать подходящий мундштук, положение рук и предлагают изучение устройства язычков. Затем, на втором этапе обучения, студенты узнают, как разработать свой собственный репертуар, а также знакомятся с возможностями импровизации на саксофоне [10, с.22]. Теория музыки, включенная в курс

сы данной модели обучения, помогает начинающим понимать процесс чтения музыки. В этой области студенты знакомятся с основными и второстепенными триадами, доминирующими и уменьшенными аккордами и расширенными триадами [10, с.23]. Есть также специальные программы обучения, предназначенные для того, чтобы помочь студентам в совершенствовании и практической тренировке слуха, что позволяет лучше понять ключи и правильно набирать ноты во время практики.

В целом, для британской модели обучения игре на саксофоне характерны короткие и узкотематические занятия. Например, в музыкальном колледже Беркли практикуются занятия, посвященные тому, как правильно играть на саксофоне из положения стоя или сидя. Такие занятия, в частности, характерны для методики обучения, созданной Э. Мариенталем - профессиональным джазовым саксофонистом и лауреатом премии Грэмми. Будучи выпускником музыкального колледжа Беркли, Э. Мариенталь представляет полный мастер-класс по саксофону в том числе в формате онлайн-занятий [10, с.87].

Вторая модель обучения игре на саксофоне получила широкое распространение во Франции и представлена в программах Парижской национальной консерватории [4]. Следует отметить, что для французской школы игры на саксофоне характерны отдельные учебные программы для разных видов инструмента: альт-саксофон, тенор-саксофон, классический саксофон и др. Структура обучения представляет собой еженедельные уроки, которые длятся от тридцати минут до полутора часов. Во время учебного курса студенты знакомятся с методами игры на саксофоне в качестве ведущего инструмента в музыкальной группе [10, с.74]. Французская школа игры на саксофоне активно использует мультимедийные средства в педагогическом процессе: обучающие видео по методам сольной импровизации с саксофоном; реальные и анимированные видеозаписи, которые делают процесс обучения интересным и достаточно доступным даже для начинающих музыкантов. Особенностью французской модели обучения игре на саксофоне является то, что в большинстве учебных курсов каждая тема рассматривается в рамках отдельного занятия. Такой подход, по мнению французских педагогов-музыкантов, помогает студентам понять целостную концепцию игры, прежде чем перейти к следующему уровню обучения [9, с.102]. Занятия по теории музыки в такой учебной программе охватывают множество областей, которые помогают студентам развить хорошую основу в качестве новых саксофонистов. Области теории музыки, охватываемые этим курсом, включают в себя изучение гамм, различных аккордов, мелодии, развитие ритма и гармонии. Основная задача таких учебных программ – научить студентов импровизировать с саксофоном для сольных выступлений.

Третья модель обучения игре на саксофоне представлена в Дрезденской Высшей школе музыки им. Карла Марии фон Вебера и воплощена в исполнительском искусстве музыкантов Национального джазового оркестра Германии [7]. Для данной модели обучения игре на саксофоне характерен пошаговый подход, а занятия проводятся как на немецком, так и на английском языке, охватывая теорию музыки и практические занятия для студентов. Интересно отметить, что в рамках учебных программ немецкой модели обучения студенты изучают первые четыре ступени игры не только на классических, но и на джазовых саксофонах. Практические упражнения, которые следуют за каждым теоретическим занятием, направлены на совершенствование исполнительских навыков студентов. Если в британской и французской школах первой изучается теория, а затем – практика, то для немецкой модели обучения характерно поэтапное (пошаговое) чередование теоретических и практических занятий.

Помимо национальных европейских школ обучения игре на саксофоне, опять Европы богат международными учебными мероприятиями, связанными с игрой на саксофоне. Например, начиная с 2014 года, когда в Испании прошел международный конкурс саксофонистов, каждые три года проходит Европейский конгресс саксофонистов (в 2020 году Конгресс должен был пройти в Италии, в городе Тренто, с 13 по 18 июля). Программа Конгресса включает в себя широкий спектр учебных и практических мероприятий: мастер-классы, конференции, выставки и концерты. Фактически, 6-дневный конгресс является отличной возможностью узнать все о саксофоне. Выдающиеся международные саксофонисты, ансамбли и саксофонные оркестры участвуют в мероприятиях конгресса. Интересно отметить, что в рамках данного мероприятия представлены как классические, так и современные репертуары, в том числе - джаз, этническая музыка и т.д.

По мнению европейских музыкантов и педагогов, именно такие возможности обмена опытом среди саксофонистов представляют собой важнейшее требование конкурентоспособности молодых музыкантов [5]. Поэтому с 1970 года в мире проводятся Всемирные конгрессы и Европейские конгрессы саксофонистов. В частности, III Европейский конгресс «Евро-сакс 2020» должен был проводиться после крупных международных мероприятий, таких, как X Всемирный конгресс по саксофону, который состоялся в Италии 1992 году. В этом мероприятии, организованном ASI - Итальянской ассоциацией саксофонистов, приняли участие более 550 саксофонистов из 21 страны мира. Необходимо отметить, что в рамках Конгресса проводятся концерты с программой, включающей основные сольные концерты для саксофона и симфонического оркестра, а также для саксофона и духового оркестра, а также мастер-классы с участием

великих мастеров.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что для всех моделей обучения игре на саксофоне в европейских странах характерны общие концептуальные цели:

1. продвижение саксофона во всех его аспектах;
2. продвижение культурного, музыкального и образовательного сотрудничества;
3. продвижение репертуара благодаря исполнению новых методик, написанных в рамках учебных программ;
4. продвижение международного обмена педагогическим опытом через мастер-классы и конферен-

ции;

5. продвижение теоретических и практических исследований благодаря историческому, музыковедческому и педагогическому вкладу национальных европейских школ.

Таким образом, несмотря на то, что в России сложилась собственная педагогическая система обучения игре на саксофоне, европейский опыт может быть особенно ценным для более эффективного взаимодействия российских педагогов с международным сообществом саксофонистов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Друтин Л.Б. Проблема преемственности обучения игре на саксофоне в системе «школа – колледж» // МНКО. 2016. №6 (61). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problema-preemstvennosti-obucheniya-igre-na-saksofone-v-sisteme-shkola-kolledzh> (дата обращения: 28.05.2020).
2. Понькина А.М. Исполнительство на саксофоне конца XX века: характерные особенности эволюции // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 2: Филология и искусствоведение. 2018. №1 (212). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolnitelstvo-na-saksofone-kontsa-hh-veka-harakternyye-osobennosti-evolyutsii> (дата обращения: 28.05.2020).
3. Понькина А.М. Основные тенденции эволюции саксофонного исполнительского искусства 50-х - 60-х годов XX века // Культурная жизнь Юга России. 2018. №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osnovnyye-tendentsii-evolyutsii-saksofonnogo-ispolnitelskogo-iskusstva-50-h-60-h-godov-hh-veka> (дата обращения: 28.05.2020).
4. Conservatoire de Paris. Official site. URL: <http://www.conservatoiredeparis.fr/accueil/>
5. Eurosax-2020. URL: <http://www.eursax20.eu/en/page/eurosax-2020>
6. Garrett E.I Saw Stars in the 40's and 50's. 2nd edition. Trafford Publishing, 2015. 242 p.
7. Hochschule für Musik Carl Maria von Weber in Dresden. URL: <https://www.hfmd.de/>
8. Ingham R., Cross J. The Cambridge Companion to the Saxophone. 3d edition. Cambridge University Press. 2015. – 226 p.
9. Martin H., Waters K. Jazz: The First 100 Years, Non-Media Edition. Cengage Learning. 2015. – 448 p.
10. Rebbeck L.A Practical Guide for Teaching the Saxophone to Beginners. FriesenPress. 2019. – 169 p.
11. Royal College of Music. Official site. URL: <https://www.rcm.ac.uk/>

© Цзян Вэньцзэ (68789265@qq.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ИСТОРИЯ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ В РОССИИ

HISTORY OF ADDITIONAL EDUCATION OF CHILDREN IN RUSSIA

Qiao Lanju

Summary: the article is devoted to the history of additional education of children in Russia. the historical retrospective of changes in the organizational forms and content of additional education of children is traced. It is determined that in order to understand modern issues of additional education for children and identify its priorities for further improvement, it is necessary make sense of its history.

Keywords: additional education of children, extracurricular work, extracurricular education, historical experience.

Цяо Ланьцзюй

Старший преподаватель, Харбинский Педагогический Университет (КНР)
qiaolanju@gmail.com

Аннотация: Статья посвящена истории дополнительного образования детей в России, прослежена историческая ретроспектива изменения организационных форм и содержания дополнительного образования детей. Определено, что для понимания современных вопросов дополнительного образования детей и выявления его приоритетов для дальнейшего совершенствования необходимо осмыслить его историю.

Ключевые слова: дополнительное образование детей, внешкольная работа, внешкольное образование, исторический опыт.

Дополнительное образование детей носит преемственный и исторически определённый характер. Актуальность вопроса дополнительного образования детей, в настоящее время является очевидной, поскольку она прямо связана с новым пониманием сути образования детей. Дополнительное образование детей анализируется как основная составляющая образовательного пространства, формирование которого, на основе тщательно обдуманых требований, позволит поддержать и воспитать одаренных детей. Дополнительное образование детей социально востребовано, ввиду чего является объектом внимания, поддерживается обществом и государством, и определяется как организованная особым образом, устойчивая коммуникация, направленная на развитие мотивации формирующейся личности ребенка к творчеству и познанию. Организуемое на основе внешкольных учреждений дополнительное образование выделяется ориентацией на поддержку и формирование мотивации и самовыражения детей. Эти особенности вырабатывают среду личностного формирования и самовыражения ребенка. В этой связи, в основе дополнительного образования заложено понимание становления личности, как неотъемлемая часть интеллектуального и физического развития детей.

Современная область дополнительного образования детей России является продолжательницей системы внешкольной работы и образования с детьми, что определяет необходимость постижения жизненных изменений в общей истории ее формирования. Исторический анализ становления системы дополнительного образования детей разрешает констатировать, что к настояще-

му времени не сложились единые представления о его формировании и становлении. Следует отметить, что дополнительное образование (как вид образовательной деятельности) возникло в III– II тыс. до н.э. в Китае, Древней Греции, Древнем Риме, Индии и др. Уникальный опыт функционирования государственной системы дополнительного образования накоплен в России. Вопросы дополнительного образования подвергаются анализу в трудах разных исследователей (В.А. Березиной, В.П. Голованова, А.В. Золотаревой, Л.Ю. Кругловой, Е.В. Смольникова, М.О. Чекова и др.) [4]. Выделяют несколько этапов в формировании дополнительного образования детей. Рассмотрим их.

Первым этапом считаются 1905–1917 гг. Следует отметить, что в России историческим началом внешкольного воспитания считается XVII в. и связано это с возникновением «школьных товариществ». Одним из первых форм дополнительного образования рассматривается детский домашний театр, возникнувший в дворянских семьях России в конце XVIII в. Организационное формирование внешкольных форм работы относится к началу XX в. Основной задачей дополнительного образования того времени (у истоков которого стояли С.Т. Шацкий, А.У. Зеленко, К.А. Фортунатов, П.Ф. Лесгафт, К.Н. Вентцель), считалось формирование личности ребенка, воспитание у него ответственности и солидарности. Функциями дополнительного образования (до 1917 г.) считались образовательная и культурно-досуговая. Деятельность во внешкольных учреждениях строилась на принципах детского самоуправления.

Второй этап - 1918–1939 гг. На государственном уров-

не решение о развитии внешкольного образования было принято в ноябре 1917 г. В Народном комиссариате просвещения РСФСР был создан отдел внешкольного образования. В период после революции С.Т. Шацким была открыта первая опытная станция по народному образованию. Концепция С.Т. Шацкого содержала идею «открытой» школы. Дополнительное (внешкольное образование) включили в общую систему народного просвещения. С июня 1918 г. начинается деятельность, организованная молодым биологом Б.В. Всесвятским, Станции юных любителей природы (с 1920 года – Биологической станции юных натуралистов) – первого государственного учреждения внешкольной работы с детьми [6].

В июне 1919 года был проведён I Всероссийский съезд по внешкольному образованию. В дальнейшем (1920-1930-е гг.) началось создание государственной системы внешкольных учреждений и дополнительное образование стало рассматриваться как часть коммунистического воспитания. Стали возникать первые научно-методические центры и новые внешкольные государственные детские учреждения. Е.Н. Медынским в 1923 г. была издана «Энциклопедия внешкольного образования» [9].

В этот период развития, дополнительное (внешкольное образование) приобретает следующие направления: социальная активность детей и подростков, получение детьми знаний, повышение общего культурного уровня, ликвидация неграмотности.

Главными функциями считаются преодоление и профилактика безнадзорности, занятия в данных учреждениях возмещали отсутствие у детей школьного образования, инструктивно-методические, организационно-массовые.

К формам организации внешкольных форм работы относились - клубы, отряды, станции, базы, театры, Дома пионеров. Довольно широко было распространено театральное искусство, художественное воспитание, экскурсионно-туристская работа. В структуре внешкольных учреждений появились общественные и педагогические советы (по идейно-политическому воспитанию; репертуарные советы; методические советы; шефские советы и др.). Была укреплена материальная база, данных учреждений, расширен аппарат управления, методы и принципы управления.

К третьему этапу относятся 1940-1960 гг. К данному времени сложилась широкая сеть внешкольных детских учреждений. Внешкольные учреждения уже состоят на бюджете органов народного образования. Строятся помещения, готовятся профессиональные кадры.

Важнейшими функциями дополнительного (внешкольного образования) этого периода были воспитательная, профессиональная и гражданское самоопределение детей; коммуникативная и социальная функции.

Содержание данной деятельности включала обучение учителей, руководителей кружков внешкольных учреждений, организация для детей практикумов, тематических чтений, внедрение опыта комсомольской, пионерской и внешкольной работы.

В период 1940-1970-х годов усиливается ведомственный подход в организации дополнительного образования, культурно-досуговая, оздоровительная работа с детским населением. В этот период довольно широко развивается деятельность детских здравниц и пионерских лагерей.

В организационной структуре данных учреждений сформировались методические центры, с тремя основными направлениями деятельности - инструктивно-методические, культурно-массовые. Однако следует также отметить, что формирование внешкольных учреждений тормозилось имеющейся нормативной базой, функционирующими финансово-экономическими механизмами и командно-административным стилем управления. Очевидной стала необходимость проведения преобразований и принятия комплекса радикальных мер, которые бы содействовали увеличению самостоятельности в решении существенных для учреждений вопросов, предоставляя им финансовую и хозяйственную самостоятельность.

1961-1986 гг. считаются расцветом и четвертым периодом становления дополнительного образования в России. В данное время создаются специализированные внешкольные детские учреждения. Эти учреждения дифференцируются, учитывая интересы детей. Возникают детские театры, ансамбли, развиваются разные направления массовой работы (ярмарки, конкурсы, праздники, акции) [15].

В 1980-х дополнительное образование освобождается от строгой регламентации. Внешкольным учреждениям возвращают право самостоятельно разработать программу своей деятельности, определять свою структуру, численность педагогических штатов и детских коллективов.

Содержание и форма работы в внешкольных учреждениях представляло оригинальную общность детей и взрослых, которая характеризовалась целенаправленностью и автономностью существования.

Период 1987-1992 гг. считается спадом и пятым этапом истории развития дополнительного образования.

В государстве расходы на образование существенно уменьшились, резко сократилось количество и масштабы работы внешкольных учреждений. В 1991 г. распались пионерские и комсомольские организации, трансформируются прежние внешкольные ассоциации и движения, возникают новые [5].

Начиная с 1993 г. по настоящее время, наблюдается стабилизация деятельности внешкольных учреждений и это считается шестым этапом.

Закон РФ от 10 июля 1992 г. N 3266-1 «Об образовании» [2] внешкольным учреждениям вернул статус образовательных учреждений, тем самым основав правовые предпосылки для гуманистической, демократической системы образования. Данные учреждения получили название - учреждения дополнительного образования детей (УДОД). В дальнейшем вышло «Типовое положение об учреждении дополнительного образования» (1995 г.) [3]. Начиная с 1992 г. отмечается восстановление численности учреждений дополнительного образования, активизируется их деятельность.

Следует отметить, что уже с 1990-х гг. формируются основные отличия данных учреждений от школы, которые проявляются в свободе выбора деятельности и педагога, обучающей программе. Существенным формирующим началом стало творчество в разнообразных его проявлениях; особенные взаимоотношения сотворчества сложились между ребенком и учителем; позволяет ребенку получить начальную профессиональную подготовку.

Ретроспективное исследование развития дополнительного образования детей в России позволяет обнаружить существенные направления формирования учреждений дополнительного образования детей в России [7].

Первой направленностью можно назвать изменения целей деятельности учреждений дополнительного образования детей в России, в повышении качества образования. Ранее целью данных учреждений было привлечение большого количества детей и организация условий для их формирования. В настоящее время учреждения дополнительного образования детей осуществляют целый комплекс социально-педагогических и образовательных целей. Наряду с образовательными задачами, создаются условия для личностного формирования, самореализация и укрепление здоровья учащихся; воспитание общей культуры учащихся; увеличение квалификации педагогов и управленцев; социальная поддержка детей, родителей и сотрудников. Увеличивается спрос детей, родителей, общественных организаций на виды деятельности учреждений дополнительного образования детей. Появляются центры профессиональной стажировки педагогов, исследовательские лаборатории,

что приводит к росту отделов и служб.

Второй направленностью развития учреждений дополнительного образования детей является расширение содержания работы подразделений соответственно с государственными запросами и общественным заказом на образование. Учреждения дополнительного образования детей рекомендуют различные направления деятельности, такие как художественное, вокальное, хореографическое, спортивное, туристическое, краеведческое и др.; исполняют образовательные, социально-педагогические, психологические, досуговые, методические функции; прорабатывают разнообразные виды программ (авторские, адаптированные, модифицированные, типовые программы для талантливых детей).

Третья направленность проявляется в расширении структурных подразделений и должностей, осуществляющих предназначение дополнительного образования детей. Функции управленцев выполняют директора учреждения и их заместители по различным направлениям деятельности (главные бухгалтеры, художественные руководители объединений, режиссеры и др.). Педагоги дополнительного образования, педагоги-организаторы, психологи, социальные педагоги осуществляют педагогические функции. Библиотекари, бухгалтеры, техники, лаборанты исполняют учебно-вспомогательные функции.

В структуре учреждений дополнительного образования детей в настоящее время появляются многообразные структурные элементы - студии, школы, клубы, мастерские, лаборатории и другое. Формирование структуры реализуется также за счет организации органов государственно-общественного управления.

Переход от линейно-функциональной организационной структуры к адаптивной структуре с матричными и проектными элементами является четвертой направленностью. В структуре учреждений дополнительного образования детей продолжается организация исследовательских групп; педагогических, художественных советов, аттестационных, балансовых комиссий, и прочих образований.

Пятой направленностью является увеличение возможностей самоорганизации и саморазвития учреждений дополнительного образования детей. Для учреждений дополнительного образования детей присущим является организация советов, комитетов, комиссий, объединений по различным видам деятельности. К ним относятся педагогический совет, аттестационная и балансовая комиссия, творческие лаборатории, где участниками могут быть дети и родители, педагоги, психологи, методисты. Данные органы сами могут решать некоторые вопросы управления и следить за процессами

ми их формирования.

Систематическое отслеживание и совершенствование итогов деятельности учреждений дополнительного образования детей, является шестой направленностью.

Увеличение внешних связей, появление в структуре элементов, которые обеспечивают открытость учреждений дополнительного образования детей, считается седьмой направленностью. Учреждения дополнительного образования детей все часто осуществляют партнерские контакты с различными школами, детскими садами, учреждениями дополнительного образования детей, с высшими учебными заведениями, с больницами, домами-интернатами, спортивными федерациями и прочими. Вследствие этого, в структурах появляются отделы или специалисты, которые обладают функциями информационного обеспечения учреждений дополни-

тельного образования детей.

Таким образом, в области дополнительного образования детей создаются особые возможности для формирования образования в целом, для расширения доступа к глобальным знаниям и информации, обновления его содержания, согласно с задачами перспективного формирования страны. Данная область становится инновационной площадкой для отработки образовательных моделей и технологий будущего. Дополнительное образование определяется как ведущий тренд формирования образования в XXI веке. Для более совершенного функционирования системы дополнительного образования необходимо разрабатывать единую модель центров дополнительного образования, обеспечивающих учет интересов всех участников образовательного процесса.

ЛИТЕРАТУРА

1. Конституция Российской Федерации (принята всенародным голосованием 12.12.1993) (с учетом поправок, внесенных Законами РФ о поправках к Конституции РФ от 30.12.2008 № 6-ФКЗ, от 30.12.2008 № 7-ФКЗ, от 05.02.2014 № 2-ФКЗ, от 21.07.2014 № 11-ФКЗ).
2. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 01.03.2020) Об образовании в Российской Федерации // Собрание законодательства РФ, 31.12.2012, N 53 (ч. 1), ст. 7598
3. Типовое положение об образовательном учреждении дополнительного образования детей / [Утверждено постановлениями Правительства РФ № 233 от 7.03.1995г. и № 212 от 22.02.1997г.] // Вестник образования. – 1997. – №6. – С. 12.
4. Голованов В.П. Становление и развитие отечественной системы дополнительного образования детей: исторические уроки и задачи / В. П. Голованов // – Внешкольник. – 2008. – № 5. – С. 1418.
5. Евладова Е.Б., Логинова Л.Г., Михайлова Н.Н. Дополнительное образование детей: уч. пособ. для студ. учрежд. сред. проф. образ. – М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, – 2002. – 348 с.
6. Казанская Г.А. Становление образовательно-воспитательного процесса советской школы в 20-е годы XX века / Г.А. Казанская // Педагогический профессионализм в современном образовании: мат-лы III Межд. науч.-практ. конф. (Новосибирск, 2122 февр. 2007 г.) / под науч. ред. Е.В. Андриенко. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, – 2007. – С. 389-396.
7. Кузьминов Я.И. Российское образование: достижения, вызовы, перспективы. – М.: Издательский дом Высшей школы экономики. – 2019. – 280 с.
8. Матвеева М.А. Удовлетворенность детей качеством образовательных услуг в учреждении дополнительного образования. // Молодой ученый. – 2019. – № 1 (239). – С. 178-180.
9. Медынский Е.Н. Энциклопедия внешкольного образования. – М.: Государственное издательство, – 1923. – 123 с.
10. Могутова П.П. Дополнительное образование детей как фактор формирования самооценки. // В сборнике: Образовательная система: новации в сфере современного научного знания сборник научных трудов. Казань, – 2019. – С. 173-179.
11. Носова О.В., Волокушин В.М., Шишов И.И. Саморазвитие личности учащихся в условиях дополнительного образования детей. // В сборнике статей Международной научно-практической конференции. – 2019. – С. 67-69.
12. Прохорова Л.Н. Воспитательный потенциал дополнительного образования детей. // В сборнике: Социальное воспитание как целевая функция дополнительного образования детей сборник научных статей международной научно-практической конференции. – 2019. – С. 146-149.
13. Терентьева А.И., Люгаева О.С. // Роль дополнительного образования детей в современном обществе. // В сборнике: Цели и ценности современного образования Материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Отв. ред. В.Э. Черник. – 2019. – С. 110-114.
14. Трубников А.П. Сто лет дополнительному образованию детей: опыт, проблемы, перспективы. // В сборнике научных статей международной научно-практической конференции. – 2019. – С. 13-19.
15. Фролова Г.И. Организация и методика клубной работы с детьми и подростками. – М.: Просвещение. – 1986. – 160 с.

© Цяо Ланьцзюй (qiaolanju@gmail.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

МЕТОДИКА ПРОВЕДЕНИЯ БЫСТРЫХ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ ПРОЕКТОВ В ШКОЛЕ

QUICK RESEARCH PROJECTS IN SCHOOL

**E. Yakunina
M. Barynina
L. Kurzaeva**

Summary: Project activity today is one of the priority forms of implementation of the educational process. Typically, such projects are time-delayed, aimed at solving a specific problem and achieving the planned educational and productive results in an optimal way. Within the framework of the article, a methodology is proposed for conducting fast, academic-hourly research projects in high school, and their features are described, a detailed description of an example of such a project is given. The article is of interest to teachers.

Keywords: project activities, research projects, project method, federal state educational standard, school education.

Якунина Елизавета Константиновна

ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный
технический университет им. Г.И. Носова»
FoxDieKrieger@mail.ru

Барынина Марина Витальевна

ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный
технический университет им. Г.И. Носова»
marina.barynina@mail.ru

Курзаева Любовь Викторовна

К.п.н., доцент, ФГБОУ ВО «Магнитогорский
государственный технический университет
им. Г.И. Носова»
lkurzaeva@mail.ru

Аннотация: Проектная деятельность сегодня является одной из приоритетных форм реализации образовательного процесса. Обычно такие проекты пролонгированы во времени, направлены на решение конкретной проблемы и достижение оптимальным способом запланированных образовательных и продуктивных результатов. В рамках статьи предлагается методика проведения быстрых, рассчитанных на академический час, исследовательских проектов в средней школе, а также описываются их особенности, приводится развернутое описание примера такого проекта. Статья представляет интерес для педагогических работников.

Ключевые слова: проектная деятельность, исследовательские проекты, метод проектов, федеральный государственный образовательный стандарт, образование в школе.

В последние годы все больше укрепляются позиции проектной и исследовательской деятельности в школьном образовании. Актуальность введения таких видов деятельности определяется их многофункциональной и многоцелевой направленностью, беспрепятственным внедрением в целостный образовательный процесс, не нарушая его, а наоборот, позволяя обучающимся наряду с овладением системными базовыми знаниями и ключевыми компетенциями, всесторонне развивать личность.

Здесь следует отметить, что оба понятия, «проектная деятельность» и «исследовательская деятельность» связаны с мыслительной деятельностью, а именно: проектирование – связано с ее началом и реализацией идеи, исследование – с поиском и пониманием действительного. Помимо этого, проектирование и исследование имеют непосредственное отношение к прогностической деятельности. Все это в совокупности делает проектную и исследовательскую деятельность одним из важнейших факторов развития мышления, интеллекта и креативности обучающегося.

В соответствие с Федеральным государственным образовательным стандартом среднего общего образования, является необходимым развитие у обучающихся «самостоятельности планирования и осуществления учебной деятельности и организации учебного сотрудничества с педагогами и сверстниками, построение индивидуальной образовательной траектории» [1], чему и соответствуют основные цели применения проектной деятельности, а именно:

- вовлечь каждого обучающегося в активный познавательный, творческий процесс;
- научить представлять результаты своей работы, отстаивать свои взгляды на выбор методов и материалов, необходимых для осуществления творческих замыслов;
- научить применять свои знания в новых условиях;
- сформировать универсальные учебные действия;
- воспитать у детей интерес к творческому взаимодействию при совместной работе;
- научить ориентироваться в информационном пространстве.

Проблема проектной деятельности не является аб-

солютно новой в педагогической теории и практике. Философско-методологические основы организации проектной деятельности учащихся раскрыты в трудах отечественных и зарубежных педагогов конца XIX - начала XX веков (Д. Дьюи, В. Килпатрика, Е. Коллингса, ГТ.Г. Блонского, В.П. Вахтерова, Б.В. Игнатъева, Е.Г. Кагарова, М.В. Крупениной, Л.Э. Левина, С.Т. Шацкого, В.Н. Шульгина и др.), а также в работах современных ученых (А.Н. Джуринского, И.И. Ляхова, Ю.В. Громыко, В.И. Слободчикова, А.В. Хуторского и др.). В настоящее время проектная деятельность учащихся является предметом историко-теоретических исследований в работах Р.Б. Вендровской, А.Э. Коробовой, Е.Ю. Рогачевой, Н.В. Турчиной и др. Психологии проектной деятельности школьников посвящена докторская диссертация Н.В. Матяш. Со стороны педагогических закономерностей проектная деятельность школьников рассмотрена в исследованиях В.В. Гузеева, И.А. Дралюк, И.А. Зимней, Н.Б. Крыловой, Н.Ю. Пахомовой, Е.С. Полат, В.Д. Симоненко, И.Д. Чечель и др. Все больше появляется научных работ, посвященных использованию проектной деятельности при изучении различных школьных учебных дисциплин.

Однако, несмотря на то, что сегодня проектная деятельность широко применяется в общеобразовательных школах, точных представлений о том, какой она должна быть, до сих пор не сформировано. Мнения разнятся и одни учителя в качестве проекта видят написание учеником реферата или выступление с презентацией по теме, другие требуют творческое выполнение стандартного задания (создание стенгазет, ментальных карт или даже сценических номеров по теме), третьи предлагают действительно серьезные исследования с последующей защитой по принципу дипломной работы. В первую очередь такая путаница связана с широкой трактовкой самого понятия «проект», поэтому необходимо четко уяснить, что означает термин «проект», определить его основные признаки и отличия от других видов самостоятельной работы обучающихся.

Первостепенно следует разграничивать понятия «исследовательская работа» и «проект».

Исследовательская работа – работа, связанная с решением творческой, исследовательской задачи с заранее неизвестным результатом. Такая работа имеет большое сходство с проектом. Однако в данном случае исследование – это лишь этап проектной работы.

На сегодняшний день, проект понимают как идею, которой субъект может и вправе распоряжаться как своей мыслью. Касательно учебного процесса, проектом называют работу, направленную на решение конкретной проблемы, на достижение оптимальным способом заранее запланированного результата; может включать элементы докладов, рефератов, исследований и иных видов самостоятельной работы обучающихся, но только

как способов достижения результата проекта.

Проектная деятельность обучающихся – это совместная учебно-познавательная, творческая или игровая деятельность обучающихся, имеющих общую цель, методы, способы деятельности, направленные на достижение общего результата. Наиболее важным условием является наличие заранее выработанных представлений о конечном образовательном результате, этапах проектирования и реализации проекта, а также его осмыслении и рефлексии результатов деятельности.

Проектная деятельность способствует развитию навыков рефлексии, коммуникации и сотрудничества, формирует управленческие и презентационные умения, а также незаменима в становлении исследовательских умений.

Участвовать в проекте или исследовании могут обучающиеся разного возраста, уровня подготовленности и развития.

Обычно проекты – это довольно трудозатратный процесс, длящийся не одну неделю или даже месяц. Они требуют много времени и внимания как от обучающихся, так и от учителей. Мы предлагаем обратить внимание на такую методику, как организация и проведение «быстрых» проектов в школе. Цель такой методики – провести внеклассное занятие-проект за один академический час.

Проектные уроки строятся по следующему плану:

1. Формулировка проблемной ситуации.
2. Формулировка проблемы.
3. Формулировка цели (планируемого результата).
4. Формулировка задач (шаги для достижения цели).
5. Организация работу в группах. Определение регламента работы.
6. Презентация.
7. Рефлексия обучающихся.
8. Оценка обучающихся.

Такие короткие «быстрые» проекты обладают рядом преимуществ:

- позволяет поддерживать концентрацию внимания и активность на протяжении всего занятия;
- позволяют быстрее и эффективнее формировать и развивать универсальные учебные действия обучающихся, на основе которых формируются проектные умения и проектная деятельность в целом;
- значительно повышается мотивация учебной деятельности на предметных уроках, за счет того, что обучающиеся видят результат своей работы по истечению одного академического часа;
- создаются необходимые условия для применения знаний на практике.

«Быстрые» проекты могут выступать в самых разных формах: Задания могут звучать следующим образом: создать памятку для туристов (английский язык, история, география), составить презентацию, создать рекламу, кластер, постер, книгу, газету, взять интервью и пр.

В качестве примера приведем разработку внеурочного занятия, в рамках которого реализуется исследовательский проект на основе эксперимента.

Занятие рассчитано на учащихся 8-го класса, целью которых будет изучение свойств QR-кода.

При проектировании внеурочного занятия были определены следующие задачи:

- Обучающие: ознакомиться с понятием QR-кода, научить анализировать текст задачи, разбивать решение задачи на этапы, применять на практике полученные знания, научить проводить эксперимент.
- Развивающие: научить анализировать полученные результаты, сравнивать, делать выводы.
- Воспитательные: воспитать творческий подход к труду, аккуратность, ответственность.

В качестве ожидаемых результатов мы видим то, что в ходе урока ученики получают базовые знания о QR-коде и его составляющих, приобретут практические навыки в решении задачи путем разбиения процесса решения на этапы, в том числе: в проведении эксперимента и анализе полученных результатов, закрепят знания о назначении и целесообразности применения QR-кода, закрепят полученные знания на практике.

Необходимое оборудование для проведения внеклассного занятия включает ПК, мультимедийная электронная доска, Microsoft Power Point, смартфоны с установленными программами для сканирования QR-кодов, раздаточный материал, ножницы, маркеры, емкость с водой.

Занятие делится на три этапа. На первом этапе учитель приветствует учащихся. Настраивает на работу. Демонстрирует слайд с изображением QR-кода и спрашивает учеников, знают ли они, что это такое. Ученики в свою очередь делают предположения, дают ответы.

Далее учитель уточняет определения учеников и дает базовые понятия о QR-коде и краткую историческую справку. Рассказывает о причинах его популярности. Однако не дает никакой детальной информации об устройстве QR-кода и принципах его работы.

Также учитель может спросить учеников, где они уже встречались с QR-кодами, и в каких сферах жизни их можно применять. При необходимости дополняет ответы учеников. Спрашивает, считают ли ученики, что

такой вид хранения информации как QR-код практичен и долговечен, что с ним может произойти? Что может нарушить считываемость кода? Записывает ответы учеников на доске. Желательно, чтобы ученики назвали такие факторы как влага, пыль, физическое воздействие, грязь и т.п.

Учитель наталкивает учеников на сомнение, повлияют ли эти факторы на распознавание QR-кода или нет. Предлагает провести эксперимент.

На втором этапе учитель просит учеников разделить на три команды, каждой из которых предстоит провести свой эксперимент.

Участники каждой группы между собой самостоятельно определяют какой способ воздействия на QR-коды они собираются изучить, придумывают четыре варианта интенсивности воздействия на QR-код выбранным фактором и заполняют таблицу (например, таблица 1).

В нашем случае команды разделились следующим образом: участники первой группы изучают воздействие воды, участники второй – устойчивость к повреждениям, третья команда решила проверить считываемость кода при различном уровне загрязнения (закрашивания).

Таблица 1.

Пример таблицы эксперимента

Команда 1 (воздействие влаги)	
Ход эксперимента	Результат (+/-)
Слегка смочить QR-код водой	
Намочить QR-код полностью	
Подержать QR-код под водой некоторое время	
Подержать QR-код под водой и смазать изображение	
Команда 2 (физические повреждения)	
Ход эксперимента	Результат (+/-)
Отрезать уголок от QR-кода	
Вырезать QR-код, не оставляя белой рамочки, просканировать на белом фоне	
Вырезать QR-код, не оставляя белой рамочки, просканировать на черном фоне	
Вырезать середину из QR-кода (диаметр ~1 см)	
Команда 3 (загрязнения)	
Ход эксперимента	Результат (+/-)
Закрасить по черным участкам QR-кода	
Закрасить середину QR-кода	
Закрасить большие квадраты в углах QR-кода	
Закрасить белые участки QR-кода	

После завершения работы ученики совместно с учителем обсуждают полученные результаты, предполагают, почему в том или ином случае код не сканировался, приходят к выводу, что дело в устройстве QR-кода. Пытаются вывести закономерности.

На третьем этапе учитель обобщает мысли учащихся, поясняет, почему в определенных случаях невозможно было отсканировать QR-код, показывает схему устройства QR-кода.

В итоге ученики должны усвоить, что:

- Большие черные квадраты выполняют функцию поискового узора. По ним сканер определяет положение кода. При отсутствии хотя бы одного из них код сканироваться не будет.
- Прилежащие к поисковому участку области также важны, они содержат код маски уровня коррекции и код версии. Поэтому эти места должны быть хорошо различимы.
- Чтобы код считывался, он должен быть хорошо различим. Это касается и боковых граней, поэтому белая (светлая) рамочка обязательна.
- Информация, содержащаяся в центре кода – избыточна. Чем позднее версия генератора кода, тем эта область больше.

Учитель также демонстрирует примеры нестандартных QR-кодов, показывающих, что при учете основных

принципов, QR-коды можно изменять, перекрашивать, размещать изображения поверх частей кода.

Теперь, когда ученики выяснили основной принцип работы QR-кода и усвоили необходимые знания, учитель предлагает им самостоятельно украсить предложенный на доске код, чтобы он был красивым, ярким, но считываемым.

Таким образом учащиеся не только самостоятельно добывают знания о новом объекте и сами, экспериментальным путем выявляют его принцип действия, но и закрепляют полученные знания на практике.

Основная идея «быстрых» проектов заключается в том, чтобы перенести акцент с различного вида упражнений на активную мыслительную деятельность в ходе совместной творческой работы.

Проектная технология позволяет учителю работать над развитием у обучающихся умений учебной деятельности: выполнять проектные работы, создавать баланс индивидуальной и групповой работы на уроке, проводить анализ деятельности, развивать умения работать в коллективе и организовывать свою работу на всех этапах обучения (от мини-проектов в начальной школе до стратегий учебы).

Выполнение проектов дает возможность реализовать основные идеи стандарта нового поколения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования: приказ от 17.12.2010 № 1897 [Электронный ресурс]: URL: <https://fgos.ru/>
2. Брыкова О.В. Проектная деятельность в учебном процессе / О.В. Брыкова, Т.В. Громова М.: Чистые пруды, 2006. - 32с.
3. Бычков А.В. Метод проектов в современной школе. — М.: Изд-во МГУ, 2014. 48с.
4. Калиткина, Е.В. Организация проектной деятельности младших школьников [Электронный ресурс] // Молодой ученый. — 2019. — № 1 (239). — С. 168-170. — URL: <https://moluch.ru/archive/239/55361/> (дата обращения: 14.04.2020).
5. Ксензова, Г.Ю. Руководство по внеурочной проектной деятельности учащихся: методические рекомендации : Москва: Пед. о-во России, 2016. - 77 с.
6. Лаврова В.П., Мухомлева А.М. Роль проектной деятельности в разностороннем развитии учащихся [Электронный ресурс] // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2017. – Т. 11. – С. 123–124. – URL: <http://e-koncept.ru/2017/770175.htm>.
7. Матяш Н.В. Проектный метод обучения в системе технологического образования. // Педагогика. 2000. - № 4. – С. 96-101.
8. Матяш Н.В. Психология проектной деятельности школьников: Дис. . д-ра психологических наук: Брянск, 2000. — 385с.
9. Метод проектов в учебном заведении // Педагогическая логия. Специальное приложение к журналу «Лицейское и гимназическое образование», 2007. 96с.
10. Мингалева, Н.И. Организация проектной деятельности школьников: опыт работы // Культура и образование: новые вызовы и перспективы: материалы II Всероссийской научно-практической интернет-конференции, г. Кемерово, 04-28 апреля 2016. - Кемерово, 2016. – С.34-38.
11. Никитина И.В. Проектная деятельность как средство организации образовательной среды: Дис. канд. пед. наук. Москва, 2007. -213с.
12. Новикова Т. Проектные технологии на уроках и во внеурочной деятельности // Народное образование, 2000. №7. - С. 151-157.
13. Пилюгина Н.А. Проектный метод – один из способов реализации компетентностно-ориентированного обучения // Старшая школа. – 2015. - №1. – С. 44-46.
14. Поливанова К.Н. Проектная деятельность школьников: пособие для учителя. М.: Просвещение, 2008. - 192с.
15. Романовская М.Б. Метод проектов в учебном процессе. Методическое пособие / М.: Центр «Педагогический поиск», 2006. — 160с.

16. Сиденко А.С. Метод проектов: теория и практика применения. //Завуч. 2003. — № 6. - С. 96-111.
 17. Чечель И.Д. Исследовательские проекты в практике обучения // Практика административной работы в школе. 2003. - № 6. -С. 24 - 29.
 18. Шамова Т.И. Избранное. М.: ООО «Центральное издательство», 2014. - 320с.

© Якунина Елизавета Константиновна (FoxDieKrieger@mail.ru), Барынина Марина Витальевна (marina.barynina@mail.ru),
 Курзаева Любовь Викторовна (lkurzaeva@mail.ru).
 Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ИНФОГРАФИКИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

THE PERSPECTIVES OF INFORGRAPHIC DEVELOPMENT IN EDUCATIONAL PROCESS

**N. Yakusheva
G. Molodchikova**

Summary: The article deals with the main perspectives in the development of a new visual type of communication- infographics as an instrument for transferring the information to the reader and user, to students and teachers in a laconic and the most accessible form.

In the process of education the cognitive level of scientific knowledge mostly depends on the accessibility of perception and understanding, teacher's explanation of the material. Infographics, undoubtedly, can be effectively used in a foreign language teaching.

Keywords: infographics, presentation of visual information, visual communication, infor-communicative aid, art method of visual information.

Распространение сегодня новейших коммуникационных технологий, а также стремительное развитие глобальной сети Internet активно способствуют быстрому формированию совершенно новой среды общения и, конечно, образования. Появление новых высокоскоростных сетей, к которым относятся Internet 2 в США и GEANT 2 в Европе, создает предпосылки к расширению областей использования новых визуальных коммуникаций и появлению их новых видов, например, таких как инфографика.

Инфографика – это наглядно и красиво. Это прием преподнесения графического изображения информации, который можно и нужно использовать в целях образования.

Термин «инфографика» расшифровывается как инструмент преподнесения информации читателю и пользователю в более лаконичной, емкой форме.

Современному обществу необходимы активные творческие личности, способные реагировать на изменение техники, технологий, принимать решения и нести ответственность за их реализацию.

Концептуальные положения различных подходов в образовании предполагают обеспечение выбора и самоопределения каждого обучающегося в процессе об-

Якушева Нина Игнатьевна,
К.п.н., доцент, Брянский государственный университет
имени академика И.Г. Петровского
n.i.yakusheva@yandex.ru
Молодчикова Галина Ивановна
Преподаватель, Брянский филиал Российского
экономического университета имени Г.В. Плеханова
galinamol2012@yandex.ru

Аннотация: В статье представлены основные перспективы развития нового вида визуальной коммуникации – инфографики как инструмента преподнесения информации читателю и пользователю, ученику и студенту в более лаконичной и доступной форме.

В процессе обучения уровень усвоения научного знания зависит от доступности восприятия, понимания, объяснения материала учителем. Без сомнения, инфографика может быть эффективно использована и на уроках иностранного языка.

Ключевые слова: инфографика, визуальная подача информации, визуальная коммуникация, информационно-коммуникативное средство, метод художественной визуализации информации.

учения, а уровень усвоения научного знания зависит от доступности восприятия, понимания объяснения материала учителем.

Практика работы в школе показывает, что уровень мотивации и интеллектуального развития у учащихся резко снизился. Это связано с тем, что освоение различных областей знания требует значительных усилий, терпения, когнитивных способностей. При этом большинство учащихся не представляют себе, как изучаемый материал может быть использован в практической деятельности.

Решению этой проблемы способствуют компьютерные технологии, интернет, СМИ, которые формируют новый способ восприятия информации, где визуальным образам отводится главное место.

Инфографика совмещает логику построения, яркость образов, объёмность информации и рассматривается как новое средство визуализации учебного знания.

Инфографике пока целенаправленно не учат в школе, однако мир не стоит на месте, это касается и образования. Сейчас в российских школах активно внедряют элементы современных информационных технологий, которые постоянно повышаются в своем качестве.

Целью данной публикации является:

- Рассмотреть инфографику как элемент визуальной коммуникации;
- Перечислить виды инфографики;
- Рассмотреть инфографику как способ усвоения материала на уроках иностранного языка в старшей школе и вузе;
- Рассмотреть перспективы развития инфографики в образовательном процессе.

Роль визуальности в современной культуре и обществе является важным и неотъемлемым фактором – визуальное пространство не только информирует и развлекает, но и формирует определенные представления в различных системах отношений.

Таким образом, в разрезе визуального пространства и визуальной коммуникации следует уже говорить о таком явлении, как визуальная культура общества. В свою очередь, специфика визуальной культуры определяется ее семиотической природой и техническими возможностями средств ее реализации: высокая информационная емкость, легкость и убедительность чувств восприятия, доминирование репродуктивных возможностей над продуктивными, скорость и широта трансляции и тиражирования [2].

Стремительный темп жизни современного человека, недостаток времени, огромные информационные потоки, развитие технологий и инновационный прогресс – все это диктует новые требования и условия к подаче информации и успешному ее восприятию индивидом. На первый план уже выходит не текстовое сообщение, а зрительный образ, несущий заложенный смысл, логику, а в некоторых случаях уже и выводы.

Именно таким информационно-коммуникационным средством и является инфографика как составная часть обширного явления инфодизайна. Спектр применения инфографики широк – это журналистика и реклама, бизнес и статистика, научные труды и аналитика, технические инструкции и образование и т.д.

Для начала, следует разобраться с теоретической трактовкой этого термина. На данный момент, в силу недостаточности изучения этого явления, существует множество трактовок этого термина, но следует отметить наиболее точные.

Основная и традиционная формулировка термина «Инфографика» предстает следующим образом: «это графический способ подачи информации, данных и знаний, целью которого является быстро и четко преподнести сложную информацию» [4, с. 488].

Самуэль Веласко, как практикующий создатель Ин-

фографики вот уже более 25 лет, трактует термин так: «это слово для меня всегда означало микс информации, дизайна и иллюстрации. Задача графики (дизайна и иллюстрации) в этом случае – выявлять и отображать то, для чего недостаточно слов» [1]. В соответствии с трактовкой испанского профессора Валеро Санчо, это «информационный элемент, выраженный при помощи изображения и типографических элементов, который позволяет понять или существенно облегчить понимание событий, действий или каких-либо важных аспектов и сопровождает или заменяет текстовую информацию» [3, с.15].

Эдвард Тафти – известный теоретик инфографики говорит о том, что «инфографика должна быть минималистичной, все несущественное и препятствующее восприятию информации должно быть опущено, а сами данные должны быть переданы максимально точно» [5, с. 45].

Иной подход демонстрирует Найджел Холмс (он иллюстрировал редакционные колонки некоторых англоязычных печатных изданий) делающих ставку на выразительность и иллюстративность в инфографике, созданием привлекательных для читателя образов и развлечением.

Таким образом, инфографика представляет собой информационное сообщение, выраженное графическим языком с помощью комплексной системы графических изображений и текста, представленное максимально просто, лаконично и доступно.

Рассматривая линию становления инфографики как направления графического дизайна, можно проследить ее элементы и характерные черты в самых различных периодах развития человеческого общества. Так, например, отправной точкой можно считать наскальные рисунки в эпоху Первобытного общества, или система координат и амфорные событийные рисунки в эпоху Античности, иллюстрируемые научные труды средних веков и т.д.

Непосредственное же становление инфографики как комплексной визуально-информационной системы и нового жанра возникает в конце XX века на стыке журналистики, дизайна и статистики сравнительно недавно. Началом принято считать американское издание 1982 г. USA Today, где впервые была представлена систематизированная информация в виде поясняющих картинок с подписями, схемами, картами и диаграммами. Именно такая форма подачи материала стала иметь успех у читателя, а соответственно и у коммерческого издания массовой коммуникации. Последние же годы термин «инфографика» используется как средство популяризации, а графические средства не для передачи информации, а для украшения.

В результате рассмотрения данной темы можно сделать вывод, что инфографика представляет собой новый метод художественной визуализации информации, где функция изображения меняется, а зрительный образ становится комплексным.

Таким образом, следует говорить об Инфографике, выступающей визуальной формой коммуникации, как о феномене формирования нового культурного языка и визуального кода визуальности современности посредством сосредоточения художественно-эстетических свойств со структурированным объемным пластом информации.

Рост популярности инфографики заставляет нас обратить на нее внимание с точки зрения преподавания иностранных языков.

Визуальная подача информации усваивается быстрее, чем при чтении обычного текста, ввиду ее четкой организации, небольшого объема, визуализации деталей и привлекательности подачи.

Без сомнения, инфографика может быть эффективно использована и на уроках иностранного языка.

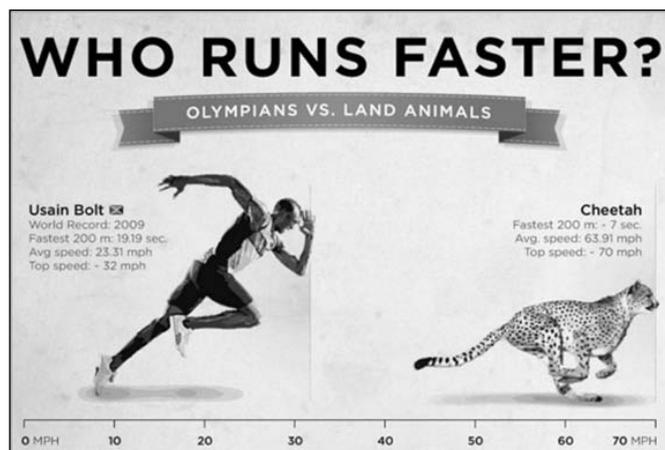


Рис. 1. Визуальная подача информации

Выделяют следующие преимущества использования элементов этой технологии на уроках:

- большее количество информации;
- богатый лексический материал, активный вокабуляр;
- решение большого количества задач;
- развитие визуальной грамотности учащихся;
- обучение детей критичному отношению к источникам информации.

Такие сервисы, как

1. <http://www.visual.ly>
2. www.dailyinfographic.com

3. www.coolinfographics.com специализируются на создании и распространении инфографики, поэтому поиск материала не является затруднительным. Вокруг подходящего материала нужно построить занятие. Следующие задания подойдут для большей части инфографики:

- Найти в инфографике 5-10 интересных фактов.
- Проверить некоторые из них на истинность (найти подтверждение им в иных источниках).
- Сделать краткий устный отчет, используя инфографику.
- Составить тест по приведенной информации для проверки понимания другими учащимися.
- Ответить на вопрос: «Что именно удивило вас большего всего в данной инфографике?»

Использование инфографики не ограничивается только работой с навыками восприятия: существует достаточное количество инструментов для создания собственных.

Ресурсы

1. <http://www.infogram.com>
2. <http://www.piktochart.com>
3. <http://www.canva.com>

являются простыми онлайн-редакторами для построения инфографики.

Исходя из своего опыта, считаем приемлемым использовать следующие задания, связанные с подготовкой инфографики:

- Создание инфографики, основанной на тексте, который они только что прочитали, его главной идее.
- Перевод статистических данных из какого-либо текста в формат инфографики. Это применимо к какому-либо опросу в классе или к информации из делового журнала.
- Составление семантических карт, посвященных определенной тематике с добавлением инфографики.
- В грамматическом аспекте создание инфографики о временах глагола или с фразовыми глаголами.

Использование инфографики реализует такие образовательные задачи, как сбор информации, осмысление, выделение важного и второстепенного, переработка и перевод ее из одного вида в другой, что соответствует требованиям ФГОС.

Говоря о перспективах развития инфографики в образовательном процессе, в первую очередь хочется отметить, что письменная речь является сложным, многогранным видом речевой деятельности, так как учащемуся необходимо наиболее полно последовательно и понятно изложить сведения, факты, передать со-

держание текста.

В 10-11 классах обучение иностранному языку должно способствовать развитию иноязычной коммуникативной компетенции, обеспечивающей использование иностранного языка в ситуациях официального и неофициального общения, а также в учебной, социально-бытовой, культурной сферах коммуникативного взаимодействия.

В соответствии с тем, что ведущим видом деятельности старшеклассников является учебно-профессиональная деятельность, обучение иностранному языку на этой ступени должно быть профессионально-ориентированным на формирование конкретных коммуникативных умений, например, реферировать, аннотировать, комментировать, переводить иностранный текст в различных условиях устного и письменного общения.

Следует отметить, что процесс обучения письменной речи имеет расхождения между графическим и смысловым способами выражения мысли. То есть в процессе составления высказывания ученики имеют проблемы с орфографической частью, так как их внимание переключается на смысловую сторону высказывания. Для качественного обучения письму на иностранном языке необходимо научить учащихся владеть всеми формами коммуникативной письменной речи, такими как: учебный конспект, тезисы, изложение, реферирование.

Также отведение важной роли обучения письменной речи позволяет реально использовать знание иностранного языка, находясь вне языковой среды, общаясь с носителями языка при помощи современных средств коммуникации: internet, e-mail, sms и др.

Как считает Н. Ю. Вторушина, в последние годы письмо начинают рассматривать как резерв в повышении эффективности обучения иностранному языку [4, с. 131].

Развитие и распространение социальных сетей оказывают влияние на способы восприятия информации молодежью. Особой популярностью пользуются краткие высказывания, оформленные в виде плакатов или картинок. Они обладают видимыми преимуществами, такими как: наглядность, краткость высказывания, емкость высказывания, набор ярких цветов, минимум текста.

Называют три основных вида инфографики по типу источника:

- аналитическая инфографика — в качестве источника информации используют аналитические материалы;
- новостная инфографика — в качестве источника

информации используется новость;

- инфографика реконструкции — в основе данного типа используется определенное событие и воссоздается динамика событий в хронологическом порядке.

Широта применения позволяет использовать ее практически на любом языковом аспекте и на разных уровнях изучения языка.

Мы используем инфографику в рамках таких аспектов как «Устная практика», «Аналитическое чтение», «Деловой английский», где тексты изобилуют цифровыми данными, статистическими данными, сравнительным анализом.

Наилучшим для восприятия и воспроизведения изучаемого материала становятся такие обобщающие таблицы, где представлена проанализированная информация, например аналитическая инфографика.

В зависимости от уровня изучения языка, инфографика готовится к занятию как самим преподавателем, так и студентами. Чем выше уровень изучения языка, тем больше возможностей для составления данных инфографик самими студентами.

Мы рассматриваем также некоторые дополнительные возможности в развитии этой темы:

- найти в инфографике новую информацию;
- проанализировать представленную информацию и найти подтверждение ей или опровержение;
- по представленной схеме составить устное высказывание;
- расширить предложенную сжатую информацию до размера эссе и представить в письменной форме;
- дополнить инфографику недостающей информацией из текстов;
- составить инфографику самостоятельно (для студентов) по грамматическому материалу.

Позвольте обучающимся сделать свою собственную инфографику. Пусть сами решат, какой символ, фотография или надпись лучше соответствует тому, как они видят ту или иную информацию. Когда ученики вовлекаются в процесс создания инфографики, происходит «включение» (и развитие) их способностей к визуальному мышлению, обработке информации и использованию информационно-технических средств. В таком ракурсе изучение языка становится не самой целью, а инструментом, позволяющим развивать критическое мышление учеников и студентов, творческий подход, работу в команде.

ЛИТЕРАТУРА

1. Веласко С. Еще раз о слове «инфографика» – [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://infographer.ru/samuel-velasko-eshhe-raz-o-slove-infografika>.
2. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А.А. Вербицкий. – М.: Высш. шк., 1991. – С. 126.
3. Данилкина И.И. Визуальное воображение в трансформации культурной среды – [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://anaculturolog.ru>.
4. Тарасенко П.Н. Использование инфографики на сайтах испанских интернет-СМИ//Журналист. Социальные коммуникации. – 2011. - №2. – С.235.
5. Newsom D. and Haynes J. Public RelationWriting: Form and Style [Text]. – Cengage Learning, 2010. – 506 p

© Якушева Нина Игнатьевна (n.i.yakusheva@yandex.ru), Молодчикова Галина Ивановна (galinamol2012@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



ВАРИАТИВНОСТЬ СИНТАКСИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ НА ОСНОВЕ МОДЕЛИРОВАНИЯ СЕМАНТИЧЕСКОЙ СТРУКТУРЫ ПРЕДЛОЖЕНИЯ В РЕЧЕВОЙ КОММУНИКАЦИИ

Абдукадырова Тумиша Таштиевна

к.п.н., доцент, Чеченский государственный университет,
tumischa-uni@mail.ru

Сакаева Мата Вахитовна

Чеченский государственный университет,
tumischa-uni@mail.ru

VARIATION OF SYNTACTIC UNITS BASED ON MODELING THE SEMANTIC STRUCTURE OF A SENTENCE IN SPEECH COMMUNICATION

**T. Abdukadyrova
M. Sakaeva**

Summary: The purpose of the article is to understand and scientifically substantiate the study of the variability of syntactic units based on the modeling of propositional semantics of a sentence.

The variability of language units at different levels reveals specific features due to changes in the ratio «invariant-variants». In particular, one of the debatable problems is the search for reasons for identifying the invariant. The semantic model of a sentence that reflects its semantic structure is implemented in one or more structural schemes.

The author confirms that when searching for reasons for selecting an invariant in the syntax, a comprehensive approach is necessary that takes into account to some extent all components of the sentence's meaning.

Thus, when considering the variation in syntax, involving the identification offers both virtual and actual units arising from the implementation of a particular model in the act of verbal communication, it is necessary to take into account a number of semantic, structural-syntactic and text-forming factors, reflecting verboesestatus the nature and terms of the internal and external contexts.

Keywords: variability, invariant, language units, semantics, syntax, speech communication, proposition, explicitness, implicitness, predicate actant.

Аннотация: Целью статьи является осмысление и научное обоснование изучения вариативности синтаксических единиц на основе моделирования пропозитивной семантики предложения.

Вариативность языковых единиц разных уровней обнаруживает специфические черты, обусловленные изменением соотношения «инвариант-варианты». В частности, одна из дискуссионных проблем – поиск оснований для выявления инварианта.

Семантическая модель предложения, отражающая его смысловую структуру, реализуется в одной или нескольких структурных схемах.

Автор подтверждает то, что при поисках оснований для выделения инварианта в синтаксисе необходим комплексный подход, учитывающий в той или иной мере все компоненты значения предложения.

Таким образом, при рассмотрении варьирования в синтаксисе, предполагающем идентификацию предложения как виртуальной, так и актуальной единицы, возникающей в результате реализации определенной модели в акте речевой коммуникации, необходимо учитывать целый ряд семантических, структурно-синтаксических и текстообразующих факторов, отражающих вербоцентрическую природу предложения и условия внутреннего и внешнего контекстов.

Ключевые слова: вариативность, инвариант, языковые единицы, семантика, синтаксис, речевая коммуникация, пропозиция, эксплицитность, имплицитность, предикатный актант.

В современной лингвистике отмечается усиленное внимание к языку как средству коммуникации. При изучении функционирования языка и перехода от языка к речи нельзя обойти проблему языковой вариативности. Термином «вариативность» описываются различные языковые явления. Вариативность языковых единиц трактуется последователями двояко. В узком понимании этот термин применяется для характеристики формальных модификаций одной и той же единицы (формальное варьирование) или для описания вариантов значения при неизменности грамматической формы (семантическое варьирование). В широком понимании вариативность используется как способ существования и функционирования языковых единиц в синхронии. При этом выделяется основная единица значения - ин-

вариант и его конкретные манифестации – варианты.

Вариативность языковых единиц разных уровней обнаруживает специфические черты, обусловленные изменением соотношения «инвариант-варианты». В частности, одна из дискуссионных проблем – поиск оснований для выявления инварианта. Попытки инвариантно-вариантного описания языковых единиц привели к образованию эмических и этических терминов, которые образуют пары: *фонема – фон (аллофон), морфема – морф (алломорф)* и т.д.

Выделение инварианта двусторонних единиц связано с проблемами семантики. Так, на морфологическом уровне схожие значения вариантов никак не соотносят-

ся с действительностью. Морфологические варианты характеризуются прежде всего тождеством грамматической функции при различном формальном выражении [1, с. 128].

В лексике инвариант выделяется в области лексической семантики и соотносится с понятием лексического множества [2, с. 116]. Условием его выделения также тождество других компонентов значения слова - тождество общекатегориального (частеречного) и субкатегориального (значения слова как представителя подкласса обозначений конкретных предметов, явлений или процессов) значений.

Проблемы инвариантно-вариантного описания синтаксических единиц еще не нашли должного освещения в научной литературе. Одна из причин – сложность и неоднозначность самого объекта исследования. Спорными, требующими обсуждения остаются вопросы о конститутивной единице синтаксиса, о релевантном для синтаксиса уровне абстракции, о тождестве и различии синтаксических моделей и другие вопросы [3, с. 68].

Адекватное определение инвариантно-вариантных отношений на уровне предложения тормозится тем фактом, что чем сложнее единица, чем выше она находится в иерархии языковых уровней, тем труднее определить основания для выделения инварианта. Трудности возникают по крайней мере в двух направлениях.

Во-первых, стратификация языка предполагает подвижность сфер действия языковых единиц, их взаимосвязь и взаимодействие, что проявляется в участии единиц более низкого уровня в архитектонике единиц более высокого уровня. Так, варианты фонем формируют звуковую оболочку морфем и обуславливают вариативность на морфологическом уровне; варьирование морфем влечет за собой варьирование слов и т.д. Синтаксические конструкции формируются на базе лексико-семантических вариантов лексем, которые функционируют как слова-синтаксемы, характеризующие в первую очередь не индивидуальным (лексическим), а субкатегориальным значением, а также фиксацией одной из морфологических форм слова как части речи [4, с. 47]. На языке этических терминов, следовательно, каждое предложение – это вариант вариантов языковых единиц более низких уровней, что подтверждает тезис о наличии в языке, как и в речевой коммуникации, лишь определенных манифестаций языковых единиц, которые могут быть отражены в языке в виде абстракции (инвариантов), а в речи – в виде их конкретизаций (вариантов). Одна из трудностей такого представления на уровне предложения заключается в том, что многие синтаксические явления имеют свою точку на другом уровне. Поэтому показатели вариативности иногда приходится искать в пограничных, «межуровневых», зонах

языка [5, с.21]. Кроме того, варьирование предложения как комплексной единицы обусловлено вариативностью его составляющих – синтаксических единиц более низкого порядка: синтаксем, словосочетаний, глубинных падежей (функций аргументов) и т.д.

Во-вторых, содержательная сторона предложения, в области которой следует искать основания для выделения инварианта, включает в себя много компонентов (аспектов). В связи с этим сложилось большое число научных концепций, акцентирующих внимание на том или ином аспекте содержания предложения. В зависимости от того, какие уровни абстракции иерархично организованного значения синтаксических единиц признаются релевантными для выделения инварианта, решается вопрос о пределах синтаксического варьирования и разграничения синонимии и вариативности в синтаксисе.

Синтаксическим инвариантом могут служить структурные или семантические модели предложения. Структурная схема (модель) предложения как инвариант, выделенный в области синтаксического значения, проявляет определенное безразличие к лексическому заполнению позиций и в недостаточной мере отражает все многообразие языковой действительности [6, с. 129]. Вопросы семантического моделирования предложения оказываются во многих случаях спорными, что говорит об их неразработанности. Тем не менее можно утверждать, что семантическая модель предложения, отражающая его смысловую структуру, реализуется в одной или нескольких структурных схемах.

Таким образом, сами структурные модели могут рассматриваться в качестве вариантов некоторого инварианта (семантической модели). Такой подход предполагает исследование разноструктурных единиц номинации, обозначающих один и тот же объект, явление или ситуацию: *он пашет землю, тот, кто пашет землю; землепашец, или пахарь* [7, с.25].

Таким образом, при поисках оснований для выделения инварианта в синтаксисе необходим комплексный подход, учитывающий в той или иной мере все компоненты значения предложения.

На наш взгляд, наиболее полно поставленному выше требованию отвечает концепция моделирования семантической структуры предложения в виде предикатного выражения (пропозиция), состоящего из предиката и заполняющих его валентные позиции аргументов (семантических актантов). Вербоцентрическая концепция предложения нашла свое воплощение в исследовании синтаксических конструкций с глаголами определенных семантических классов. Изучение вариативности синтаксических единиц на основе моделирования пропозитивной семантики предложения, однако, усложняется

тем, что синтаксические актанты семантики могут иметь предикатное значение [8, с.46].

Актанты с предикатным значением с семантической точки зрения представляют собой еще одну пропозицию в структуре конструкций с предикатным актантом и, следовательно, могут быть выражены единицами различной структурной сложности (словоформой, словосочетанием, инфинитивным оборотом, предикатным предложением).

Исходным пунктом моделирования препозитивной семантики вершинного глагола, от которой зависит в конечном счете поверхностно-синтаксическое оформление предложения. С семантической стороны группа предикатов, требующих сочетания с пропозицией (так называемые глаголы пропозиционального отношения), очень разнообразна – это интенциональные глаголы, т.е. глаголы, обозначающие психические акты: глаголы суждения и мышления, говорения и сообщения, памяти и знания, глаголы эмоциональных переживаний, оценочного суждения, волеизъявления, побуждения и др., глаголы чувственного восприятия [9, с. 146].

Проблема вариативности может быть рассмотрена отдельно в отношении предложений с вершинными глаголами различных семантических групп, так как от семантики глагола зависят количественные (наличие определенного числа вариантов) и качественные (структурная сложность) показатели вариативности.

В настоящей статье рассматриваются глаголы интенционального воздействия.

Группа глаголов интенционального воздействия выделяются по признаку двух схем: «интенциональности», под которой подразумевается психический акт, реализованный в акте речевой коммуникации, и «воздействия», означающий однонаправленность коммуникации на адресата [10, с. 239]. Сема «однонаправленность коммуникации на адресата» (в дальнейшем – сема «адресованности») выделена в противоположность семам «взаимной направленности речи» - с другой, например: *дискутировать о чем-то с кем-то (двусторонняя направленность коммуникации, предполагающая обратную связь) – разговаривать во сне (направленная речь)*.

Сема «адресованности» есть во всех глаголах интенционального воздействия, но не всегда выражается эксплицитно. Очевидно, следует различать глаголы, в которых содержится сема «адресованности»:

- a. всегда содержится имплицитно (*popularisieren*);
- b. эксплицитно маркирована наличием адресата среди обязательных актантов предиката (*j-n überreden*);
- c. по эксплицитности/имплицитности зависит от

контекста (конкретность, определенность /абстрактность, неопределенность адресата и т.д.) (*verlangen*). Вариативное замещение позиции адресата – одна из сторон вариативности конструкций, организуемых глаголами интенционального воздействия, описание которой выходит за рамки поставленных в данной статье задач.

В группу глаголов интенционального воздействия входят следующие глаголы:

- a. говорения (*sagen, sprechen, behaupten...*);
- b. сообщения (*mitteilen, informieren, berichten...*);
- c. убеждения (*argumentieren, beweisen, belegen...*);
- d. побуждения (*bitten, befehlen, auftragen...*);
- e. оценочного суждения (*billigen, vorwerfen...*);
- f. обязательств (*versprechen, schwören...*);
- g. социальной активности (*danken, gratulieren...*) и др.,

Следует отметить, что группа глаголов интенционального воздействия отличается некоторой гетерогенностью, обусловленной сложностью их смысловой структуры и многозначностью. Однако в состав группы тот или иной глагол входит не по всему своему смысловому объему, а только благодаря той части семантики, которая включает два названных выше компонента значения. Другая часть семантики группирует эти глаголы в иные лексические подсистемы.

Следовательно, рассматриваемая группа глаголов характеризуется открытостью, способностью функционировать в качестве единиц других лексико-семантических групп, что является организационной чертой языка и соответствует диалектическому характеру его внутрисистемных связей и отношений.

Ядро группы составляют глаголы говорения, сообщения и другие, в которых интенциональная (речевая) сема доминирует. Периферию образуют глаголы, занимающие промежуточное положение между глаголами психического состояния и физического действия. Это глаголы со значением социальной активности и институциональных действия: *danken, protestieren, verbieten, fordern, aufrufen, erlauben...*

Некоторые глаголы периферийной зоны могут в зависимости от контекста не реализовывать речевую сему: *Er grüßte mich durch Kopfnicken*

Характерной чертой глаголов интенционального воздействия является то, что при заполнении зависимых позиций они «могут иметь в роли дополнения только пропозиции и имена препозитивного значения, а в качестве своего субъекта-имена со значением живых существ» [1, с.128]. Если же позицию субъекта занимает предметное или пропозитивное, а не личностное имя, происходят

сдвиги в семантике глагола:

1. *Wir verlangten von allen also nur das, was wir selbst zu tun bereit waren;*
2. *Ein Milliardenobjekt wie IRO...verlangt, dass wir aus jeder Mark höchsten ökonomischen Nutzen ziehen;*
3. *Die Wirklichkeit in der Gegenwart verlangt von jedem Künstler... auf der Höhe der Zeit zu sein.*

В примерах 2 и 3 предикат реализует не интенциональное значение, и может быть квалифицирован как глагол логического вывода.

Объектные позиции в конструкциях, организуемых глаголами интенционального воздействия, могут быть заполнены предикатные актанты различной структурной сложности:

1. пропозитивным именем (абстрактным именем или девербативом): *Die palastinensische Mission hatte beim Präsidenten des Sicherheitsrates des Rederecht...*
2. инфинитивным оборотом с «zu»: *Sie fordere die NATO-Staaten auf, auf die Modernisierung von Waffen dieser Kategorie ebenfalls zu verzichten;*
3. придаточным предложением с союзом *dass* или на *w*-форму: *Ich sagte ihnen, dass ich ebenfalls darüber erschüttert bin* Die Direktorin berichtete, wie das Kollektiv Neues in Angriff nahm.

Возникает вопрос, какие факторы влияют на различное поверхностно-синтаксическое оформление подобных конструкций? Ответ на него следует искать, по-видимому, в трех направлениях.

Во-первых, на оформление предикатного актанта влияет семантика класса глаголов, что подтверждают исследования в этой области на материале языков различных типов, а также семная структура отдельных предикатов, требующих замещения зависимой объектной позиции пропозицией [7, с.8]. Семантика этих предикатов связана с названием деятельности, при помощи которой осуществляется фиксация.

Наряду с основной семой эти глаголы либо указывают на сам факт существования пропозиции, либо дают ей определенную оценку со стороны некоторого лица [7, с.15]. Причем обе разновидности комментаторы сем могут быть реализованы с одной и той же пропозицией:

1. *Dieses Vorhaben, warnten amerikanische Fachleute, unterminiert die allgemeine Verbesserung der bilateralen Beziehungen zur Sowjetunion...;*
2. *Afghanische Regierung warnt vor neuen Aggressionsakten.*

В первом случае предикат имеет модусное коммен-

таторное значение, во втором-оценочное (каузетивное). Меняется и ролевая интерпретация предикатного актанта: в первом примере-это содержание предупреждения, во втором-каузируемое действие.

Следовательно, во-вторых, для поверхностно-синтаксического оформления предикатного актанта релевантно их синтаксическая роль в структуре предложения.

В-третьих, на оформление предикатного актанта влияют условия синтагматического согласования предложений в тексте.

Варьирующее замещение позиции предикатного актанта при глаголах интенционального воздействия характерно не только для разных лексико-семантических вариантов глагола. Оно наблюдается и в одном отдельно взятом лексико-семантическом варианте:

- a. *jmdn/jmdm lesen/ das Lesen lehren;*
- b. *er befahl mir, ihm zu folgen/dass ich ihm folgen sollte.*

При этом возникает вопрос: можно ли считать вариантами приведенные словосочетания и конструкции? Признавая разницу между семантикой форм спрягаемого глагола, инфинитива и отглагольного имени и неправомерностью отнесения к вариантам взятых отдельно словоформ, едва ли можно делать из этого вывод о существенной разнице в семантике параллельных словосочетаний и конструкций. Аргументом в пользу их трактовки как вариантов служит наличие «комплексного» инварианта, устанавливаемого общностью модели (глагол и предикатный актант), частичным тождеством субстанции, критерием взаимозаменяемости и главным образом общностью синтаксической семантики (две структурные пропозиции). Более принципиальным, однако, чем определение статуса данных словосочетаний и конструкций (варианты, синонимы, параллельные конкурирующие формы) является вопрос о пределах их варьирования и возможности выбора.

Вариативные замещения позиций предикатного актанта избирательны для каждого глагола:

3. *abrat*en, *auffordern*, *bewegen* и т.д. могут употребляться с актантами в виде девербатива, инфинитивного оборота и придаточного предложения:
Ich konnte ihn nicht bewegen, diese Arbeit zu übernehmen. – Ich konnte ihn zur Übernahme dieser Arbeit nicht bewegen – Ich konnte ihn dazu nicht bewegen, dass er diese Arbeit übernimmt;
4. *sagen*, *sprechen*, *äußern* и другие требуют в качестве пропозитивного дополнения девербатив или придаточное предложение:

Zum Abschluss äußerte er die Hoffnung auf eine Vertiefung der Kooperation – Zum Abschluss äußerte er, dass er auf eine Vertiefung der cooperation hofft... С указанными глаголами

невозможен инфинитивный оборот: *Zum Abschluss äußerte er, auf eine Vertiefung der Kooperation zu hoffen.*

На выбор влияет также то обстоятельство, что запретов на трансформирование девербатива в инфинитивный оборот или придаточное предложение (с учетом избирательности преобразований для каждого глагола) довольно мало, в то время как инфинитив или спрягаемый глагол (сказуемое придаточного предложения) во многих случаях не может быть заменен девербативом. Таким преобразованиям препятствует целый ряд факторов, обусловленных:

- a. словообразовательными возможностями лексемы в позиции сказуемого придаточного предложения;
- b. нетождественностью значения главного глагола при трансформации;
- c. невозможностью второго шага после номинации – адъективации прилагательных наречий; г) нетождественными синтаксическими и связями глагола и девербатива;
- d. неоднозначностью семантики и синтаксических связей девербатива вследствие трансформации;
- e. громоздкостью (большим объемом) придаточного предложения, и т.п.

Запрет на преобразование девербатива в инфинитив или спрягаемый глагол вызывает разрешение тождества производящей основы, а, следовательно, и идентичности обязательных валентностей; например: *Auf dieser Situation antwortete unsere Regierung mit dem Afros: «Kampf um den Frieden – jetzt erst recht» – Auf diese Situation antwortete unsere Partei damit, dass sie aufgerufen hat...*

Кроме этого, ряды словосочетаний и конструкций упомянутого вида подвергаются лексическим ограничениям; ср.: поручить выполнить – поручить выполнение, но приказать выполнить – приказать выполнение. Следовательно, если учесть эти ограничения, можно предположить, что все допустимые языковой нормой пары словосочетаний строятся в ряды грамматических вариантов. Это предположение, однако, неверно. Достаточно вспомнить оппозиции типа «люблю читать – люблю чтение», приведенные А.М. Пешковским, которые нормативны, но не могут считаться вариантами из-за разрушения инварианта (в структуре пропозиций) [9, с.49].

Исходя из вышесказанного следует, что тождество/различие значений элементов пары зависит от значения доминирующего глагола и регулируется не узусом, а семантическими причинами. При этом доминирующую роль играют субкатегориальные, синтаксически релевантные значения слов, входящих в состав словосочетаний. Эти значения составляют область взаимодействия лексики и грамматики, которая лежит в основе всех синтаксических явлений и процессов и, в частности, определяет вариативность на семантическом уровне.

Таким образом, при рассмотрении варьирования в синтаксисе, предполагающем идентификацию предложения как виртуальной, так и актуальной единицы, возникающей в результате реализации определенной модели в акте речевой коммуникации, необходимо учитывать целый ряд семантических, структурно-синтаксических и текстообразующих факторов, отражающих вербоцентрическую природу предложения и условия внутреннего и внешнего синтагматического согласования предложений, то есть контекстов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Арутюнова Н.Д. Предложение и его смысл. М., 1996. С.128-129
2. Баклагова Ю.В. Каузатив. Средства выражения в русском и немецком языках // Культурная жизнь Юга России. г. Краснодар, 2008. С.114-116.
3. Богданов В.В. Семантико-синтаксическая организация предложения. Л., 1987. 204 с.
4. Кацнельсон С.Д. Общее и типологическое языкознание. Изд. 2, доп. 2010. 344 с.
5. Кацнельсон С.Д. Содержание слова, значение и обозначение. Изд. 3. 2011. 112 с.
6. Кацнельсон, С.Д. Типология языка и речевое мышление / С.Д. Кацнельсон. - М.: Эдиториал УРСС, 2009. 218с.
7. Кубрякова Е.С. О природе варьирования языковых единиц и его основных типах. // Проблема вариативности в германских языках: Тезисы доклада всесоюзной конференции/ М.,1989. С.25.
8. Леонтьев А.А. Психологические единицы и порождение речевого высказывания М., КомКнига, 2005 – 306с.
9. Пешковский А.М. Избранные труды / подгот. к печ., вступ. ст. и коммент. И.А. Василенко и И.Р. Палей. — М.: Учпедгиз, 1959. — 250с.
10. Шведова Н.Ю. К понятию вариативности в языке. М., 1989. Т.42. №3С.239.
11. Ярцева В.Н. Проблема вариативности и взаимоотношения уровней грамматической системы языка // вопросы языкознания. 1983. №5. С.21
12. Elsin Stubbs, Wilhelm Von Humboldt's Philosophy of Language, Its Sources and Influence, Edwin Mellen Press, 2002. - 332p.
13. Frege G. Über Sinn und Bedeutung //Frege G. Funktion, Begriff, Bedeutung. Fünf logische Studien. Göttingen, 1966. - 5.47.

© Абдукадырова Тумиша Таштиевна (tumischa-uni@mail.ru), Сакаева Мата Вахитовна (tumischa-uni@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

СТРАТЕГИЯ ВЕРБАЛЬНОГО УСТРАШЕНИЯ В БРИТАНСКИХ СМИ

Агеева Мария Игоревна

Российский Университет Дружбы Народов (г. Москва)

mariia.ageeva@gmail.com

THE STRATEGY OF VERBAL SCARE-MONGERING IN BRITISH MEDIA

M. Ageeva

Summary: This paper focuses on the strategy of scare-mongering in the British media through the use of hate speech. Particular attention is paid to the justification of the existence of a verbal expression of "the Russian threat" phenomenon. As a result of the study, one of the tactics that contribute to the active formation and scare-mongering of anti-Russian sentiments among modern British society was identified. The results can be used in further studies of the "hate speech" phenomenon and its verbal manipulative mechanisms.

Keywords: British media, Russian threat, verbal hate speech, the strategy of scare-mongering, distortion of proper names.

Аннотация: В статье анализируется стратегия устрашения в британских СМИ посредством использования языка вражды. Особое внимание уделено обоснованию существования вербального выражения феномена «российская угроза». В результате исследования была определена одна из тактик, способствующая активному формированию и распространению анти-российских настроений среди современного британского общества. Полученные результаты могут быть использованы в дальнейших исследованиях феномена «языка вражды» и его вербальных манипулятивных механизмов.

Ключевые слова: британские СМИ, российская угроза, вербальный язык вражды, стратегия устрашения, искажение имен собственных.

В современных условиях напряженных двусторонних отношений между Великобританией и Россией главным оружием для транслирования русофобных настроений стали СМИ. Средства массовой информации формируют «когнитивную карту мира» ("cognitive map of the world") [8, p. 21] и приобретают статус распространителя «эпидемии» вражды – идеологического инструмента, которым, на сегодняшний день, подвластно многое – вплоть до подчинения единой идее. В бесконечной информационной войне теряется смысл и важность произошедших событий. Выигравшей стороной становится та страна, журналисты которой первыми успели придать необходимую трактовку ситуации наиболее убедительным способом. Профессор Т.Г. Добросклонская отмечает, что «механизм функционирования СМИ предполагает не только и даже не столько отражение окружающей действительности, сколько, и это гораздо более важно, ее интерпретацию, комментарий, оценку, способствующие созданию определенного идеологического фона» [3, с. 19]. Таким образом, информационная функция СМИ уступает место функции убеждения, набирающей стремительную популярность даже в качественных источниках. Однако читатель, как и любой человек, не желает быть объектом манипуляций, именно поэтому «наибольшей эффективности функция убеждения достигает именно в скрытой форме» [6, p. 643].

Следует также обозначить один из ключевых элементов, способный обеспечить беспрекословную веру аудитории в предлагаемую журналистами интерпретацию событий – это страх. Являясь одной из сильнейших и при этом отрицательных эмоций, он лишает возможности здраво мыслить и рационально действовать, что суще-

ственно облегчает задачу манипулирования общественным сознанием.

Объектом исследования данной статьи является тактика обыгрывания и искажения имен собственных – России и действующего президента РФ – В.В. Путина. Исходя из классификации российского журналиста А.М. Верховского по степени «жесткости» («общественной опасности») подобная тактика относится к мягкому типу языка вражды и может быть расценена как попытка завуалированного «создания негативного образа» [1, с. 14]. Анализ был проведен на основе британских журналов о политике, культуре и текущих событиях: "The Economist", "The Week", "The Independent", "The Guardian", "Daily Mail", "Bloomberg", "The Sun", "BBC". Исходя из обнаруженных примеров, можно заключить, что журналисты прибегают к искажению имен собственных с помощью приемов пре- и постмодификаторов, языковой контаминации, суффиксации, игры слов, а также лексико-семантической трансформации и метафоризации.

Премодификатор как синтаксическая единица уточняет значение следующего за ним слова в наиболее сжатой форме («с использованием меньшего количества слов» [5, с. 588], нежели в постмодификаторе), называя при этом его «свойство, качество или характеристику» [9]. Так, в примерах (1-3) авторы раскрывают идею о властолюбивом и жестком правителе России, власть которого безгранична, а значит, представляет потенциальную опасность:

(1) *Hard man* Putin (Bloomberg, 19.07.2019) – *Суровый* Путин

(2) *'Power-hungry'* Putin reveals he intends to cling on

to office – by becoming Russia’s next prime minister (Daily Mail, 10.10.2007) – *Властолюбивый* Путин раскрывает свои намерения задержаться на посту, став следующим премьер-министром

(3) It was a pyramid – with an *all-powerful* Putin at the top, and everyone down below following orders (BBC, 10.11.2011) – Это была пирамида – с всемогущим Путиным на вершине и всеми остальными внизу, исполняющими приказы

В данных случаях, стратегия устрашения достигается при помощи многократного повторения конструкта “power” (власть). Говоря о суровости президента, олицетворяющего Россию (“hard man”) журналисты подчеркивают необходимость осторожного отношения к гражданам страны, избирающим своего лидера на протяжении 12 лет (что говорит о доверии и одобрении действий президента как внутри страны, так и за ее пределами).

Постмодификаторы аналогичным образом служат для уточнения значения главного элемента (“the head”) [5, с. 588], однако в нижеприведенных примерах образ раскрывается благодаря семам с более очевидным смыслом “terrible”, “danger”, “gangster”:

(4) Putin the *terrible* (The Week, 24.03.2018) – Путин *Грозный*

(5) VLAD DANGER (The Sun, 24.11.2018) – ВЛАД-ОПАСНОСТЬ.

(6) Putin the *cyber gangster* (Daily Mail, 5.10.2018) – Путин – *кибер-гангстер*

В примере (4) журналисты используют аналогию с Иваном Грозным - правителем Руси с 1547 по 1584 годы, который запомнился русской истории как один из самых жестоких царей России. Данная метонимия (“the terrible”) позволяет автору привнести в образ нынешнего президента черты кровожадности его предшественника. С помощью заглавных букв в примере (5) издатели газеты “The Sun” предприняли попытку привлечь внимание широкого круга читателей к угрозе, исходящей от президента РФ, подкрепляя заголовок существительным “threat” – угроза, а также заявлением главнокомандующего британской армии Марка Смита о том, что Россия представляет гораздо большую опасность для национальной безопасности Великобритании, чем запрещенная на территории РФ террористическая организация «Исламское государство» (“Russia is a bigger threat to UK security than ISIS, warns British Army chief” – The Sun, 24.11.2018). Слова Смита цитирует и газета The Guardian в номере от 24 ноября 2018 года. Шпионаж и кибератаки на территории Великобритании последние несколько лет приписывают исключительно России. Так, например, в 2016 году член парламента Бен Брэдшоу заявил, что Россия вмешалась в кампанию референдума по выходу Великобритании из Европейского союза: “Not only their [Russian] interference, now proven, in the American

presidential campaign, [but] probably in our referendum last year. We don’t have the evidence for that yet. But I think it’s highly probable” (The Independent, 13.12.2016) – «Они [Россия] вмешались не только в американскую избирательную кампанию, что уже доказано, но, вероятно и в наш референдум в прошлом году. И хотя у нас пока нет доказательств, я полагаю с высокой долей вероятности, что это происходило». В примере (6) журналисты объединили сразу две идеи: о кибершпионаже, к которому причастен Владимир Путин, а также о его связи с преступностью, что автоматически приумножает анти-российские настроения среди читателей.

Журналисты газеты “The Sun” использовали более лаконичный способ передачи аналогичной примеру (6) информации (не потеряв при этом имплицитности и интенции) – так, в примерах (7-8) была применена языковая контаминация, которую С. И. Ожегов определяет как «возникновение нового выражения, слова, формы путем объединения элементов двух выражений или форм» [4, с.291]:

(7) The *Vladfather* (The Sun, 5.10.2018) – «Крестный отец» Путин

(8) *Vladiator* Putin declares liberal values are ‘obsolete’ and dismisses Skripal poisoning as a ‘fuss’ that’s ‘not worth five pounds’ (The Sun, 28.06.2019) – *Владиатор* Путин заявляет, что либеральные ценности «устарели», а отравление Скрипаля – «суета», которая «копейки не стоит»

Пример (7) демонстрирует слияние имени “Vlad” (сокращенное от Владимир) и слова “Godfather” (крестный отец) – смысл последнего в отсылке к экранизации знаменитой криминальной саги Ф.Ф. Coppola с одноименным названием, повествующей о мафиозной семье и преступном мире. Связывая имя президента РФ с подобным символом, журналисты не оставляют выбора адресату – его подсознание начинает сопоставлять образы. Истоки подобного представления обнаружены в журнале “The Week” от 3 марта 2012 года, где В.В. Путин изображен в образе главного героя – крестного отца. В примере (8) имя президента “Vlad” журналисты интегрируют в слово “Gladiator” (гладиатор) от латинского “gladius” – «меч», приписывая ему качества воина и бойца.

Не менее эффективным способом манипулирования общественным сознанием является создание неологизмов с помощью разнообразных суффиксов. Так, примеры (8-10) показывают, как при помощи суффикса “ism” – со значением «учения, политического движения», возникает термин в противопоставление западным ценностям:

(8) Will Putinism see the end of Putin? (The Guardian, 27.02.2012) – Застанет ли Путинизм конец правления Путина?

(9) ‘Putinism’, a new creed for Europe’s tough men –

«Путинизм», новое кредо для жестких мужчин в Европе (The Independent, 3.08.2014)
(10) Putinism (The Economist, 22.10.2016) – Путинизм (на обложке выпуска)

Выстроенная власть вокруг одного человека быстро обрела определение среди зарубежных исследователей и приобрела негативную семантику: "Putinism is a form of autocracy that is *conservative, populist, and personalistic*" [7, p.61] – Путинизм – это форма самодержавия, которая является консервативной, популистской и персонифицированной. Исследователи Я. Грегор и Э. Томашкова отмечают, что «неолексемы, образованные от фамилии общественного деятеля при помощи суффикса –изм-, очень распространены в современном политическом дискурсе (например, тэтчеризм, голлизм, путинизм, трампизм)» [2, с. 1166].

Крылатое выражение, вызывающее прямые ассоциации с гостеприимной Россией "From Russia with love" подверглось негативизации значения при помощи лексико-семантической трансформации:

- (11) From Russia *without love*? (BBC, 22.11.2018) – Из России с нелюбовью?
(12) FROM RUSSIA *WITH DRUGS* (The Sun, 5.12.2017) – Из России с наркотиками

В примере (11) журналисты ставят под вопрос дружелюбие России, в то время как пример (12) утверждает точку зрения представителей британских СМИ о массо-

вом и систематическом использовании запрещенных препаратов (допинга) российскими спортсменами для достижения личной выгоды.

Метафоризация, основанная на игре созвучных слов, также может быть использована в качестве крайне завуалированной стратегии устрашения:
(13) Vlad to see you (Daily Mail, 29.08.2019)

Изменение лексемы "glad" на "vlad" в указанном примере не представляет на первый взгляд негативного подтекста, поскольку денотация (явное значение) второго слова – всего лишь имя (Vlad – сокращенный вариант имени Владимир, часто употребляемый в британских СМИ). Что касается коннотации, то примеры (1,2,4,5,8) доказывают, что имя Путина часто ассоциируется с опасностью и недружелюбием, из чего можно заключить, что слова "glad" и "vlad" являются авторскими антонимами.

Проведенное исследование показало, что стратегию устрашения в британских СМИ можно раскрыть и обозначить с помощью разных языковых средств – пре- и постмодификаторов, игры слов, языковой контаминации, лексико-семантической трансформации, метафоризации и суффиксации, каждое из которых привносит свой оттенок значения и влияет на формирование языка вражды в целом среди британского современного общества. Регулярное использование негативных контекстов в адрес России и ее президента способствует закреплению образа перманентной «угрозы».

ЛИТЕРАТУРА

1. Верховский А.М. Язык вражды против общества. – М.: Информационно-аналитический центр «Сова», 2007. – 259с.
2. Грегор Я., Томашкова Е. Как назвать Ангелу Меркель: неологизмы немецкого политического дискурса в иноязычных СМИ / Quaestio Rossica. № 4. 2018. – с. 1160-1173
3. Добросклонская Т.Г. Методы анализа видео-вербальных текстов / Медиалингвистика. №2. 2016. – с. 13-24
4. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений / Российская академия наук. Институт русского языка им. В.В. Виноградова. - 4-е изд., дополненное. - М.: ООО «А ТЕМП», 2006. – 944 с.
5. Bieber D. Longman Student Grammar of Spoken & Written English. Pearson. – 613 p.
6. Ejupi V. The mass media and persuasion. 2014. – p. 636-646
7. Fish M. What is Putinism? Journal of Democracy. 2017. – 28 p.
8. Roich F. Media and crime in Argentina: punitive discourse during the 1990s. London: Palgrave Macmillan, 2017. – 248 p.
9. Викиучебник английского языка EnGramm. Режим доступа URL: <https://engramm.su/grammar/modifier> (дата обращения 29.03.2020)
10. BBC. Режим доступа URL: <https://www.bbc.com/news/world-europe-16107101> (дата обращения 10.04.2020)
11. BBC. Режим доступа URL: <https://www.bbc.com/news/av/newsbeat-46305456/from-russia-without-love-a-newsbeat-documentary> (дата обращения 10.04.2020)
12. Bloomberg. Режим доступа URL: <https://www.bloomberg.com/news/articles/2019-07-19/hard-man-putin-may-be-showing-softer-side-to-russia-s-neighbors> (дата обращения 11.03.2020)
13. Daily Mail. Режим доступа URL: <https://www.dailymail.co.uk/news/article-485070/Power-hungry-Putin-reveals-intends-cling-office--Russias-prime-minister.html> (дата обращения 28.03.2020)
14. Daily Mail. Режим доступа URL: <https://www.dailymail.co.uk/video/news/video-1995382/Video-Vlad-lady-serves-Putin-ice-cream-two-years-apart.html> (дата обращения 28.03.2020)
15. Daily Mail. Режим доступа URL: <https://twitter.com/BBCNews/status/1047964980744781824/photo/1> (дата обращения 29.03.2020)

16. The Economist. Режим доступа URL: <https://www.economist.com/printedition/2016-10-22> (дата обращения 15.03.2020)
17. The Guardian. Режим доступа URL: <https://www.theguardian.com/world/2012/feb/27/vladimir-putin-profile-putinism> (дата обращения 25.03.2020)
18. The Guardian. Режим доступа URL: <https://www.theguardian.com/uk-news/2018/nov/24/russia-poses-greater-threat-than-isis-new-british-army-chief-warns> (дата обращения 1.03.2020)
19. The Independent. Режим доступа URL: <https://www.independent.co.uk/news/uk/politics/russian-interference-brexit-highly-probable-referendum-hacking-putin-a7472706.html> (дата обращения 2.04.2020)
20. The Independent. Режим доступа URL: <https://www.independent.co.uk/news/world/europe/putinism-a-new-creed-for-europes-tough-men-9644628.html> (дата обращения 16.03.2020)
21. The Sun. Режим доступа URL: <https://www.thesun.co.uk/news/7418650/vladimir-putin-speech-language-slang-gangster/> (дата обращения 10.04.2020)
22. The Sun. Режим доступа URL: <https://www.thesun.co.uk/news/9391353/vladimir-putin-liberal-obsolete-skripal-poisoning-fuss/> (дата обращения 10.04.2020)
23. The Sun. Режим доступа URL: <https://www.thesun.co.uk/sport/5074499/russia-banned-winter-olympic-games-doping/> (дата обращения 10.04.2020)
24. The Week. Режим доступа URL: https://downmagaz.com/business_magazine_economics/8172-the-week-uk-03-march-2012.html (дата обращения 7.04.2020)
25. The Week. Режим доступа URL: <https://photoshare.ru/photo14833196.html> (дата обращения 7.04.2020)

© Агеева Мария Игоревна (mariia.ageeva@gmail.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Российский университет дружбы народов

ДИСТАНЦИОННЫЙ ЭКСПЕРИМЕНТ В КОГНИТИВНОЙ ЛИНГВИСТИКЕ

Алексеева Виктория Николаевна,

*К. филол. н., доцент, Ярославский Государственный университет им. П. Г. Демидова, г. Ярославль
aka_vscorpio@mail.ru*

DISTANCE EXPERIMENT IN COGNITIVE LINGUISTICS

V. Alekseeva

Summary: The article describes the structure of a distance experiment in cognitive linguistics, conditions for remote users interaction and the sequence of distance experiment running. The method of remote experiment combines the principles of associative experiment and free definitions (to give a free description of sovietisms or ideologemes), as well as the method of deep introspection of the researcher, which restores all the chains of reactions to sovietisms or ideologemes in the responses of testees. The platforms for conducting the experiment were ZOOM, Skype, and Facebook (video conferences and chats). The purity of the experiment was ensured by the fact that 15 representatives of the UK and 6 representatives of the US took part in the study, the age of the respondents was 18-77 years. The study showed that in most cases, foreigners in one way or another have difficulties in interpreting a particular unit of the Soviet period. It is explained by the fact that they rely on a personal system of meanings. However, in order to facilitate the understanding of these units, it is necessary to rely on the language values. They can be passed by using calculated variants, borrowings, definitions, analogs, and generic substitutions.

Keywords: distance experiment, associations, sovietisms, ideologemes, stimulus words.

Аннотация: В статье описана структура проведения дистанционного эксперимента в когнитивной лингвистике, условия для взаимодействия с удаленными пользователями и последовательность выполнения дистанционного эксперимента. Методика дистанционного эксперимента совместила в себе принципы ассоциативного эксперимента и свободных дефиниций (в свободной форме дать описание советизма или идеологема), а также метод глубокой интроспекции исследователя, восстанавливающего все цепочки реакций на советизм или идеологему в ответах испытуемых. Площадками для проведения эксперимента стали платформы ZOOM, Skype, Facebook (видео конференции и чаты). Чистоту эксперимента обеспечил тот факт, что в исследовании приняли участие 15 представителей Великобритании и 6 представителей США, возраст опрашиваемых составил 18 - 77 лет. Исследование показало, что в большинстве случаев иностранцы так или иначе испытывают затруднения при трактовке той или иной единицы советского периода. Это объясняется тем, что они опираются на личностную систему смыслов. Однако для того, чтобы облегчить понимание этих единиц, необходимо опираться на языковые значения. Их можно передать с помощью калькированных вариантов, заимствования, определения, аналога, родовидовой замены.

Ключевые слова: дистанционный эксперимент, ассоциации, советизмы, идеологема, слова-стимулы.

Эксперимент подразумевает «исследование явлений и процессов путём их воспроизведения, моделирования в искусственных или естественных условиях» [1].

Дистанционный эксперимент предполагает собой непосредственное удаленное участие пользователя в выполнении эксперимента и возможность наблюдения за его результатами.

Эксперименты применяются в лингвистике, которая непосредственно связана с проблемами коммуникации. И.А. Стернин приводит следующие примеры лингвистических экспериментальных методов:

1. Свободный ассоциативный эксперимент;
2. Направленный ассоциативный эксперимент;
3. Метод субъективной дефиниции;
4. Экспликативный эксперимент;
5. Методика описания чувственного образа, вызываемого словом;
6. Метод письменной рефлексии (минисочинений)

по концепту;

7. Завершение экспериментальной фразы и т.д. [2, С. 25].

В данном исследовании использован свободный ассоциативный эксперимент, во время которого испытуемому предъявлялось слово-стимул и требовалось дать первые пришедшие на ум ассоциации [3]. В исследовании приняли участие 15 представителей Великобритании и 6 представителей США. Возраст опрашиваемых – от 18 до 77 лет, что в известной мере обеспечило чистоту эксперимента.

Методика эксперимента совмещает в себе принципы ассоциативного эксперимента и свободных дефиниций (в свободной форме дать описание советизма или идеологема), а также метод глубокой интроспекции исследователя, восстанавливающего все цепочки реакций на советизм или идеологему в ответах испытуемых.

Технология эксперимента: испытуемым предъявля-

ется несколько слов-стимулов, на которые они должны отреагировать с помощью определённого ряда ассоциаций.

Площадки для проведения эксперимента: платформы ZOOM, Skype, Facebook (видео конференции и чаты).

Материал: 20 советизмов и советских идеологем, переданных на английский язык англоязычными переводчиками.

Инструкции: каждому опрашиваемому необходимо было указать свой возраст, страну проживания, в двух-трёх предложениях указать факты, известные им о России, а также о положении дел в СССР в 1920-1930х гг.

Каждому респонденту предлагались следующие вопросы:

**“Master and Margarita” by M.A. Bulgakov
Questionnaire**

1. How old are you?
2. What country and city do you live in?
3. What do you know about Russia? (2-3 sentences)
4. What do you know about USSR of 1920-1930s? (2-3 sentences)
5. Have you read “Master and Margarita” by M.A. Bulgakov?
6. What do you associate these soviet units with?

Free ticket hound; Proletarian; Kulak; Saboteur; Intelligentsia; White guard; Komsomol girl; Interventionist; Solovki; Kislovodsk; Radio station; Sobering-up cell; Drunk tank; Pyramidon; Pork-pie hat; A state bond; The tenants’ association; Kerosene burner; Primus stove; Communal kitchen.

В результате проведённого эксперимента оказалось возможным прийти к следующим выводам:

- При ответе на вопрос о том, какими сведениями о России они располагают, большинство (81 %) ограничилось лишь поверхностными формулировками, которые можно практически выразить одной фразой «Russia is a great power with rich resources. Its president is Putin». 19 % затруднились ответить на этот вопрос. Это доказывает, что иностранцы мало знают о ситуации, сложившейся в нашей стране, и основываются в своих суждениях и оценках на ряд стереотипных образов.
- Что же касается интересующего нас периода 1920-1930х гг., то здесь также наблюдается похожая ситуация. 95 % дали общие ответы, смысл которых также можно сформулировать следующим образом «The USSR was controlled by Stalin, the most ruthless dictator. It was the hardest period for the country». 5 % не смогли справиться с вопро-

сом.

- Больше половины респондентов (62 %) читали «Мастера и Маргариту», что в принципе является довольно приятной неожиданностью, так как даже не все носители русского языка могут этим похвастаться. 38 % либо читали некоторые главы романа, либо что-то о нём слышали.

Вопрос, связанный с ассоциациями на те или иные советизмы и идеологемы, оказался самым интересным, так как он позволил выявить, хорошо ли иностранцы знакомы с нашей культурой или их знания ограничиваются ассоциативным рядом «водка, бабушка, валенки, белые медведи», а также насколько результативными являются средства номинации внешнекультурных единиц. Оказалось, что трудности при понимании возникают во многих случаях. На основании ответов, полный список которых представлен в приложении, был составлен свой топ-лист самых замысловатых для иностранца советских единиц, начиная с самой сложной и заканчивая самой простой.

1. **Free ticket hound** (контрамарочник). Лишь 2 человека из 21 смогли правильно сформулировать значение данного советизма. Само слово «**контрамарка**» произошло от двух французских слов: «contre» - добавочный и «marque» - значок. По своей сути контрамарка является пропуском, который вместо билета выдаёт администратор театра некоторым лицам. Обладатели контрамарки (**контрамарочники**), таким образом, получают право бесплатного посещения представления.

В основном респонденты затруднились ответить на вопрос, связанный со значением данной единицы, либо трактовали её, исходя из первого значения слова **hound** (охотничья собака, борзая), опустив при этом 2 важные составляющие советизма **free ticket**. Интересно, с чем же связана трудность восприятия данной единицы. Понятие *контрамарка* не чуждо англоязычной культуре. Его английское соответствие – **free pass**. Что же касается слова *контрамарочник*, то адекватный вариант для его передачи – это соответствие **paper**. В электронном словаре Мультиран предлагается следующий пример использования **paper** в интересующем нас значении: «мы не знаем, сколько вчера было **контрамарочников**, но театр был полон»: **перевод** «how much **paper** there was yesterday we do not know but the hall was full». Поэтому, в данном случае некачественный перевод привёл к неправильной интерпретации идиокультуронима.

2. **Sobering-up cell / Drunk tank** (вытрезвитель) был объединён в одну группу на основании их синонимичности. Известный в советское время советизм **вытрезвитель**, понятен для носителей русского языка, но чужд для иностранцев, что подтверждается данными нашего исследования: **drunk tank** правильно интерпретировали 5 % от общего числа опрошенных, **sobering-up cell** – 38 % от общего

числа.

3. **White Guard** (белогвардеец). Примечательно, что в данном случае 62 % респондентов ограничились общим ответом, а именно *army, Russian army*. Хотя переводчики и воспользовались прямым соответствием данной единицы, из проведённого опроса понятно, что иноязычным читателям она не совсем знакома. Кем же являлись белогвардейцы? Белое антибольшевистское движение, сформировавшееся в ходе Гражданской войны 1917-1923 гг., боролось за свержение советской власти. Её представители выступали за единую и неделимую Россию. Поэтому ответ «русская армия» не отражает истинную суть рассматриваемого советизма. Некоторые иностранцы, столкнувшись с данной единицей, вспоминали первый роман Булгакова «Белая гвардия», но, это, к сожалению, единицы. Поэтому «спасательным кругом», конечно, является переводческий комментарий, который мог бы пояснить особенность данной единицы.
4. **Pork-pie hat** (шляпа пирожком). Ещё один советизм, в значении которого для носителей языка нет ничего необычного, чего не скажешь об иностранных читателях. Они в большинстве своём плохо осведомлены о значимости данной единицы в советской культуре. Предложенный вариант (дословно «свиной пирожок») привёл к следующим результатам: 67 % испытуемых привели следующий ассоциативный ряд: *a specific hat, a hat of an unusual form*, что формально не противоречит действительности (хотя её форму едва ли можно назвать причудливой: поля средней длины, круглая тулья, вдавленный верх). Однако та самая «специфичность и необычность» не была подчеркнута. Шляпа пирожком не была просто одной из множества разновидностей шляп. Она была главным атрибутом советской интеллигенции. Дело в том, что после революции в Советском Союзе практически никто, кроме интеллигентов, не носил шляп. Вновь их стали носить как раз в 30х годах, в основном представители новой элиты, к которой Берлиоз себя явно относил. Эти сведения также требуется отразить в комментарии.
5. **Solovki** (Соловки). Название для Соловецких островов расположенных в Белом море, в романе - разговорный вариант названия Соловецкого лагеря особого назначения (СЛОИ). На территории бывшего монастыря располагался Соловецкий концентрационный лагерь, один из самых ранних и наиболее известных советских лагерей. Последние заключенные были погружены на баржу и утоплены в Белом море в 1959 году. В романе Булгаков упоминает данный советизм в споре Берлиоза и Бездомного. Однако среди иностранцев этот советизм не так хорошо известен. 29 % опрошенных ответили, что не имеют ни малейшего представления о том, что это.
6. **Kislovodsk** (Кисловодск). Свое название город получил благодаря изобилию источников знаменитой по всему миру лечебной углекислой воды «Нарзан». Кисловодск был излюбленным местом отдыха советских людей, однако стоит сделать оговорку: далеко не все советские люди могли себе позволить отдых в таком городе-курорте. Вот и в романе, эпизод в первой главе, когда Берлиоз думает о том, чтобы всё бросить и уехать в Кисловодск, даёт понять, что Берлиоз является человеком, по крайней мере, не нуждающимся в деньгах. Однако это понятно только для носителя русской культуры. Из нашего опроса следует, что 29 % не знают, в какой связи упоминается этот город в романе. Остальные опрошенные просто отметили, что это один из русских городов, о чём нетрудно было догадаться и без романа.
7. **Radio station** (радиотеатр). Одна из самых трудных единиц для иностранцев. Разберёмся в его значении. В СССР радиотрансляции театральных постановок, прежде всего оперных спектаклей Большого театра, начались ещё в 20х годах, и датой рождения радиотеатра считается 25 декабря 1925 года, когда в студии Московского радио состоялась премьера первой советской радио пьесы — «Вечер у Марии Волконской»; хотя тот радиотеатр, который любили в СССР в 40—70х годах, сформировался позже. В СССР радиотеатр использовался и для пропаганды. Данные опроса показали, что 29 % не знают, что же это такое. А 71 % респондентов ограничились общим ответом, который можно выразить таким образом: *a source of information*, что не отражает всей специфики этой единицы.
8. **Primus stove** (примус). Данные нашего исследования показывают, что 29 % иностранцев не понимают значения этого советизма, а остальные опять-таки ограничились довольно общим ответом: *popular in the USSR, stove, used for cooking*.
9. **Pyramidon** (пирамидон). Пирамидон упоминается в английских словарях, как и «амидопирин». Но это средство, очевидно, мало знакомо англоязычному читателю, а аспиринов знают все. 24 % респондентов ответили, что не знакомы с данной единицей.
10. **Kerosene burner** (керосинка) - бытовой нагревательный прибор для приготовления и разогревания пищи на открытом огне, работающий на керосине, по принципу действия аналогичен керосиновой лампе, чрезвычайно популярный в СССР. Редкая коммунальная кухня обходилась без керосинки. Иностранцы плохо осведомлены о данном советизме: 19 % затруднились ответить на вопрос, с чем же они ассоциируют данную единицу, остальные опять-таки ограничились односложными ответами, не отражающими специфику

этой важной советской единицы.

11. **A state bond** (облигация). В целях финансирования отдельных мероприятий Советское правительство организовывало лотереи. Одним из видов таких лотерей был выпуск облигаций государственного займа, исполняющих роль ценных бумаг. Граждан «настойчиво просили» покупать государственные облигации на работе, так Мастер приобрел облигации в музее. Часто эти лотереи предусматривали розыгрыш значительной суммы денег. Так как в жилищах граждан было не много надежных мест, Мастер держал свою облигацию в корзине с грязным бельем. Прямое соответствие в полной мере отражает исходный советизм. Хотя 19 % опрошенных затруднились привести какие-либо ассоциации.
12. **Kulak** (кулачок). Один из наиболее ярких советизмов, упоминавшийся нами выше. Он также нуждается в комментарии, так как согласно проведенному нами опросу 19 % вообще впервые столкнулись с рассматриваемой единицей.
13. **Saboteur** (вредитель). Прямое соответствие не противоречит данной идеологеме, тем не менее, опрос показал, что 19 % не знают, что такое вредительство, а при более детальных расспросах иностранцев, стало ясно, что об истинном значении вредительства в СССР имеют представление лишь единицы, изучавшие этот вопрос более подробно.
14. **Interventionists** (интервенты). В ранний советский период постоянно говорили о врагах революции и иностранных интервентах, пытающихся свергнуть молодое государство рабочих и крестьян. Данные единицы выражали неприятие, во-первых, всего иностранного, во-вторых, тех людей, которые идут против политики правительства (их и называли врагами или интервентами). Данное неприятие выражалось весьма жестоко. Подтверждением тому служит один из плакатов советского времени: «Убей захватчика-врага». А на борьбу с иностранными интервентами поднимались так называемые народные мстители. В романе данные советизмы произносит Берлиоз, когда спрашивает у Воланда, а кто же именно его

убьёт. Переводчики также воспользовались прямым соответствием, однако 19 % респондентов затруднились привести ассоциации с данным советизмом.

15. **Proletarian** (пролетарий). Надпись: «Пролетарии всех стран, соединяйтесь!» присутствовала на гербе СССР на языках всех союзных республик и на их гербах. У данной идеологемы есть прямое соответствие, которым переводчики и воспользовались. При этом 14 % затруднились ответить на вопрос о значении слова.
16. **Intelligentsia** (интеллигенция). 14 % опрошенных затруднились написать свои ассоциации.
17. **Komsomol girl** (комсомолка). На первый взгляд, эта идеологема довольно известна. Однако данные опроса говорят об обратном: 14 % затруднились его прокомментировать.
18. **The tenants' association** (домоуправление). Административный орган для управления жилым домом или группой жилых домов в городах играл важную роль в советские времена. Довольно распространённый советизм, который продолжает своё существование и в наши дни. Тем не менее, 14 % опрошенных иностранцев испытали затруднения при понимании в силу того, что данное явление в их культуре всё-таки отсутствует.
19. **Communal kitchen** (общая, коммунальная кухня). Это, пожалуй, едва ли не самый известный и понятный для иностранцев советизм. Однако всё же 5 % опрошенных затруднились написать свои ассоциации.

Выводы

Исследование показало, что в большинстве случаев иностранцы так или иначе испытывают затруднения при трактовке той или иной единицы советского периода. Происходит это потому, что они опираются на личностную систему смыслов. Однако для того, чтобы облегчить понимание вышеупомянутых единиц, необходимо опираться на языковые значения, которые можно передать с помощью калькированных вариантов, заимствования, определения, аналога, родовидовой замены.

ЛИТЕРАТУРА

1. Большая Российская энциклопедия: в 30 т. / Председатель Науч.-ред. совета Ю.С. Осипов. Отв. ред. С.Л. Кравец. Т. 19. Маниковский - Меотиды. - М.: Большая Российская энциклопедия, 2012. - 767 с.
2. Стернин И.А. Практическая риторика : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений // И.А. Стернин. — 5-е изд., стер. — М. : Издательский центр «Академия», 2008. — 272 с.
3. Алексеева В.Н. Ассоциативное поле советизмов 1920-1930-х гг. : на материале англоязычных изданий романа «Мастер и Маргарита» М.А. Булгакова : диссертация кандидата филологических наук : 10.02.19 // Алексеева Виктория Николаевна - Ярославль, 2016. - 170 с. [Электронный ресурс] Режим доступа [URL: <https://dlib.rsl.ru/01008747231>].

© Алексеева Виктория Николаевна (aka_vscorpio@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ТАКСИС И ТЕМПОРАЛЬНОСТЬ В СТРУКТУРЕ ПОЛИКАТЕГОРИАЛЬНОГО КОМПЛЕКСА

Архипова Ирина Викторовна

к.филол.н., профессор, Новосибирский государственный педагогический университет
irarch@yandex.ru

TAXIS AND TEMPORALITY IN THE STRUCTURE OF THE POLYCATHEGICAL COMPLEX

I. Arkhipova

Summary: The article discusses the functional-semantic categories of taxis and temporality in the aspect of their intercategory interaction. These categories closely interact in the structure of the polycategorical temporal-aspectual-taxis complex that represents the taxis values of simultaneity and time difference in the presence of temporal indicators with varying degrees of prototypicality. The elements of the syntagmatic context are temporal and aspectual adverbials and attributes, as well as prepositions in the temporal meaning that perform the "taxis-forming" function of simultaneity, precedence, or following.

Keywords: functional-semantic category, functional-semantic field, intercategory interaction, polycategorical complex, taxis, temporality, temporal indicators, temporal adverbials, temporal prepositions.

Аннотация: В статье рассматриваются функционально-семантические категории таксиса и темпоральности в аспекте их межкатегориального взаимодействия. Данные категории тесно взаимодействуют в структуре поликатегориального темпорально-аспектуально-таксисного комплекса, репрезентирующего таксисные значения одновременности и разновременности при наличии темпоральных индикаторов с разной степенью прототипичности. В качестве элементов синтагматического контекста выступают темпоральные и аспектуальные адвербиалы и атрибуты, а также предлоги в темпоральном значении, выполняющие таксисобразующую функцию одновременности, предшествования или следования.

Ключевые слова: функционально-семантическая категория, функционально-семантическое поле, межкатегориальное взаимодействие, поликатегориальный комплекс, таксис, темпоральность, темпоральные индикаторы, темпоральные адвербиалы, темпоральные предлоги.

Функционально-семантическая категория темпоральности, в том числе, в аспекте взаимодействия с другими семантическими категориями, репрезентирующими идею времени в различных языках, а также средства ее выражения (темпоральные глагольные формы, темпоральная лексика, темпоральные адвербиалы и др.) освещаются в работах ряда отечественных и зарубежных лингвистов на материале разноструктурных языков – русского, немецкого, английского, французского, испанского, итальянского, португальского, таджикского (А.В. Бондарко, Н.В. Шуваева, И.В. Туркина, Р.З. Габдракипова, И. Будна, У.А. Гадайбаева, В.В. Мишланов, В.Н. Бышкина, А. Шарипов, Ф.Ш. Махкамова, С. Иномова, Ц.Д. Бидагаева и др.) [6; 11; 12; 14; 15; 16; 17; 19; 20; 21; 22].

Темпоральность трактуется как семантическая категория, отражающая восприятие и осмысление человеком времени обозначаемых ситуаций и их элементов по отношению к моменту речи говорящего или иной точке отсчета [10, с. 116]. С позиций функциональной грамматики темпоральность рассматривается как базирующаяся на данной семантической категории моноцентрическое функционально-семантическое поле, включающее группировку грамматических (морфологических, синтаксических), лексических и комбинированных лексико-грамматических, грамматико-контекстуальных и др.) языковых средств [7, с. 234–242; 9, с. 133–143, 224–244;

10, с. 116]. Ядро функционально-семантического поля темпоральности составляет грамматическая категория времени, «выражающаяся во временной триаде прошедшее – настоящее – будущее» [16, с. 121]. Темпоральность характеризуется как «внешнее время» с дейктической характеристикой и является актуализационной дейктической категорией с ориентационным или векторным характером. Векторный характер темпоральности как актуализационной категории ориентационного характера, по мнению А.В. Бондарко, отражает специфику временного дейксиса, а момент речи является центром временной ориентации и исходной точкой отсчета временных отношений [10, с.121].

Современные исследователи отмечают релевантный и самостоятельный характер дейктической категории темпоральности и описывают в своих работах различные языковые средства ее выражения – морфологические: темпоральные формы глагола; лексические: наречия времени и имена существительные с временным значением; синтаксические: темпоральные обстоятельства или адвербиалы времени (А. Хосейни, Р. Эсхак, А. Шарипов, Ш. Махкамова, У.А. Гадайбаева, Н.В. Шуваева и др.) [15; 20; 21; 22]. Темпоральные формы глагола и другие темпоральные индикаторы (наречия, имена существительные, предлоги, союзы темпоральной семантики) конкретизируют временной план прошлого, настоящего или будущего, а также соотношение действий в высказывании [21, с. 87–88].

О. Хоссейни и Р. Эсхак выделяют в структуре функционально-семантического поля темпоральности следующие микрополя:

1. микрополе «прошлое/настоящее/будущее», маркирующее соотношенность времени действия с настоящим моментом (моментом речи или другим моментом), т.е. выражение прошлого (прошедшего), настоящего или будущего времени действия;
2. микрополе «одновременность/разновременность», эксплицирующее соотношенность времени данного действия с каким-либо указанным определенным моментом, с временем какого-либо другого действия или события, т.е. выражение их одновременности или разновременности по отношению друг к другу (временной порядок);
3. микрополе «временная протяженность», т.е. указание на продолжительность или дуративность [22, с. 127]. На наш взгляд, данная классификация ФСП темпоральности носит гетерогенный и диффузный характер и указывает на тесное взаимодействие функционально-семантических категорий темпоральности, аспектуальности, таксиса и временного порядка.

В настоящем исследовании мы придерживаемся точки зрения выдающегося отечественного лингвиста А.В. Бондарко, согласно которой ФСП темпоральности является моноцентрическим полем, репрезентирующим временную соотношенность действий к настоящему, прошлому, будущему по отношению к моменту речи говорящего или иной точке отсчета. К средствам выражения ФСП темпоральности относятся языковые единицы разного уровня (грамматического, лексического и др.): темпоральные (временные) формы глагола, являющиеся центральными (ядерными) компонентами, и различные темпоральные индикаторы (уточнители, конкретизаторы, детерминанты, темпоральная обстоятельственная лексика, темпоральные словосочетания или *лексические обстоятельственные конкретизаторы темпоральных отношений* (термин А.В. Бондарко) [8, с. 58]. Темпоральные индикаторы с различными семантическими и структурными особенностями (моно-, би- или поликомпонентные) представляют собой лексические и лексико-грамматические средства с темпоральной семантикой в функции темпоральных адвербиалов и выступают в качестве периферийных компонентов данного ФСП.

Помимо лексических обстоятельственных конкретизаторов темпоральных отношений или темпоральных индикаторов к периферийным конституентам ФСП темпоральности в русском языке А.В. Бондарко относит причастные и деепричастные конструкции, конструкции с инфинитивом, конструкции с временными союзами и различные контекстуальные средства выражения темпоральных отношений [8, с. 43–58]. К периферийным компонентам данного ФСП следует относить также девер-

бативные конструкции с темпоральными предложениями, являющиеся, в свою очередь, конституентами ФСП зависящего таксиса в немецком и русском языках (например, *во время/после/до прибытия, после отъезда, до приезда, после развода* в русском языке; *nach der Ankunft, vor der Abreise, vor der Abfahrt, nach der Abreise, nach der Scheidung* в немецком языке). Темпоральные глагольные формы и темпоральные индикаторы тесно взаимосвязаны и конкретизируют темпоральную семантику высказываний. Языковые элементы темпоральности как «внешнего времени» действий находятся в тесной взаимосвязи с аспектуальностью, понимаемой как «внутреннее время действия». Обе функционально-семантические категории образуют так называемый «естественный» аспектуально-темпоральный поликатегориальный комплекс [9, с. 86–96].

Функционально-семантическая категория темпоральности тесно взаимосвязана с категорией таксиса, рассматриваемой как выражаемая в поли- и полупредикативных конструкциях временная соотношенность действий в рамках единого временного плана безотносительно момента речи. Категория таксиса имеет полевою структуру и трактуется отечественными лингвистами как бицентрическое функционально-семантическое поле, формируемое элементами разных языковых уровней (морфологического, лексико-грамматического, синтаксического) [1; 2; 3; 4; 5; 7; 9; 10]. Отечественный языковед А.В. Бондарко рассматривает разнообразную группировку функционально-семантических полей и соответствующих категориальных ситуаций (темпоральности, аспектуальности, временной локализованности, таксиса и временного порядка) как аспектуально-темпоральный комплекс [9, с. 96]. Вслед за А.В. Бондарко с учетом интегративного взаимодействия трех «близких друг другу» категорий: темпоральности, аспектуальности и таксиса мы используем в настоящей работе термин «темпорально-аспектуально-таксисный поликатегориальный комплекс», конституируемый функционально-семантическими категориями темпоральности, аспектуальности и таксиса.

Рассматриваемый нами темпорально-аспектуально-таксисный поликатегориальный комплекс содержит семантические компоненты с разной степенью прототипичности. Семантической доминантой функционально-семантической категории таксиса являются значения одновременности и разновременности, а в качестве релевантных для данной категории элементов темпоральности выступают различные темпоральные индикаторы (темпоральные адвербиалы или адвербиалы времени) (*jetzt, morgen, gestern, vor kurzem, längst, in nächster Woche, im nächsten Jahr, in zwei Jahren; теперь, завтра, сегодня, вчера, в следующем году, на следующей неделе, через два года*) и предлоги в темпоральном значении (*während, in, bei, mit, seit, vor, nach, bis; до, после, во время, в течение*).

Темпоральные предлоги выполняют таксисобразующую функцию и выступают в качестве экспликаторов или маркеров таксисных значений одновременности и разновременности при актуализации темпорально-аспектуально-таксисных категориальных ситуаций в структуре поликатегориального комплекса: *Bei seiner Rückkehr trifft der Nationalstürmer und sein Club Lazio Rom siegt.* (www.kreisblatt.de, gecrawlt am 26.03.2018); *Nach ihrer Rückkehr aus Heidelberg macht sich Jule Hoffnung auf Turner und stellt ihm ein Ultimatum.* (www.news.de, gecrawlt am 25.03.2018); *Vor der Rückkehr an den Betzenberg macht sich Ballack Gedanken über seine Zukunft.* (www.morgenpost.de, gecrawlt am 28.03.2018).

В приведенных выше высказываниях предлоги *bei, nach, vor* в сочетании с событийным девербативом *die Rückkehr* выступают в качестве темпорально-таксисных маркеров одновременности (политаксисный предлог *bei*) и разновременности (предшествования, следования) (монотаксисные предлоги *vor, nach*). Темпоральные адвербиалы и темпоральные предлоги относятся к периферии функционально-семантического поля темпоральности в отличие от темпоральных глагольных форм, образующих грамматическое ядро данного ФСП. Темпоральные индикаторы-адвербиалы выполняют функции лексических темпоральных конкретизаторов:

- (а) функцию дополнительной конкретизации дейктических темпоральных отношений, выражаемых темпоральными формами глагола;
- (б) функцию основного обозначения темпоральной отнесенности в случае наличия глагольных предикатов без собственной устойчивой темпоральной характеристики [8, с. 53].

По мнению лингвиста С.А. Иноновой в качестве темпоральных индикаторов могут выступать в разноструктурных языках, в частности, в английском и русском:

- (а) лексические средства, обозначающие три направления выражения времени: одновременность (*today, now, presently, epoch, time, period, at present, сегодня, теперь, сейчас, эпоха, время, период, в настоящее время*); предшествование (*yesterday, last night, earlier, previously; no time, olden days, at one time, previously; long ago, beforehand, вчера, вчера вечером, раньше, прежде; некогда, в старину, когда-то; давно, предварительно, накануне*); следование (*tomorrow, since day for day, soon, then, after, afterwards, future, завтра, со дня на день, скоро, затем, после, потом*);
- (б) предлоги и союзы, выражающие временные отношения: *in, on, after, when, about, around, at, under, within, for, during, over, before, till (until), by, beyond, в, на, в течение, под, во время, о, в пределах, впереди; до; пока, до тех пор пока; не, у, при, около, возле, рядом с; близко, возле, около, перед* [16, с. 121]. В немецком языке такими лексическими средства-

ми являются наречия *jetzt, heute, früher, langst, vor kurzem, kurz, gestern, morgen, bald, danach, dann*; темпоральные предлоги или деривационно родственные им темпоральные союзы *während, seit/seitdem, bevor/ehe, nachdem, sobald/ solange, bis* в структуре сложного предложения.

Ц.Д. Бидагаева относит к темпоральным адвербиалам темпоральные наречия, наречные выражения и именные словосочетания (предложные, беспредложные) [6, с. 31–32]. Гетерогенность семантики темпоральных наречий и наречных выражений, относящихся к группе темпоральных адвербиалов, вызвало необходимость их дальнейшей классификации. Так, в рамках исследования функционально-семантической категории адвербиальности лингвист Ц.Д. Бидагаева отмечает, что категория времени находит свое выражение в следующих микрополях: собственно темпоральной адвербиальности (прототипы наречия локации во времени *now, soon, then*); аспектуальной темпоральности (микрополе длительности с прототипом *long*, микрополе частотности с прототипом *frequency* и микрополе срока завершения *completion (long, often, ever, once, twice, in an hour)*; таксисной адвербиальности (*yet, still, before, after*) [6, с. 32].

В состав именных конструкций входят темпоральные существительные различных семантических классов со значением конкретных измерений времени: названий общих временных понятий, названий частей суток, месяцев, времен года, обозначений дней недели, а также «обозначений приблизительных и сложных временных отрезков», возрастных периодов и др. [15, с. 18; 21, с. 12–14]. Помимо имен существительных с лексическим значением времени в качестве темпоральных уточнителей или индикаторов могут выступать предложно-падежные формы без лексического значения времени (природные явления, действия, состояния, события, процессы, мероприятия, торжества, фазы событий) [13, с. 29–31; 20, с. 91; 21, с. 12].

Темпоральные отношения репрезентируются при условии взаимодействия семантики всех структурирующих компонентов высказывания в различных типах конструкций, включающих помимо темпоральных имен существительных различные имена прилагательные с темпоральной (*temporary, previous, yesterday's, future, next, heutig, jetztig, morgig, сегодняшний, вчерашний*, и др.) или аспектуальной семантикой (*long, lang, kurz, долгий, короткий*), а также предложно-падежные формы других имен существительных, в частности, предложные девербативы с темпоральными предлогами. Предложные девербативы в сочетании с темпоральными индикаторами (предлогами, наречиями, «календарными» именами существительными и др.) могут иметь различную структуру:

- (а) бикомпонентную: *kurz vor der Abfahrt, unmittelbar nach der Begegnung, gleich nach der Ankunft, не-*

задолго до отъезда, вскоре после прибытия;

(б) поликомпонентную: *два месяца до приезда, в прошлом году перед приездом, на следующий день после отъезда, через некоторое время после прибытия, в пятницу за несколько минут до прибытия, за две недели после прибытия/приезда/прилета; gleich am ersten Tag unserer Ankunft, eine Stunde zuvor, zwei Tage nach der Ankunft, eine Woche vor der Abfahrt, drei Jahre nach dem Eintritt, ein Jahr vor der Scheidung.*

Темпоральные адвербиалы поликомпонентной структуры включают помимо наречий различные темпоральные или «календарные» имена существительные (*время, час, неделя, год, месяц, день, вечер, пятница, суббота, die Stunde, der Monat, die Woche, das Jahr, der Tag, der Abend*), а также темпоральные прилагательные и местоимения – указательные, притяжательные и др. (*некоторый, следующий, вчерашний, сегодняшний, некоторый, jetzig, gestrig, unser*): *Bis zum letzten Abend vor Abreise war von Heimweh keine Spur, doch beim Packen der Koffer bemerkten wir beide, dass wir unsere Familien doch ziemlich vermissten.* (www.azonline.de, gecrawlt am 26.03.2018); *Eine Woche vor dem Treffen in Davos warnt das World Economic Forum vor akuten Bedrohungen für die Welt.* (www.handelsblatt.com, gecrawlt am 27.03.2018); *Bereits eine Stunde zuvor, mit dem Dunkelwerden, brannten auf der 4. Dorfweihnacht wieder die Schwedenfeuer.* (www.nnn.de, gecrawlt am 28.03.2018); *Gensheimer stand unmittelbar nach der Begegnung gegen die Iberer nicht für Interviews zur Verfügung, vor der Rückreise sah der Linksaußen mitgenommen aus.* (www.n-tv.de, gecrawlt am 28.03.2018); *Gleich am ersten Tag unserer Ankunft in Friolzheim besuchten uns ein paar Leute, um uns zu begrüßen und zu fragen, ob wir irgendwas brauchen.* (www.pz-news.de, gecrawlt am 27.03.2018); *За сорок минут до отъезда Володя попросил чаю.* (Довлатов С. Наши); *Через две недели после прибытия в Батуми я уже уверенно держала голову.* (Ханга Е. Про все).

При актуализации таксисных значений одновременности и разновременности темпоральные адвербиалы и атрибуты (в отличие от темпорально-таксисных предлогов *während, in, bei, mit, seit, vor, nach, bis*) имеют непрототипический характер. Они являются лексическими квантификаторами, уточняющими характер одновременности, предшествования или следования основного действия (процесса, события) сопутствующему действию (процессу, событию) девербатива. К ним относятся темпоральные адвербиалы и атрибуты (*kurz, lang, wochenlang, langer, viel, lange, längst, früher, vor kurzem, in dieser Woche, knapp zwei Wochen, eine Stunde zuvor, unmittelbar, gleich, eine Stunde zuvor, vor knapp zwei Wochen; недавно, незадолго, вскоре, на этой неделе, раньше, час назад, две недели назад*): Bei einer Besichtigung *in dieser Woche* wies Bürgermeister Sigmar Sandmann auf. (www.sn-online.de, gecrawlt am 27.03.2018); *Kurz nach seiner Anreise* traf er sich

bereits mit dem tschechischen Außenminister Lubomír Zorálek zu einem informellen Abendessen. (www.radio.cz, gecrawlt am 25.03.2018); *Drei Jahre nach dem Eintritt Saudi-Arabiens in den Krieg im Jemen* haben Hilfswerke mehr Hilfe und Schutz für die jemenitischen Kinder gefordert. (www.rp-online.de, gecrawlt am 26.03.2018); *За день до отъезда* Марсику удалось самостоятельно спуститься по лестнице со второго этажа. (Аромштам М.С. Мохнатый ребенок); *В пятницу за несколько минут до прибытия поезда* Назрань-Москва на Павелецкий вокзал столицы платформа была тесно оцеплена милиционерами. (Известия. 2003).

В рамках аспектуально-темпорально-таксисного поликатегориального комплекса актуализируется различные аспектуально-таксисные категориальные ситуации одновременности и разновременности, представляющие собой типовые содержательные структуры, базирующиеся на семантической категории таксиса и соответствующем ФСП [9, с. 39–40]. При актуализации аспектуально-темпорально-таксисных значений одновременности/разновременности прототипический характер имеют следующие компоненты аспектуально-темпорально-таксисного синтагматического контекста:

(а) темпорально-таксисные предлоги (моно- или политаксисные) (*während, in, bei, mit, seit, vor, nach, bis*);

(б) наречия в функции темпоральных и аспектуальных адвербиалов и атрибутов (*gleich, unmittelbar, sofort, direkt, dann, danach, kurz, kurz darauf, lang, wochenlang, langer, viel, lange, längst, früher, vor kurzem, in dieser Woche, zehn Jahre später, knapp zwei Wochen, eine Stunde zuvor*).

Наибольшей прототипичностью отличаются темпорально-таксисные предлоги (моно- или политаксисные) *während, in, bei, mit, seit, vor, nach, bis*. Темпоральный предлог *während*, являющийся образованием от причастия I глагола *währen* («длиться»), эксплицирует таксисные отношения одновременности (полной, частичной): *Sehr leise wurde ich dann während des Lesens der Zeitung in der U-Bahn von einem älteren Ehepaar angesprochen, die mich fragten, wo ich denn diese Zeitung erhalten hätte.* (www.taz.de, gecrawlt am 26.03.2018). В силу темпоральной семантики предлог *vor* маркирует таксисную семантику строгого (дистантного) предшествования, ориентируя на предельность (перфективность) действия (события, процесса) глагола, совершаемого или происходящего ранее действия (процесса, события) девербатива: *Zwei Stunden vor der Abfahrt* werden sie von der Weide geholt und mit Kraftfutter versorgt. (www.cn-online.de, gecrawlt am 26.03.2018).

Темпоральные предлоги *nach* и *seit* сигнализируют о временном расположении последовательных действий (событий, процессов, состояний) и эксплицируют таксис-

ные отношения строгого (сильного, дистантного) следования, при этом одно из сопоставляемых во времени действий «изображается как полностью завершившееся к моменту наступления» другого [18, с. 61]: *Sofort nach dem Eintreffen sorgte die Feuerwehr dafür, dass alle Hausbewohner das Gebäude verlassen.* (www.vol.at, gecrawlt am 27.03.2018); *Sie trainierte gestern erstmals nach der Ankunft in Johannesburg.* (www.gmuender-tagespost.de, gecrawlt am 27.03.2018).

Темпоральный предлог *seit* маркирует таксисную семантику нестрого (слабого, контактного) следования действий, которые «находятся в отношении неисключающей временной дизъюнкции», не предусматривающей четкой регламентации их временного взаиморасположения [18, с. 61]: *Seit unserer Ankunft im vergangenen Sommer leben wir in Hartl bei Fürstenfeld, einem kleinen Ort in der Steiermark.* (www.profil.at, gecrawlt am 25.03.2018). Темпорально-таксисный предлог *bis* эксплицирует таксисные значения нестрогого (слабого, контактного) предшествования, для которых характерным является отсутствие четко выраженной делимитации временных контуров соотносимых в высказывании действий, событий или процессов: *Bis zu ihrer Scheidung zehn Jahre später lebte sie in Guinea, tourte durch Europa,*

Südamerika und Afrika. (www.africa-live.de, gecrawlt am 25.03.2018).

Предлоги *in, bei* в темпоральном значении указывают на одновременные действия, совпадающие полностью или частично в силу их идентичного темпорального и локального расположения (предлог *bei*): *Die armenische Frage drängt sich den Besuchern gleich bei ihrer Ankunft in Istanbul auf.* (www.cafebabel.de, gecrawlt am 26.03.2018). Предлог *mit* характеризуется синкретичным значением таксисного значения одновременности и ингрессивно-фазовой семантики, эксплицируя «совместное начало» двух одновременных действий: *Mit dem Zusammentreffen am Montag – gleich nach der Sondersitzung des Nationalrates – waren offenbar nicht alle Fragen beantwortet.* (www.news.at, gecrawlt am 25.03.2018).

Итак, аспектуально-темпорально-таксисный поликатегориальный комплекс репрезентирует аспектуально-таксисные значения одновременности или разновременности и характеризуется наличием темпоральных компонентов с разной степенью прототипичности. В качестве прототипических элементов синтагматического контекста выступают предлоги в темпоральном значении, а также темпоральные и аспектуальные адвербиалы и атрибуты.

ЛИТЕРАТУРА

1. Архипова И.В. Высказывание с предложными девербативами в современном немецком языке: монография. Новосибирск: НГПУ, 2012. 148 с.
2. Архипова И.В. Предложный девербатив как конститuent зависимого таксиса современного немецкого языка // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. 2016. № 4. С. 135–142.
3. Архипова И.В. Категория таксиса в лингвистике (на материале немецких высказываний с предложными девербативами) // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. 2017. № 4. С. 196–205.
4. Архипова И.В. Синкретизм в сфере актуализации таксисных значений одновременности // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия «Гуманитарные науки». -2019. -№ 12-2. -С. 149–154.
5. Архипова И.В. Модель функционально-семантического поля таксиса // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия «Гуманитарные науки». -2020. -№ 1. -С. 131–137
6. Бидагаева Ц.Д. Адвербиальность как категория широкой семантики // Magister Dixit. 2011. № 2. С. 27–33.
7. Бондарко А.В. Общая характеристика семантики и структуры поля таксиса // Теория функциональной грамматики: Введение, аспектуальность, временная локализованность, таксис. Изд. 6-е. М.: Книжный дом «Либроком», 2011. С. 234–242.
8. Бондарко А.В. Темпоральность // Теория функциональной грамматики: Темпоральность. Модальность. Л.: Наука, 1990. С. 5–58.
9. Бондарко А.В. Категоризация в системе грамматики. М.: Языки славянских культур, 2011. 488 с.
10. Бондарко А.В. Глагольные категории в системе функциональной грамматики. 2-е изд. М.: Языки славянской культуры, 2017. 336 с.
11. Будна И. Функционально-семантическая категория темпоральности на материале славянской и романской групп индоевропейских языков. Автореф. дис. ... канд. филолог. наук. Душанбе, 2006. 27 с.
12. Бышкина В.Н. Адвербиальной выражение функционально-семантической категории темпоральности: на материале русского и английского языков. Автореф. дис. ... канд. филолог. наук. Саратов, 2013. 23 с.
13. Всеволодова М.В. Способы выражения временных отношений в современном русском языке. М.: МГУ, 1975. 283с.
14. Габдракипова Р.З. Темпоральность и таксис в немецком языке // Вестник Башкирского университета. Филология и искусствоведение. 2009. Т. 4. № 3. С. 824–827.
15. Гадайбаева У.А. Функционально-семантическое поле темпоральности в таджикском и английском языках. Автореф. дис. ... канд. филолог. наук. Худжанд, 2007. 23 с.
16. Иномова С.А. Синтаксические средства выражения темпоральности в таджикском и английском языках // Ученые записки Худжандского государственного университета им. академика Б. Гафурова. Гуманитарные науки. Языкознание и литературоведение. 2013. № 4 (37). С. 119–126.

17. Мишланов В.В. Сочетательные потенции временных форм глаголов с адвербиалиями времени в русском языке // Вестник Костромского государственного университета им. М.Н. Некрасова. 2009. № 4. С. 157–161.
18. Полянский С.М. Основы функционально-семантического анализа категории таксиса (на материале немецкого языка): Учебное пособие к спецкурсу. Новосибирск: НГПИ, 1990. 90 с.
19. Туркина И.В. Функционирование конstituентов поля темпоральности в английском и немецком языках: Автореферат дис. ... канд. филолог. наук. Нижний Новгород, 2005. 22 с.
20. Шарипов А., Махкамова Ф.Ш. Семантико-функциональные особенности некоторых лексических средств выражения темпоральных отношений в английском и таджикском языках // Ученые записки Худжандского государственного университета им. академика Б. Гафурова. Гуманитарные науки. Языкознание и литературоведение. 2011. № 1 (46). С. 87–91.
21. Шуваева Н.В. Взаимодействие грамматических и лексических средств выражения темпоральности в современном русском языке. Автореф. дис. ... канд. филолог. наук. Тамбов, 2005. 27 с.
22. Хоссейни А., Рудабэ Э. Наречие как одно из средств выражения обстоятельства времени в русском и персидском языках // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2017. № 10 (123). С. 126–132.

© Архипова Ирина Викторовна (irarch@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Новосибирский государственный педагогический университет

КОГНИТИВНО-ДИНАМИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ СИНХРОННОГО ПЕРЕВОДА

Балаганов Дмитрий Владимирович

К.филол.н., Военный университет Министерства
обороны Российской Федерации, Москва
dmitryrus@yandex.ru

COGNITIVE DYNAMIC MODEL OF SIMULTANEOUS INTERPRETATION

D. Balaganov

Summary: In this article, the author, based on the previous analysis and review, provides his own views on the functioning of the cognitive mechanisms in dynamics (both in normal conditions and in the changed situation of the interpretation). The author has provided the cognitive dynamic model of the simultaneous interpretation. He has demonstrated the stress factors affecting the functioning of the cognitive mechanisms. The author has described the countermeasures undertaken by an interpreter to mitigate the stress load on each cognitive mechanism. The results of the research can be used by theoreticians and practitioners in the educational process to train simultaneous interpreters.

Keywords: cognitive dynamic model, simultaneous interpretation, cognitive mechanisms, cognitive system, altered state of the linguistic conscience, stress load, stress mitigation.

Аннотация: В настоящей статье автором, на основе проведенного ранее анализа и обзора, приведены собственные взгляды на функционирование когнитивных механизмов в динамике (как в обычных условиях, так и при изменении ситуации перевода). Представлена когнитивно-динамическая модель синхронного перевода. Показаны стресс-факторы, влияющие на функционирование когнитивных механизмов. Описаны контрмеры, принимаемые переводчиком для нивелирования стрессогенной нагрузки на каждый когнитивный механизм. Результаты исследования могут быть использованы теоретиками и практиками в рамках образовательного процесса по подготовке переводчиков-синхронистов.

Ключевые слова: когнитивно-динамическая модель, синхронный перевод, когнитивные механизмы, когнитивная система, изменение состояния языкового сознания, стрессогенная нагрузка, нивелирование стресса.

ВВЕДЕНИЕ

Исследование процесса синхронного перевода представляет для ученых разных стран все больший интерес в последнее время. Однако объективных методов его исследования пока еще не разработано, хотя определенные разработки ведутся в области нейролингвистики.

Одним из способов визуализации процесса синхронного перевода с целью лучшего представления того, как работает переводчик-синхронист, является моделирование. **Актуальность** нашей работы заключается в том, что в свете изменений условий, в которых приходится работать синхронным переводчикам, существует объективная необходимость лучшего понимания протекающих в ходе синхронного перевода процессов, в том числе, с целью нивелирования растущей стрессогенной нагрузки и оптимизации подготовки синхронно-переводческих кадров.

Проведя обзор работ отечественных и зарубежных ученых относительно моделей процесса синхронного перевода (подробнее см. [3, 4, 7, 15]), мы пришли к выводу о том, что все ученые, по своему, интерпретируют этот процесс, рассматривая его с разных точек зрения. Однако до настоящего времени еще никто не проводил комплексного моделирования процесса синхронного пере-

вода, рассмотрев функционирование соответствующих когнитивных механизмов. В этом заключается **новизна** настоящей статьи. Наше представление как когнитивного механизма, в общем, так и когнитивных механизмов синхронного перевода, в частности, подробно описано в одной из наших статей [1].

Целью настоящей работы является представить когнитивно-динамическую модель синхронного перевода. Для ее достижения планируем выполнить следующие **задачи**:

- пояснить отличие когнитивно-динамической модели от других моделей данного вида перевода;
- описать структуру модели и функционирование ее отдельных элементов, как в обычных условиях, так и в условиях увеличения стрессогенной нагрузки;
- указать на способы преодоления последствий стресса.

Основными методами исследования были анализ имеющихся моделей синхронного перевода, а также психолингвистический и психофизиологический эксперимент, проведенный нами ранее (подробнее см. [2]).

СУЩНОСТЬ КОГНИТИВНО-ДИНАМИЧЕСКОЙ МОДЕЛИ

Проводя сравнение с уже имеющимися моделями

синхронного перевода, необходимо отметить следующее. В моделях Д. Гервера [11, 12] и Б. Мозер [16] основное внимание уделяется процессу обработки информации. Прогностическая модель Г.В. Чернова [9] выделяет в качестве основного элемента вероятностное прогнозирование. Нельзя не согласиться с тем, что оно играет одну из важных ролей в процессе синхронного перевода. Однако на профессиональную надежность переводчика оказывают влияние и другие элементы. Деятельностная модель А.Ф. Ширяева [10] дает довольно полное описание процесса синхронного перевода. При этом в ней не учитываются изменения в работе переводчика при увеличении стресса. Модель усилий Д. Жила [13] изначально была посвящена процессу подготовки переводчиков. В ней описаны основные усилия (девербализация исходного сообщения, его переформулирование и вербализация на языке перевода), которые предпринимаются переводчиком-синхронистом. Любые опущения и искажения интерпретируются в ней как превышения потенциала переводчика. Несмотря на определенную когнитивную составляющую этой модели, в ней не дается полного представления обо всех процессах, протекающих в синхронном переводе. Остальные модели так или иначе являются следствием указанных выше моделей. В отличие от них предлагаемая нами когнитивно-динамическая модель синхронного перевода дает описание когнитивных механизмов и их динамику в зависимости от изменений в ситуации перевода, а также представление о тех способах, которые задействуются переводчиком для преодоления последствий роста стресса.

Как любая модель процесса перевода, когнитивно-динамическая модель синхронного перевода представляет

собой схематическое отображение динамики тех когнитивных механизмов, которые функционируют в ходе осуществления переводчиком своих профессиональных обязанностей. Учитывая тот дефицит времени, который испытывает синхронный переводчик, следует понимать, что эти когнитивные механизмы задействуются переводчиком не последовательно, а практически параллельно друг другу, тем самым увеличивая когнитивную нагрузку.

Мы исходим из положения о том, что в процессе синхронного перевода с ростом стресса может, в той или иной степени, происходить изменение состояния языкового сознания переводчика (подробнее см. [2]). В зависимости от уровня подготовленности переводчика, как в лингвистическом, так и в психологическом плане, он адаптируется к новой измененной ситуации перевода и применяет те или иные приемы для преодоления последствий увеличенного стресса. Это позволяет ему не допустить потери переводимой информации. Поэтому профессиональная надежность переводчика-синхрониста напрямую зависит от того, насколько он способен нивелировать последствия дополнительной стрессогенной нагрузки.

СТРУКТУРА МОДЕЛИ

Предлагаемая нами когнитивно-динамическая модель (схема 1) синхронного перевода представляет собой когнитивные механизмы, задействуемые переводчиком и находящиеся в определенной взаимосвязи друг с другом, лингвистические и экстралингвистические стресс-факторы, которые оказывают определенное влия-

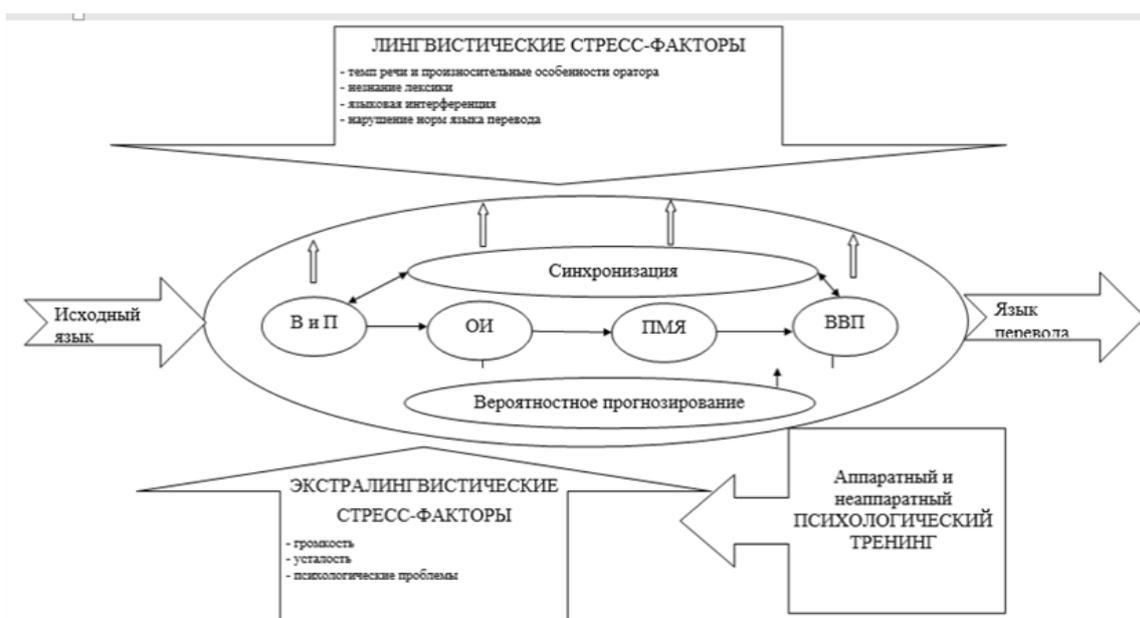


Рис .1. Когнитивно-динамическая модель. Cognitive dynamic model

яние на эти когнитивные механизмы, а также ответную неспецифическую реакцию переводчика-синхрониста, направленную на адаптацию или компенсацию измененного состояния языкового сознания.

При поступлении отрывка речи оратора переводчик задействует когнитивный механизм *восприятия и понимания*. На данном этапе происходит корреляция отдельных фонем с имеющимися в долговременной памяти переводчика фонемными наборами и соединение их в отдельные словоформы. После этого переводчик вычленяет значение, которым, по его мнению, обладает конкретное слово в речи оратора, а также определяет место данного слова в высказывании на исходном языке. База данных различных значений слов также находится в долговременной памяти переводчика-синхрониста. Для оперативного доступа к ней и извлечения необходимой информации существуют определенные триггеры, позволяющие переводчику максимально точно идентифицировать услышанный набор звуков с тем или иным словом.

При увеличении темпа речи оратора, а также при наличии у него определенных произносительных особенностей (диалектическая речь, нарушение общепринятых произносительных норм, дефекты речи и другие) синхронному переводчику приходится прибегать к различным стратегиям синхронного перевода (подробнее см. [5, 6]). К числу основных, на наш взгляд, можно отнести опущение, компенсацию, компрессию.

После идентификации конкретной группы слов переводчик-синхронист приступает к *обработке информации*. На данном этапе на уровне слов и словосочетаний происходит уточнение значения отдельных слов в зависимости от их сочетаемости в конкретном отрезке речи оратора. На уровне предложения переводчик уточняет места отдельных слов и, соответственно, уясняет локальную интенцию автора исходного сообщения, который для этого использовал определенный порядок и набор слов. На уровне сверхфразовых единств синхронист уточняет и накапливает информацию относительно общего замысла оратора, выражаемого в его речи. Тем самым мы наблюдаем то, что Г.В. Чернов называет кумулятивно-динамическим анализом [9].

Основными лингвистическими стресс-факторами для данного когнитивного механизма являются терминологическая лексика, используемые автором исходного сообщения аббревиатуры, фразеологические единицы, каламбуры.

К числу контрмер, которые помогают переводчику преодолевать дополнительную стрессогенную нагрузку такого рода, помимо тех или иных стратегий, отнесем постоянную актуализацию своих знаний относительно тер-

минологии конкретной сферы человеческой деятельности, расширение собственных фоновых знаний, а также пополнение базы данных переводческих соответствий устойчивых выражений, хранящихся в долговременной памяти.

При восприятии первого отрезка исходного сообщения у переводчика-синхрониста активизировалась языковая система исходного языка. После обработки поступившей информации активизируется и языковая система языка перевода, и впредь до окончания процесса синхронного перевода обе эти языковые системы остаются в активном состоянии. В этот момент мы наблюдаем задействование механизма *переключения между языками*. Данный механизм обеспечивает постоянное сканирование обеих систем на предмет соответствий единиц языка перевода единицам исходного языка. Поддержание обеих систем в активном состоянии требует от переводчика-синхрониста значительных когнитивных усилий.

Наибольшей стрессогенностью для когнитивного механизма переключения между языками обладает межъязыковая интерференция. Для нивелирования ее влияния переводчик должен уметь подавлять интерферирующие соответствия и активизировать те соответствия, которые наилучшим образом удовлетворяют нормам языка перевода. Также в данном случае переводчик часто использует прием самокоррекции.

После задействования системы языка перевода синхронный переводчик осуществляет *выбор варианта перевода* обработанного отрезка речи оратора. На данном этапе происходит проверка предполагаемого варианта на предмет соответствия смыслу исходного сообщения и нормам языка перевода. Здесь необходимо отметить тот факт, что переводчику приходится постоянно сверяться с той терминологической базой, которая соответствует той или иной тематике выступления. Помимо этого синхронист, постоянно отслеживая настроение и намерения автора сообщения, подбирать соответствующие элементы в языке перевода.

При восприятии первого отрезка исходного сообщения у переводчика-синхрониста активизировалась языковая система исходного языка. После обработки поступившей информации активизируется и языковая система языка перевода, и впредь до окончания процесса синхронного перевода обе эти языковые системы остаются в активном состоянии. В этот момент мы наблюдаем задействование механизма *переключения между языками*. Данный механизм обеспечивает постоянное сканирование обеих систем на предмет соответствий единиц языка перевода единицам исходного языка. Поддержание обеих систем в активном состоянии требует от переводчика-синхрониста значительных когнитивных усилий.

Наибольшей стрессогенностью для когнитивного механизма переключения между языками обладает межъязыковая интерференция. Для нивелирования ее влияния переводчик должен уметь подавлять интерферирующие соответствия и активизировать те соответствия, которые наилучшим образом удовлетворяют нормам языка перевода. Также в данном случае переводчик часто использует прием самокоррекции.

После задействования системы языка перевода синхронный переводчик осуществляет *выбор варианта перевода* обработанного отрезка речи оратора. На данном этапе происходит проверка предполагаемого варианта на предмет соответствия смыслу исходного сообщения и нормам языка перевода. Здесь необходимо отметить тот факт, что переводчику приходится постоянно сверяться с той терминологической базой, которая соответствует той или иной тематике выступления. Помимо этого синхронист, постоянно отслеживая настроение и намерения автора сообщения, подбирать соответствующие элементы в языке перевода.

Одним из факторов, обладающих наибольшей стрессогенностью для механизма выбора варианта перевода, является структурно-семантический разрыв между исходным языком и языком перевода. Другими словами, структура высказывания и заложенный в него смысл автором исходного сообщения не всегда совпадают с аналогичными конструкциями на языке перевода.

Для нивелирования негативного влияния стрессиндуцированных ошибок при выборе варианта перевода переводчик-синхронист должен постоянно совершенствовать свои языковые знания, расширять собственный «большой контекст», а также лучше ориентироваться в той терминологии, по тематике которой ему предстоит осуществлять синхронный перевод. При этом необходимо активнее задействовать прием самокоррекции.

Выше были нами упомянуты те когнитивные механизмы, которые располагаются в нашей модели в той или иной степени последовательно. Далее мы опишем два механизма, которые соединяют работу всех механизмов воедино.

Первым из двух таких когнитивных механизмов является *вероятностное прогнозирование*. Собственно механизм вероятностного прогнозирования действует следующим образом. После обработки поступающего отрезка речи оратора переводчик-синхронист, активизировав систему языка перевода, еще до окончания вербализации всего отрывка выдвигает предположение относительно его завершения. При этом он основывается на лингвистическом контексте, исходя из правил построения предложений исходного языка (лингвистическое

прогнозирование), и/или отталкивается от «большого контекста», знаниями о котором обладает переводчик (экстралингвистическое прогнозирование). Сразу после этого предположения синхронист осуществляет поиск вариантов перевода и начинает вербализацию на языке перевода. Иногда, по мере развертывания высказывания на исходном языке, переводчик делает корректировку собственного варианта перевода, используя при этом прием самокоррекции или компенсации) (помимо прочего, см. [8]).

При росте стрессогенной нагрузки способность переводчика-синхрониста к вероятностному прогнозированию может довольно существенно снизиться. При этом повышается возможность перехода переводчика к более буквальному переводу, потере информации, незавершенности предложений. Все это свидетельствует об изменении состояния его языкового сознания. Во избежание таких ситуаций синхронный переводчик должен заранее готовить себя к различным непредвиденным ситуациям перевода, как в языковом, так и психологическом плане.

Еще одним когнитивным механизмом, который обеспечивает функционирование всей когнитивной системы синхронного перевода, является механизм *синхронизации*. Данный механизм позволяет осуществлять переводчику две основные функции: слушание на исходном языке и говорение на языке перевода. При этом переводчик-синхронист постоянно перемещает свое внимание с оратора на собственное говорение. Такой маневр вниманием зависит от места приложения основных усилий. Обычно при переводе с иностранного языка на родной центр внимания переводчика смещен в сторону оратора, поскольку синхронисту важнее правильно понять выступающего. После этого переводчику уже нет необходимости уделять существенное внимание при вербализации собственного варианта перевода на родном для него языке. При переводе с родного языка на иностранный, как правило, центр внимания переводчика смещается в сторону вербализации на иностранном языке. Это необходимо делать для самоконтроля за правильностью употребления норм языка перевода.

В результате негативного влияния стресса именно внимание переводчика подвергается существенной деградации. Достаточно всего несколько секунд невнимательного слушания оратора, чтобы переводчик-синхронист столкнулся с довольно серьезными проблемами в функционировании всех остальных когнитивных механизмов. Для недопущения такой ситуации синхронный переводчик должен уметь мгновенно расслабляться на несколько секунд для восстановления собственного внимания.

В целом, для преодоления негативных последствий

стрессогенной нагрузки (помимо прочего см. [14]) переводчику-синхронисту необходимо следующее:

- совершенствовать собственные знания языка и терминологии;
- увеличивать объем фоновых знаний;
- уметь применять разнообразные приемы и стратегии перевода;
- ориентироваться в произносительных особенностях тех ораторов, которых предстоит переводить;
- обладать способностью к самокоррекции;
- повышать собственную психологическую готовность к непредвиденным изменениям в ситуации перевода.

ВЫВОДЫ

В результате проведенного исследования мы пришли к следующим выводам:

1. Когнитивно-динамическая модель синхронного перевода, в отличие от других моделей данного вида перевода, описывает функционирование когнитивных механизмов, что делается впервые.
2. Предлагаемая нами модель показывает работу когнитивной системы синхронного перевода как в обычных условиях, так и в условиях стресса. При этом отмечается объединяющая роль когнитивных механизмов вероятностного прогнозирования и синхронизации в обеспечении всей синхронно-переводческой деятельности.
3. Переводчик-синхронист в целях нивелирования негативных последствий стрессогенной нагрузки,

вызванных различными факторами, должен постоянно совершенствовать свои лингвистические и экстралингвистические навыки, к числу которых относятся, помимо прочего, знание лингвистического и широкого контекста, психологическая готовность к непредвиденному разворачиванию ситуации перевода.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Представленная нами когнитивно-динамическая модель синхронного перевода является результатом наших теоретических и эмпирических исследований. Она также учитывает собственный практический опыт синхронного перевода на различном уровне, как в России, так и за рубежом.

Являясь, по сути, одним из центральных элементов выдвигаемой нами когнитивно-динамической концепции синхронного перевода, работа над которой в настоящее время продолжается, модель позволяет взглянуть на процесс синхронного перевода с точки зрения функционирования когнитивных механизмов и более полно понять те процессы, которые задействуются переводчиком-синхронистом.

Результаты нашего исследования могут быть использованы как для дальнейших теоретических изысканий в области процессуальных аспектов синхронного перевода, так и учтены при организации образовательного процесса подготовки синхронно-переводческих кадров.

ЛИТЕРАТУРА

1. Балаганов Д.В., Давыдова Т.Ю. Когнитивные механизмы в синхронном переводе // Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н.А. Добролюбова. 2019. № 47. С. 19-32.
2. Балаганов Д.В. Влияние стресса на деятельность переводчика-синхрониста // Филологические науки. Вопросы теории и практики. №12 (90). Ч.1. – М.: Грамота, 2018. С.74-79.
3. Балаганов Д.В. Подходы к моделированию синхронного перевода // «Функциональные аспекты межкультурной коммуникации и проблемы перевода»: сборник статей I международной научной междисциплинарной конференции. Москва, 20-21 ноября 2014 г. / науч. ред. Н.Л. Соколова. – М.: РУДН, 2014. С.111-126.
4. Бейсембаева Ж.А., Сарманова Ж.С. Моделирование процесса синхронного перевода: традиционные и современные подходы // Актуальные вопросы модернизации российского образования. Материалы Международного электронного симпозиума. Махачкала, 2015. С.55-62.
5. Ганеева Э.Р. Особенности применения стратегии компрессии в синхронном переводе с русского языка на английский язык // Языковые единицы в свете современных научных парадигм (Материалы III Всероссийской научно-практической конференции с международным участием). Уфа: БашГУ, 2017. С.201-206.
6. Илюхин В.М. Стратегии в синхронном переводе (на материале англо-русской и русско-английской комбинаций перевода): дис. на соиск. учен. степ. к.филол.н. 10.02.20. – М., 2001. 206 с.
7. Каразия А.А. К вопросу создания модели синхронного перевода // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки, Т.3. №11. Краснодар: Наука и образование, 2015. С.219-221.
8. Прудникова В.А., Балабин В.В., Сидорова Н.А. Особенности функционирования речевой компрессии и вероятностного прогнозирования в синхронном переводе общественно-политических текстов (с русского языка на английский) // Сборник материалов III Всероссийской научно-практической конференции магистрантов. М.: РУСАЙНС, 2018. С.46-53.
9. Чернов Г.В. Теория и практика синхронного перевода. – М.: Международные отношения, 1978. 208 с.

10. Ширяев А.Ф. Синхронный перевод. Деятельность синхронного переводчика и методика преподавания синхронного перевода. – М.: Воениздат, 1979. 183 с.
11. Gerver D. 1975. A Psychological Approach to Simultaneous Interpretation. *Meta*, vol.20, No.2. P.119-173.
12. Gerver D. 1976. Empirical Studies of Simultaneous Interpretation: A Review and a Model // *Translation. Application and Research*. New York: Gardner Press, 1976. P.165-207.
13. Gile D. 1995. Basic concepts and models for interpreter and translator training. Amsterdam: John Benjamins. 274 p.
14. Korpai P. 2016. Interpreting as a stressful activity: physiological measures of stress in simultaneous interpreting. In: Katarzyna Dziubalska-Kolaczyk, Bogusława Whyatt, *Language processing in translation*. P. 297-316.
15. Mizuno A. 2005. Process Model for Simultaneous Interpreting and Working Memory. *Meta*. Volume 50, number 2. P.739-752.
16. Moser B. 1978. Simultaneous Interpretation: a Hypothetical Model and its Practical Application // *Language Interpretation and Communication*. New York and London: Plenum Press. P.353-368.

© Балаганов Дмитрий Владимирович (dmitryrus@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



ЭМОЦИОНАЛЬНО-ОЦЕНОЧНЫЕ ПРЕДЛОЖЕНИЯ В ТАТАРСКОМ И ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКАХ (ПОВЫШЕНИЕ КАЧЕСТВА ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ)

EMOTIONAL EVALUATION SENTENCES IN TATAR AND FRENCH (IMPROVING THE QUALITY OF FOREIGN LANGUAGE EDUCATION)

**L. Ivanova
A. Gizatullina**

Summary: At the present stage of the development of linguistic science, the study of languages in a comparative aspect has become particularly relevant. The purpose of this article is to identify the characteristics of emotional evaluative sentences in the context of a comparative analysis of the Tatar and French languages. Evaluation as one of the forms of manifestation of expressivity (in the context of the study of emotionally expressive sentences in these languages) is determined by the degree of involvement of the subject in the communication situation. Its specificity is determined by the physical and mental nature of man: it contributes to the formation of his thinking and activity, his attitude to other people and objects of reality. The semantic evaluation category is one of the universals in the language.

Keywords: emotionally expressive factor, emotionally expressive sentences, appraisal, good / bad, good / not good, important / not important, beautiful / not beautiful.

Иванова Лариса Филипповна

*К.п.н., доцент, ГАОУ ДПО Институт развития
образования Республики Татарстан
metodiro@mail.ru*

Гизатуллина Альбина Камилевна

*К.филол.н., доцент, в.н.с., ГАОУ ДПО Институт развития
образования Республики Татарстан
Albina27.3@mail.ru*

Аннотация: На современном этапе развития лингвистической науки особую актуальность получили проблемы исследования языков в сопоставительном аспекте. Цель данной статьи состоит в выявлении особенностей эмоционально-оценочных предложений в контексте сопоставительного анализа татарского и французского языков. Оценочность как одна из форм проявления экспрессивности (в рамках исследования эмоционально-экспрессивных предложений в указанных языках), обусловлена степенью вовлеченности субъекта в ситуации общения. Ее специфика определяется физической и психической природой человека: она способствует формированию его мышления и деятельности, его отношения к другим людям и предметам действительности. Семантическая категория оценки представляет собой одну из универсалий в языке.

Ключевые слова: эмоционально-экспрессивный фактор, эмоционально-экспрессивные предложения, оценочность, хорошо / плохо, добро / не добро, важно / не важно, красиво / не красиво.

Существует целый комплекс средств, обеспечивающих выражение эмоционально-оценочного содержания, а также характеризующих языковую культуру в целом. Определяются эмоционально-оценочные предложения в качестве комплексных номинативных выражений, в которых раскрывается эмоциональное отношение говорящего к кому-либо или чему-либо. Данный способ передачи информации эмоционально-оценочного характера затрагивает не только лингвистические и экстралингвистические особенности высказывания, но и культурную и социальную специфику той или иной среды. Следует отметить, что практическая значимость данного исследования обусловлена тем, что его результаты могут использоваться при рассмотрении теоретических и практических проблем переводоведения, анализа языков в сопоставительном аспекте, типологии и методологии преподавания и непосредственно вопросов, связанных с лексикой, синтаксисом и стилистикой.

Эмоционально-экспрессивная функция языка обладает большой значимостью для процесса общения, для регулирования отношений между людьми. В настоящее время проводится ряд интересных исследований экспрессивных синтаксических единиц в рамках прагмалингвистической и психолингвистической теорий [1; 3; 6; 11]. Оценочность связана со сложной областью человеческих отношений. Этим определяется широкий диапазон семантических градаций значений «хорошо / плохо», «добро / не добро», «важно / не важно», «красиво / не красиво». Ф. Брюно отмечает, что «пожалуй, только при выражении оценочности яснее всего проявляется диспропорция между языковыми средствами и разнообразием аспектов эмоциональной оценки» [11, с. 557].

Категория оценочности представляет собой собственно человеческую категорию, заданную спецификой физической и психической природы человека, его бытием и чувствованием; она (категория) способствует фор-

мированию его мышления, организации деятельности, отношения к другим людям и предметам действительности, восприятия искусства [1; 6]. Семантическую категорию оценки следует причислять к одной из значимых семантических универсалий в языке, поскольку она проникает во все его сферы. Так как буквально каждое слово в языке находится в тесной связи с той или иной степенью, с теми или иными видами оценочной коннотации или с прагматическим потенциалом, реализующимся во всевозможных языковых ситуациях, то категория оценки предстает как бы «разлитой» по всему словарному составу языка [1].

На сегодняшний момент, определяя оценочность как самостоятельную языковую категорию, ученые выражают различные точки зрения относительно природы этой категории, ее структуры, разграничения и функциональности видов оценки, классификации средств выражения. При этом и само определение категории оценочности недостаточно проработано. Вероятно, обусловлено это тем, что целый ряд вопросов практически не изучен: например, один из них (вопрос) связан с отношением данной категории и экспрессивности, эмоциональности, интенсивности.

С точки зрения лингвистических позиций под эмоциональной оценкой понимается фиксированная в семантике языковых единиц (положительного или отрицательного свойства) квалификация предмета, объекта действительности, исходя из признака «хорошо / плохо» с позиции субъекта речи. Языковая оценка является социально закрепленным, общественно устоявшимся отношением носителя языка и внеязыкового объекта, понимаемого в общем смысле как лицо, предмет, явление действительности и пр., которое выражается при помощи эксплицитных и имплицитных языковых средств. Данное отношение (субъекта к объекту с позиции противопоставления «положительное / отрицательное», т.е. «хорошо / плохо») представлено узуально или окказионально выражаемым семантическим свойством языкового явления, именуемого оценочностью [1; 9]. Мы разделяем это мнение и полагаем, что в основе оценочности лежит лингвофилософское понимание ценностного субъектно-объектного отношения в рамках аксиологического понятия «хорошо / плохо»:

Хорошо / плохо

Башка малайлар кыяр сорар килгэндә: - һәй, тоз күзләр! Урлар ашавыгыз гына житмәгән, оялмыйча сорарга да килгәнсең! [8, с. 362]. Когда приходят другие мальчишки огурцов попросить: - Ах, соленые глаза! Мало того, что вы своровав едите, не стыдясь еще и просить пришли! Кымышанма, сугыш чукмары! Аңгыра бәрән! [4, с. 456]. Не тряпись, военщина! Болван! Молодец! [3, с. 65]. Молодец!

Temps de loups! marmonna la vielle tenant bon contre la tourmente comme si elle eut été taillée dans le granit [18, p. 36]. Волчье время! пробормотала дама в возрасте, держась против шторма, как будто она была вырезана из гранита. Pauvre homme!.. Pauvre homme! [15, p. 48]. Бедный человек!.. Бедный человек! Quelle bonne nouvelle! [19, p. 49]. Какая хорошая новость!

Анализируя данные примеры, можно установить, что ценностное понятие «хорошо / плохо» и в том, и другом языке выражено при помощи субстантивных предложений. Большое значение в вышеприведенных примерах имеют эмоционально-оценочные существительные и прилагательные. В целом ряде предложений двух сравниваемых языков употребляются междометия и восклицательные прилагательные *нинди / quelle / какой (ая)*, которые интенсифицируют значение категории эмоциональной оценки. При этом важно отметить, что степень выраженности данной категории во французском языке определяется за счет артикля при существительном.

В то же время, оценочные значения в языке не могут ограничиваться лишь рамками логического понимания. Понятие «языковая оценка» предполагает охват довольно широкого диапазона языковых явлений аксиологии. Оценочность как одна из форм проявления экспрессивности (в рамках исследования эмоционально-экспрессивных предложений в указанных языках), обусловлена степенью вовлеченности субъекта в ситуации общения, т.е. пониманием того, насколько актуальна и значима для говорящего точка зрения и поведение собеседника. Она содержит в себе комплекс значений, отражающих отношение говорящего к сообщаемому по следующим признакам:

Добро / не добро

Чүпрәк баш! Әй хәтле өйне хәерче сәвиткә биреп, коры калыргамы? [5, с. 50]. Тряпичная голова! Такой дом бедным советам оставить и нищими остаться что-ли? Камилнең моңа йөрәге елый иде. Халык байлыгы бит! Шушы жирне бакча итәргә күпме хезмәт, күпме көч кәргән [2, с. 42]. На это у Камилы сердце плакало. Это же богатство народа! Сколько труда, сколько сил ушло на то, чтобы эта земля превратилась в сад. Молодец, йомры баш! [4, с. 78]. Молодец, остроумный!

Je n'aime pas les vacances. - Petit menteur. Petit éffronté [17, p. 67]. Я не люблю каникулы. – Маленький обманщик. Маленький наглец. La belle Tina en personne! Bienvenue à mon ex-femme dans mon nouvel appartement! [19, p. 54]. Красавица Тина собственной персоной! Добро пожаловать в мою новую квартиру бывшей жены! Pauvre enfant! [19, p. 90]. Бедный ребенок!

Красиво / не красиво

Жан азыгы! Куңелләр нечкереп китте сез жырлаганда [10, с. 43]. Пир души! На душе потеплело, когда вы пели. Авыл менә дигән безнең. **Табигать почмагы прәме!** Бер жирдә дә юк бездегедәй тугайлар. Урманы дисеңме, суы. [7, с. 78]. Вот такая у нас деревня. **Райский уголок прямо!** Нет нигде такой нашей красоты. Лесов, скажешь, водоемов. **Батыр!** [4, с. 57]. **Крепкий!**

Ça va mieux? Et ce fiancé, où est-il? C'est là qu'il aurait dû se trouver. **Une si charmante jeune femme!** [12, p. 60]. Так лучше? И этот жених, где он? Там, где он должен находиться. **Такая очаровательная молодая женщина!** Oui, demain, il a une de ses réputées "cambrousse-paries". **La si jolie vitrine!** [13, p. 75]. И все-таки, я хочу сказать, что это «пародия на паритет». **Очень красивая витрина!** **Quels vêtements!** [14, p. 57]. **Какая одежда!**

Важно / не важно

Эх, бу кыз чаклар! Тиле чаклар! Гәжмернең яз чаклары! Язлар кабатлана, ә кыз чаклар кабатланмый... [10, с. 68]. Эх, эта молодость! Глупый возраст! Возраст ранней весны! Весна повторяется, а молодость не повторяется...

Аһ, әдәм баласының күңеле! Шарлотта аны аэропортка озатканда кочаклап-кочаклап елады [5, с. 59]. **Ах, человеческая душа!** Шарлотта, когда в аэропорт провожала, ее обнимая-обнимая плакала. **Бик кирәкле эш!** [4, с. 78]. **Очень нужное дело!**

Excellente idée! - reconnu Agoun'chich [14, p. 78]. **Прекрасная идея!** – признался Агуншиш. **Pauvre fille! Que Dieu prenne soin d'elle!** [16, p. 73]. **Бедная девушка!** Пусть Бог позаботится о ней! **Ô dernier feu de l'année!** [12, p. 72]. **О, последний огонь года!**

Итак, выявив основные особенности эмоционально-оценочных предложений в контексте сопоставительного анализа татарского и французского языков, можно сделать вывод о том, что данные предложения в большей

степени используются в языке для того, чтобы выразить эмоциональную оценку. Такие ценностные понятия, как «добро / не добро», «красиво / не красиво», «важно / не важно», в вышеприведенных примерах на татарском и французском языках передаются при помощи эмоционально-оценочных существительных и прилагательных. Наиболее ярко категория оценочности проявляется как составной элемент распространенных и нераспространенных субстантивных предложений. Отметим, что ряд интенсификаторов (речь идет о вопросительных прилагательных, употребляемых во вторичной функции: *нинди/quel*; междометиях; частицах и т.д.), обеспечивает усиление значений эмоциональной оценки и переводят данные предложения из категории оценочных в категорию эмоционально-экспрессивных. Во всех вышепредставленных определениях оценка характеризуется положительным или отрицательным отношением говорящего субъекта, выражение которого (отношения) закрепляется за счет языковых средств. Таким образом, оценочность – это категория, представленная при помощи языковых единиц и, в связи с этим, являющаяся фактом языка, областью функционирования которого служит речь.

Эмоциональная оценка, будучи языковым явлением, реализуется в системе языка не изолированно, она обладает определенными корреляциями с соотносительными компонентами данной системы, которые и позволяют выразить ее коммуникативный функционал. В этом смысле оценочность, главным образом, обусловлена связью с модальностью (прежде всего, субъективной модальностью, экспрессивностью и эмотивностью), способствующей при помощи определенных средств языка выражать субъективное отношение говорящего по отношению к предметам и явлениям объективной действительности.

На примерах эмоционально-оценочных предложений в татарском и французском языках мы убедились, что эмоциональная оценка многогранна и охватывает различные сферы жизнедеятельности двух народов, языки которых представлены в данной статье. Надеемся, что анализ возможных коммуникативных ситуаций, эмоционально-оценочных предложений покажет красоту, эмотивность и живость этих двух сопоставляемых языков.

ЛИТЕРАТУРА

1. Арутюнова Н.Д. Аксиология в механизмах жизни и языка // Проблемы структурной лингвистики. – М.: «Наука», 1982. – С. 5-23.
2. Бәширов Г. Эсәрләр: 4 т. – III т. – Казан: Тат. кит. нәшр., 1983. – 422 б.
3. Гизатуллина А.К. Изобразительность как смысловая составляющая экспрессивности в эмоционально-экспрессивных предложениях в татарском и французском языках // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – Тамбов: «Граммота», 2014. – Ч. 1.; № 3. – С. 64-67.
4. Гыйләжев А. Повестьлар // Эсәрләр: 4 т. – II т. – Казан: Тат. кит. нәшр., 1994. – 504 б.
5. Гыйматдинова Н. Кыргыз: Повестьлар. – Казан: Тат. кит. нәшр., 1996. – 142 б.
6. Коноваленко Л.И. Семантико-синтаксические средства выражения оценочной модальности в русском и английском языках: автореф. дисс. ... канд. филол. наук. – Краснодар, 1997. – 23 с.

7. Минский Г. Яшенле яңгыр. – Казан: Тат. кит. нәшр., 1976. – 367 б.
8. Нуруллин В. Күпер чыкканда: Повестьлар. – Казан: Тат. кит. нәшр., 1985. – 464 б.
9. Почепцов Г.Г. Прагматический аспект изучения предложения // ИЯШ. – М., 1975. – № 6. – С. 15-26.
10. Рафиков С. Авыл иртәсе: Роман. – Казан: Тат. кит. нәшр., 1966. – 359 б.
11. Brunot F. La pensée et la langue (méthode, principes et plan d'une théorie nouvelle du langage appliquée au français). – Paris: Masson et C(il), 1936. – 982 p.
12. Gordon A. Rue Pouchkine. – Paris: Albin Michel, 1995. – 357 p.
13. Coatmeur J.-F. La porte de l'enfer. – Paris: Albin Michel, 1997. – 337 p.
14. Khaïr E. Légende et vie d'Agoun'chich. – Paris: Seuil, 1984. – 159 p.
15. Lapouge G. L'incendie de Copenhague. – Paris: Albin Michel, 1995. – 411 p.
16. Jelloun T. Jour de silence à Tanger. – Paris: Seuil, 1990. – 123 p.
17. Juliet C. L'année de l'éveil. – Paris: P.O.L., 1989. – 236 p.
18. Fernandez D. L'école du sud. – Paris: Bernard Grosset, 1991. – 438 p.
19. Weyergans F. Franz et François. – Paris: Bernard Grosset, 1997. – 414 p.

© Иванова Лариса Филипповна (metodiro@mail.ru), Гизатуллина Альбина Камилевна (Albina27.3@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Институт развития образования Республики Татарстан

ФРЕЙМОВАЯ РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ДИСКУРСА Н. И. НОВИКОВА

Корниенко Елена Ревовна

*К.п.н., доцент, Северный государственный медицинский университет (г. Архангельск)
er-kor@mail.ru*

FRAME REPRESENTATION OF THE N. I. NOVIKOV'S LITERARY DISCOURSE

E. Kornienko

Summary: The article offers the author's vision of the phenomenon of artistic discourse of the Russian educator of the 2nd half of the XVIII century N.I. Novikov. The author examines the features of artistic discourse, the concept of «concept» and «frame». The cognitive approach to studying the literary text of N.I. Novikov and the conceptual analysis of the works of the cycle «Russian proverbs» led to the identification of concepts-frames «wisdom», «patience», «greed». The conducted research proves the polydiscursive nature of N.I. Novikov's language personality.

Keywords: artistic text, artistic discourse, cognitive approach, concept, frame, conceptual analysis, semantic field.

Аннотация: В статье предлагается авторское видение феномена художественного дискурса русского просветителя 2-ой половины XVIII века Н.И. Новикова. Автором рассматриваются особенности художественного дискурса, понятия «концепт» и «фрейм». Когнитивный подход в изучении художественного текста Н.И. Новикова и концептуальный анализ произведений цикла «Пословицы российские» обусловили выявление концептов-фреймов «мудрость», «терпение», «алчность». Проведенное исследование доказывает полидискурсивность языковой личности Н.И. Новикова.

Ключевые слова: художественный текст, художественный дискурс, когнитивный подход, концепт, фрейм, концептуальный анализ, семантическое поле.

Кособым типам коммуникации относят художественный текст, в силу того что он имеет специфику в трансляции информации и форме воздействия на читателя. В основание художественного текста закладываются авторское целеполагание и коммуникативное намерение. Исходя из понимания текста как набора «коммуникативных единиц языка, находящихся в содержательной связи», по мнению В.Г. Боротько, можно говорить о дискурсе [5, с. 8]. Данный подход объясняется тем, что «картина мира создается не только автором и порождается им текстом, но и тем, кто этот текст читает: его интеллектом, культурой, образованием, эмпатией, его идеологией. В практике корреляции картины мира субъекта с картиной мира объекта и формируется практика дискурса [2]. Таким образом, понятия «дискурс» и «текст» рассматриваются в корреляционных отношениях. В.В. Богданов указывает: «Дискурс понимается как все, что говорится и пишется человеком, а, следовательно, термины «речь» и «текст» являются видовыми относительно родового понятия «дискурс» [3, с. 5].

Художественный текст – это не только речевая деятельность, но и дискурсивная, так как в нем фиксируется «нарушение» границ собственно текста. К характерологической особенности художественного текста относится фактор, обуславливающий процесс его восприятия и толкования, выражающийся в категории «читатель». Наличие интерпретационной составляющей позволяет констатировать тесную связь текста и читателя, что в свою очередь репрезентирует дискурс. Если речь идет о художественном тексте, то предполагается некая ху-

дожественная коммуникация, отражающая действительность в художественном преломлении; данное в совокупности с дискурсами автора и читателя манифестирует художественный дискурс.

Слагаемые художественной коммуникации (автор и читатель) дистанцируются друг от друга текстом, тем самым художественный дискурс знаменуется формулой «автор - художественный текст - читатель». Главной задачей автора в художественном дискурсе является влияние на эмоциональную и духовную сферы читателя, в которых формируются ценности, взгляды, личностные ориентиры; см. [1]. Именно поэтому прагматика выступает как сущностная характеристика художественного дискурса.

Вполне очевидно, что художественный дискурс имеет специфику отражения действительного мира. Реальность автором «шифруется» в соответствии с его интенциями, тем самым изображаемый мир концептуализируется.

Итак, восприятие, понимание, интерпретация как когнитивные процедуры, предполагающие когнитивную обработку смыслов, заложенных в тексте/дискурсе, концептуализируют информацию о мире. Когнитивный подход в изучении дискурса обуславливает выявление единиц анализа (концепт, фрейм, др.), особенностей когнитивно-коммуникативной организации текста (автор – читатель), идиостилевых средств вербализации когнитивно-дискурсивной деятельности автора. Концепт в

этой связи является ядром дискурса и смыслом в авторской картине мира. «Кроме того, некоторые лингвисты считают, что концепт и фрейм являются равноправными видами концептуальных структур, а различие их состоит в том, что они несут в себе разные признаки» [7, с. 45]. Так, Лукашевич Е.В. утверждает, что «концепт имеет полевую модель с ядром и периферией, а фрейм представляет собой иерархическую структуру с наличием верхних и нижних уровней» [9, с. 134].

Исследованию понятия «фрейм» посвящены работы Барлетта Ф., ван Дейка Т.А., Демьянкова В.З., Минского М., Плешаковой А.В. и др. Например, Болдырев Н.Н. трактует этот термин как «объемный, многокомпонентный концепт, представляющий собой «пакет» информации, знания о стереотипной ситуации» [4, с. 64]. Исходя из теории фреймов, Шабес В.Я. считает целесообразным анализировать текст посредством совокупности фреймов как целостной вербализованной системы знаний о реальности [12]; также и Городникова М.Д. говорит о значимости фрейма при раскрытии скрытого смысла текстовой информации [6, с. 8], др. Таким образом, многочисленные исследования, посвященные толкованию понятий «концепт» и «фрейм», позволяют в той или иной степени отождествлять данные дефиниции.

Объектом рассмотрения в данной статье является художественный дискурс Н.И. Новикова, а именно «Пословицы российские», представляющие собой цикл рассказов, опубликованных в журнале-приложении «Городская и деревенская библиотека» (1782-1786) к газете «Московские ведомости» (1779-1789). Предметом исследования становится концептосфера Н. И. Новикова.

Проведем концептуальный анализ произведений цикла «Пословицы российские», в рамках которого рассмотрим концепты-фреймы, репрезентирующие художественный дискурс Н.И. Новикова.

В рассказе «Замок для дурака, а печать для умного» (см. [10, с. 231-234]), выделяем семантическую группу со значением «мудрость», определяющую авторский концепт-фрейм: понятия - *настоящий смысл, мудрец, верные доказательства, догадки, задача, разговоры (старших), премудрость, мысль, тайна*; процессы - *умствование, размышление, противные рассуждения, решение, заключение, познание*; действия - *растолкует, опровергнутся, докажется, разумел, решить, истолковать, доискиваться, отгадывать, размышлять, познать*; признаки - *основательное, умнее, верно, мудрым*. Доминантами семантического поля являются лексемы *мудрец(ы), премудрость, мудрый (почтите вы за мудреца, почесть того за мудреца, мудрая его задача, мудрецы в древности, изображает мудрость, к достижению премудрости, ежели хочешь быть мудрым)*. Материал исследования показывает, что особенностью репрезентации

фрейма у Н.И. Новикова является система образов. Так, метафоры «книга премудрости» и «храм, посвященный премудрости» создают объемный образ «мудрости» (не только книга, даже храм), символизирующий высокое положение этого свойства в человеческом сознании.

Помимо образа-понятия, автор предлагает образ старца: *почтенный, покрытый сединою, сединою покрытую голову, старцевы речи, заданную задачу от старца, разговоры старших, слушали со вниманием старших; ожидают пришествия старцева, и се явился его почтенный вид; избираете вашим путеводителем, требуете еще себе путеводителя*. Образ обуславливает ассоциативный ряд: старец – мудрость – совет/наставление. В связи с этим, в тексте выделяются императивные речевые жанры *совет, наставления*, свойственные воспитательному дискурсу Н.И. Новикова: *учинить совет пришел я, - рек с важным видом почтенный старец; во всем советам его последовать будете; не умел я пользоваться его наставлениями; получили от старца в первый раз себе наставление*. Жанр наставления отражает целевую педагогическую установку: *последуйте предкам, давшим таинственное нравоучение (замок для дурака, а печать для умного)*. Бесспорным является то, что давать совет или наставлять в культуре многих народов позволительно мудрым, чаще «старым» людям.

Таким образом, семантическое поле с доминантами-лексемами *мудрец(ы), премудрость, мудрый*, образ старца, речевые жанры *совета и наставления* вербализируют концепт-фрейм «мудрость».

Анализ языкового материала рассказа «Есть чего ждать, когда есть с кем жать» (см. [10, с. 256-257]) позволил выделить три лексические группы семантического поля со значением «терпение»: (1) *беднейший крестьянин, большое семейство, множество детей, прокормить, обрабатывать, потребна (пища, одежда), умножающаяся бедность, земледелие, хлеб, промыслы, беднейший дом, крестьянский, земледелие, трудолюбие*; (2) *умножение достатка, довольство, деньги, обретение, имение, хорошие хозяйки, хороший достаток, порядочное домостроительство, наиболее богатый (дом), благочестивая семья, купцы*; (3) доминанты: *научает нас терпению, умеет с терпением дожидаться, научись быть терпеливою, терпение есть первая добродетель, с терпением ожидают, надобно быть терпеливу, с терпением умеют ожидать, терпение первую добродетелию почитается, во трудах и с терпением*. Первая группа лексики репрезентирует образ бедной крестьянской семьи в первом периоде жизненной истории одного семейства (крестьянин, его жена, 8 сыновей, 4 дочери); вторая группа – образ богатой благочестивой семьи во втором периоде жизненной истории. Посредством смен/преобразования образов автор показал эволюцию жизненного устройства человека. Причиной такого пре-

ображения является трудолюбие и терпение как важные нравственные качества, так как «*трудолюбие наградилося*», «*ожидать за труды свои награждения*». Также автор считает, что эти качества полезны всему «*роду человеческому*», в частности «*родители воспитанием детей не скучают и с терпением ожидают их возраста, дабы после ими утешаться*», «*ученые говорят, надобно быть терпеливу, чтобы познать все науки*», «*все те, кои с терпением умеют ожидать за труды свои награждения, суть блаженны*». Рефреном в тексте звучит пословица:

1. *нередко говаривал жене своей: «Есть чего ждать, когда есть с кем жать»;*
2. *я тебе и говаривал: есть чего ждать, когда есть с кем жать;*
3. *помни навсегда мою пословицу: есть чего ждать, когда есть с кем жать. Чрез нее научишься быть терпеливою...;*
4. *С тех пор пословица сия: есть чего ждать, когда есть с кем жать, осталася в сей благочестивой семье;*

В концовке рассказа автор объясняет суть пословицы: *пословица же сия, которой истинный смысл есть тот, что кто приготовляет себе помощь во трудах и с терпением умеет плода дожидаться, снимет его конечно, может нужным зеркалом служить для людей. Есть чего ждать, когда есть с кем жать*. При этом отметим, что в тексте в каждом случае употребления пословицы Н. И. Новиков выделяет ее курсивом, что говорит об акцентировке внимания читателя на ключевой фразе. Кроме того, в тексте вычленяются лексемы, репрезентирующие воспитательный дискурс – *трудолюбие, труды, благоденствия, род человеческий, родители, воспитание детей, ученые, познать, науки, истинный, добродетель*.

Итак, семантическое поле со значением «терпение», образы семей, ключевая фразема *есть чего ждать, когда есть с кем жать* позволяют определить авторский концепт-фрейм «терпение».

Рассмотрим следующий рассказ «Свое добро теряет, а чужого желает» (см. [10, с. 253-254]), в котором ключевыми для понимания текста являются образы русского дворянина и француза, специфичные для наследия Н.И. Новикова, см., например, в журнале «Кошелек», статья «Разговор между россиянином и французом» и др. Ситуация обращения русского дворянина к французскому асоциируется с метафорой Н.И. Новикова «*французское слово в российском разговоре*». Проблема «*превращения русского кошелька во французский*», заявленная просветителем в предисловии к журналу «Кошелек» (1774) как концептуальная для издания, получает иллюстрацию в данном рассказе.

Концептуальность текста раскрывается посредством употребления антитезы, включающей несколько анто-

нимических пар: дворянин-богач – «дешевый» француз; *богатее – дешевле; беден – богат; свое – чужое, теряет – желает (свое добро теряет, а чужого желает)*. Персонаж рассказа имеет намерение «*богатее быть*», для этого «*француз сыскан*», так как они «*умели золото делать*»; также им найден «*способ из ничего делать золото*» и определен план действий: *Прежде всего надобно было сделать химическую печь, которая хотя и дорого стоила, но дворянин не жалел, будучи уверен, что она даст ему много золота. Для достижения цели (умножить богатство) дворянином проведена «большая работа»: почти вся пахотная земля взрыта, крестьяне все употреблены в работу, ... дело дошло и до соседних земель. Автор подводит итог «хлопотам»: *Богатый - беден, как француз; француз - богат, как дворянин*. Антитеза развернуто, детально и последовательно (от начала текста к концу) выражает интенцию автора, его стремление подчеркнуть контрастность:*

1. описываемых образов (богат-беден; беден-богат);
2. лексических доминант в заголовочном элементе текста свое теряет, чужого желает.

Согласно проанализированным контекстам, в произведении имеют место образы-детали: *золото (изо всего делают золото, из железа золото, из ничего делать золото, умели делать золото, золото делать обязался, много золота, золото из железа не показывается, золота нет, золота все-таки нет, алчность к золоту, изо всего делать золото); богатство (богатый дворянин, умножить богатство, для богача, богатее быть, так богат)*. Метафора *алчность к золоту* дает объективацию образному компоненту концепта-фрейма. Лексемы *золото, богатство, алчность* являются доминантами в тексте.

Таким образом, ключевые образы русского дворянина и француза; семантическая группа со значением «алчность»; образы-детали *золото, богатство*; антитеза, последовательность метафор *изо всего делают золото - золото из железа не показывается - изо всего делать золото*; метафора *алчность к золоту* репрезентируют концепт-фрейм «алчность».

Итак, на материале исследования художественного дискурса манифестированы концепты-фреймы «мудрость», «терпение», «алчность». Их ключевые позиции детерминированы идейным содержанием, тематической направленностью творчества Н.И. Новикова. Вербальные репрезентанты данных концептов-фреймов обладают высоким индексом частотности употребления в художественном тексте. Нами установлено, что обнаруженные в ходе анализа концепты-фреймы обладают позитивными («мудрость», «терпение») и негативными («алчность») аксиологическими характеристиками.

Полученные результаты позволяют заявить, что

Н. И. Новиков на страницах своих журналов предстает не только как просветитель, актуализирующий проблемы социального устройства общества, но и как педагог, вскрывающий порочность человека. Исходя из утверждения К. Ф. Седова, что «за каждой языковой личностью стоит множество производимых ею дискурсов» [11, с. 4], нами установлено, что рассмотренные тексты вербализуют ряд идиограмм:

1. знание, разум, учение, книга;
2. крестьянин, семья, трудолюбие, труд;

3. Франция/француз, нравы, порок, которые в свою очередь репрезентируют просветительский, социально-политический, воспитательный дискурсы. За каждым дискурсом/текстом стоит языковая личность, владеющая системой языка; см. [8, с. 27].

Из сказанного следует сделать вывод, что наследие Н.И. Новикова характеризуется полидискурсивностью, которую мы относим к константе его языковой личности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Асратян З.Д. Дискурс художественного произведения // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2015. № 3 (45). - С. 30–34.
2. Асратян З.Д. Дискурс и текст художественного произведения // Вестник ЮУрГУ. Серия «Лингвистика». 2015. Т. 12, № 4. - С. 17-20
3. Богданов В.В. Текст и текстовое общение. - СПб.: Изд-во С.-Петербур. гос. ун-та, 1993. - 68 с.
4. Болдырев Н.Н. Концептуальные структуры и языковые значения // Филология и культура. Материалы международной конференции 12 - 14 мая 1999 г. - Тамбов, 1999. - С. 62 - 69.
5. Боротько В. Г. Элементы теории дискурса. - Грозный: Изд-во Чечено-Ингуш. гос. ун-та, 1981. - 133 с.
6. Городникова М.Д. Когнитивное моделирование при интерпретации художественного текста // Когнитивные аспекты лексики: сб. научных трудов. - Тверь: Тверской госуниверситет, 1991. - С. 20 - 36.
7. Жарина О.А. «Концепт» vs «фрейм»: проблема дефиниции и соотношения понятий в современной когнитивной лингвистике // Балтийский гуманитарный журнал 2017. Т. 6. № 3 (20). - С. 3 - 46
8. Караулов, Ю.Н. Русский язык и языковая личность. - М., 1987. - 264 с.
9. Лукашевич Е.В. Когнитивная семантика: эволюционно-прогностический аспект. - М. Барнаул: Изд-во Алтайского университета, 2002. - 234 с.
10. Новиков Н.И. Избранные сочинения. - М.-Л.: Изд-ль: ГИХЛ. 1951. - 787 с.
11. Седов К.Ф. Становление дискурсивного мышления языковой личности: психо- и социолингвистические аспекты. - Саратов: Изд-во Сарат. ун-та, 1999. - 180 с.
12. Шабес В.Я. Событие и текст. - М.: Высшая школа, 1989. - 175 с.

© Корниенко Елена Реевна (er-kor@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

СПОСОБЫ ВЫРАЖЕНИЯ КАТЕГОРИИ ДЕРОГАТИВНОСТИ В РАЗНОСИСТЕМНЫХ ЯЗЫКАХ (НА МАТЕРИАЛЕ РУССКОГО, АНГЛИЙСКОГО И ТАТАРСКОГО ЯЗЫКОВ)

THE WAYS OF EXPRESSING
THE CATEGORY OF DEROGATIVITY
IN DIFFERENT LANGUAGES
(BASED ON THE RUSSIAN, ENGLISH
AND TATAR LANGUAGES)

*I. Kurbanov
Yu. Kabirova*

Summary: The article is devoted to the analysis of the linguistic units with strongly expressed pejorative evaluation. The object of the study is the language units of the category of derogativity realization in the English, Russian and Tatar languages. In the course of the research the authors analyzed the main linguistic means of expressing the category of derogativity and the features of their functioning in the literary texts of the languages under study.

Keywords: derogativity, category of derogativity, assessment, negative connotation, linguistic level.

Курбанов Ибрагим Алиевич

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

ibragimkurbanov@mail.ru

Кабирова Юлия Ильнуровна

Сургутский государственный университет

cabirova.julia@bk.ru

Аннотация: Данная статья посвящена проблеме исследования языковых единиц с ярко выраженной уничижительной оценочностью. Объектом исследования являются языковые средства реализации понятийной категории дерогативности в английском, русском и татарском языках. В ходе работы авторами были проанализированы основные языковые средства выражения категории дерогативности и особенности их функционирования в художественных текстах исследуемых языков.

Ключевые слова: дерогативность, категория дерогативности, оценка, отрицательная коннотация, языковой уровень.

Настоящая статья посвящена одной из актуальных и мало разработанных проблем – исследованию понятийной категории дерогативности.

Дерогативы – это слова негативной оценки со значением пренебрежительности, презрительности, уничижительности, преуменьшения, которые также служат средством маркирования стиля речи, средством экспрессивного усиления, выраженного в тексте.

Существует множество способов передачи дерогативного значения. Их реализация зависит не только от строя языка (агглютинативный, флективный, аналитический), но и от имеющихся продуктивных моделей словообразования, от структуры, семантики и членоречной принадлежности основ.

Категория дерогативности, традиционно находящая свое выражение на уровне морфологии в синтетических языках, к каковым относится русский язык, в агглютинативном – татарском языке, в аналитическом по своей фактуре английском языке, тоже должна быть как-то представлена [12]. Так как арсенал уничижительных аффиксов в татарском языке не велик, и лишь некоторые из них являются продуктивными аффиксами, оказыва-

ется необходимым выяснить, каким образом категория дерогативности, которая передает значение пренебрежительности, презрительности, уничижительности, отражается на морфолого-словообразовательном, лексико-семантическом и фразеологическом уровнях языка.

Цель настоящей статьи – выявить и сопоставить основные языковые средства выражения категории дерогативности в английском, русском и татарском языках и особенности их функционирования в художественных текстах.

Начнем с морфолого-словообразовательного уровня. Русский язык, имеющий большое количество морфолого-деривационных средств, несомненно, богат суффиксами, которые могут выражать отрицательную коннотацию – презрение, иронию, уничижительность, пренебрежение.

Наиболее распространенными из них являются следующие: *-ак-, -ях-, -л-, -ан-, -ун-, -ул-, -ень-, -уг/-яг-/-аг-/-юг-, -щин-, -ин-, -нича-/ича-, -ствова-, -ищ-, -ущ-, -ющ-, -аст-, -ист.* Они встречаются в таких словах, как, например, *писака, растеряха, подпевала, интриган, драчун, грязнуля, дурень, журналюга, литературщина, домина, умничать,*

юродствовать, сборище, жаднуций, носастый.

В дополнении к ним мы можем выделить немало уменьшительных суффиксов, которые способны выразить пренебрежительное или презрительное отношение к предмету внимания или обсуждения: *-очек-, -ишк-, -юшк-, -ашк-, -онк-, -енк(а), -ица, -очка, -ушка, -ок, -ек, -ец, -ико, -ецо, ечк(о), -це, -ице* и так далее. Данные суффиксы можно встретить в следующих словах: *дружочек, танцоришка, актеришка, бумажонка, лошаденка, президентишка, личико, Алексашки (о роде Долгоруких), книжица, избенка, сельцо, комнатенка, растеньице, комнатушка, капиталец, аристократишка, дельце, письмецо.*

Рассмотрим примеры из художественной литературы.

1. Старуха закрыла глаза и слегка завалилась на бок [9].

В данном примере мы наблюдаем дерогатив «*старуха*», который образован с помощью словообразовательного аффикса «*-ух*». Согласно «Словарю словообразовательных аффиксов современного русского языка» В. В. Лопатина и И. С. Улуханова, суффикс «*-ух*» имеет следующее значение: «1. лицо, характеризующееся признаком, названным мотивирующим словом. 2. В стилистически сниженных (разг. или прост., в именах и названиях лиц – фамильярных) синонимах мотивирующих существительных» [11].

В вышеприведенном примере мы видим, что данная словообразовательная единица образует стилистически сниженный синоним мотивирующего имени существительного, а также имеет функцию выражения пренебрежения.

2. За всеми манипуляциями советского служащего застенчиво следили двое молодых людей – мужчина и девица [9].

В данном примере лексическая единица, обладающая дерогативным окрасом, образована с помощью суффикса «*-ица*». Согласно «Новому толково-словообразовательному словарю» Ефремовой, суффикс «*-ица*» имеет следующее одно из значений: «Формообразовательная единица, образующая имена существительные женского рода с уменьшительно-ласкательным, только с уменьшительным или только с ласкательным значением (вещица, земляца, косица, лужица, сестрица и т.п.)» [1].

Таким образом, в данном примере мы наблюдаем, что к уменьшительному значению лексической единицы добавляется эмоциональное значение уничижительности, пренебрежительности.

К наиболее продуктивным дерогативным суффиксам в английском языке можно отнести: *-let, ling, -y, -ie, -eer,*

-aster, -ard/-art, -ster, -o и его варианты *-eroo/-aroo/-roo/-oo, -ish*. Например, *Chicklet (цыпочка), kinglet (цапек), manlig (человечек), shorty (коротыш), pamphleteer (нусака), oldster (старикашка), bazoo (брехня), wimpish.*

Рассмотрим некоторые примеры из художественной литературы.

3. I was glad to notice that they had sufficient decency left in them to look very foolish [8].

Лексическая единица «*foolish*», которая переводится на русский язык, как «глупый», согласно «Кембриджскому англо-русскому словарю», образована путем добавления суффикса «*-ish*» к существительному «*fool*» – «дурак, глупец» [10].

При добавлении суффикса «*-ish*» к именным основам, одним из значений которого является обозначение сходства людей или предметов согласно толковому словарю английского языка «Collins English Dictionary», образуются прилагательные с дерогативной оценкой [7].

4. Go on, get off a me, ya crumby bastard [8].

В вышеприведенном примере использован дерогатив «*crumby*», переводящийся на русский язык, как «1) рассыпчатый, рыхлый 2) а) жалкий, убогий б) никудышный, бесполезный, никчемный», согласно «Кембриджскому англо-русскому словарю» [10].

Данная лексема образована путем добавления словообразовательного суффикса «*-y*», который добавляется к существительным для образования имен прилагательных, обладающими признаками и характеристиками мотивирующего существительного, согласно толковому словарю английского языка «Collins English Dictionary» [7].

Более того, данный пример обладает усиленной дерогативной окраской благодаря употреблению словосочетания, в котором существительное «*bastard*» (русс. – «скотина, ублюдок» [10]) и прилагательное «*crumby*» функционируют в предложении для выражения презрения.

В татарском языке количество дерогативных суффиксов не так велико. Приведем некоторые примеры. Уменьшительно-ласкательный суффикс «*-чык*» часто может выражать пренебрежительное отношение, например, *китап (книга) – китапчык (книжонка), бала (мальчик) – балачык (мальчонка).*

Аффикс «*-лы/ле*» иногда выражает презрение к определенным отрицательным качествам индивида или его внешности: *колак (уши) – колаклы (ушастый), кер (грязь)*

– керлы (грязный), икейөзлы (двуличный).

Присоединение аффикса «-сыз» к нейтральному слову дает дерогативное наименование, например, *акыл (ум) – акылсыз (безмозглый), оят (совесть) – оятсыз (бессовестный), ямь (красота) – ямьсыз (некрасивый)*. Рассмотрим пример функционирования данного аффикса в художественной литературе.

5. *Рэхмәтсез балалар (русс. Неблагодарные дети)* [13].

Аффикс «-сыз» при добавлении к существительному с последним слогом переднего ряда образует прилагательные, наречия со значением «лишенный чего-либо, не обладающий чем-либо». В данном предложении дерогатив «*рэхмәтсез*» обладает функцией выражения пренебрежения.

6. *Кортдай сикереп торды, шундук бәтен йокысы ачылды (Он вскочил как червь, и весь сон пропал)* [13].

При добавлении суффикса «-дай» к существительному с последним слогом заднего ряда, оканчивающимся на все буквы, кроме глухих согласных, образует наречия со значением подобия. В качестве предмета для сравнения автор использует зооморфизм «*корт*» (русс. – червяк). Согласно «Татарско-русскому словарю» данная лексема имеет следующее значение: «*червь, личинка; перен. туняедец, дармоед, паразит; перен. чувство, червь (сомнения, беспокойства)*» [6]. Таким образом, мы можем пронаблюдать, что используемые для сравнения зооморфизм несет в себе добавочную негативную коннотацию в своем значении, что усиливает функцию дерогатива.

В результате исследования морфологических средств, которые выражают значение уничижительности в русском, английском и татарском языках, было выявлено наличие дерогативных суффиксов во всех трех языках. Перейдем к лексическому уровню языка.

Помимо аффиксации одними из основных средств передачи дерогативной оценки являются лексико-семантические средства. Они занимают одно из центральных мест в системе эмотивных средств языка. Данный факт может быть объяснен способностью лексических единиц языка передавать тончайшие стилистические и смысловые оттенки информации.

Перейдем к описанию лексико-семантических средств выражения категории дерогативности в художественной литературе. Рассмотрим примеры на русском языке.

7. *Англичане ж сволочи, – ответил Инполит Матвеевич. – Так им и надо. Они всегда Россию продавали* [9].

В вышеприведенном примере автор использует дерогатив «*сволочь*», который, согласно «Толковому словарю русского языка» С. И. Ожегова, имеет следующее значение: «1. Негодяй, мерзавец. 2. Собр. сброд, подлые люди» [5].

8. *Я б такому дураку даже конюшни не дал строить* [9].

В данном предложении используется дерогатив «*дурак*», имеющий следующее значение: «(разг.). 1. Глупый человек, глупец», согласно «Толковому словарю русского языка» С. И. Ожегова [5]. Более того, негативная коннотация усиливается благодаря тому, что употребляется указательное местоимение «*такому*».

9. *Гимназист Савицкий, известный в гимназических кругах сорвиголова, радостно плюнул в вазон с фикусом* [9].

Лексическая единица с дерогативным значением «*сорвиголова*» толкуется в «Фразеологическом словаре русского литературного языка» А.И. Федорова следующим образом: «разг. экспрес. Сумасбродный, взбалмошный человек» [14].

Рассмотрим примеры английского языка.

10. *Pencey was full of crooks* [8].

В вышеприведенном предложении используется существительное, обладающее дерогативным значением. Лексическая единица «*crook*», согласно «Кембриджскому англо-русскому словарю», означает «*мошенник, жулик*» [10].

11. *The one ugly one, Laverne, wasn't too bad a dancer, but the other one, old Marty, was murder* [8].

В данном примере используется дерогативная единица «*ugly*», которая в русском языке имеет следующее значение: «*Уродливый, неприятный, противный*» [10]. Более того, мы наблюдаем замену существительного местоимением «*one*», что несет в себе оттенок фамильярности, усиливая негативный эффект и отрицательную оценку персонажа.

Проанализируем вторую часть предложения. Эмоционально-экспрессивный смысл передается здесь благодаря нескольким компонентам. Знакомство читателей с девушкой начинается с эпитета «*old*», далее герой сообщает о том, что танцевала она «*убийственно*». Слово «*murder*» («*убийство*» [10]) – в данном контексте употреблено в переносном смысле, однако приобретает здесь особое дерогативное значение с функцией выражения пренебрежения.

12. *He was a real **moron*** [8].

Дерогатив, употребленный в данном предложении, имеет следующее значение: «moron – идиот, болван», согласно «Кембриджскому англо-русскому словарю» [10].

Перейдем к анализу примеров татарского языка.

13. – **Юләр** сорау, – дигән Хужа, – билгеле, крестьян. (Русс. – Дурацкий вопрос, – сказал Хозяин, – конечно, крестьянин) [13].

В данном примере использовано прилагательное «**юләр**», имеющее дерогативную коннотацию. Обратимся к «Татарско-русскому словарю». «Юләр – 1. Сущ. дурак, дурачок, глупый 2. Пр. глупый, ненормальный. 3. Сущ. и пр. умалишённый, душевнобольной». Дерогативная лексема выступает в предложении с функцией выражения пренебрежения [6].

14. *Ул үзенең **азгынлыгы** белән билгеле.* (Русс. – Он известен своей распущенностью) [13].

Негативная коннотация, а именно эмоционально-пренебрежительный компонент в данном предложении достигается благодаря использованию лексической единицы «**азгынлык**», имеющей следующий перевод на русский язык: «1. избалованность, безнравственность, разнузданность, распущенность, беспутность 2. развратность, развращённость, распутность, блудливость, похотливость» [6].

15. *Гомере буге **сантый** булып яшап булмый инде.* (Русс. – Нельзя прожить всю жизнь дураком) [13].

В вышеприведенном примере использовано существительное с дерогативным значением «**сантый**» (русс. – дурачок, дуралей) [6].

Таким образом, мы можем сделать вывод, что лексико-семантические средства выражения категории дерогативности представлены во всех трех исследуемых языках. Подобные лексемы обычно однозначны; оценка, которая содержится в их значении, выражена настолько определенно, что мы не можем употребить их в других значениях.

Одним из самых важных средств выражения отрицательной субъективной оценки личности в русском, английском и татарском языках являются фразеологические единицы, выражающие оценку посредством сравнения. Выражается субъективная оценка личности посредством ее сравнения с какими-либо представителями фауны, абстрактными понятиями или неодушевленными предметами.

Рассмотрим некоторые примеры.

16. *А теперь он, **как цыпленок**, попался на лучшем своем коммерческом предприятии, от которого ждал больших барышей и обеспеченной старости* [9].

В данном примере мы наблюдаем сравнение Варфоломея Коробейникова с цыпленком. Образ цыпленка в русской литературе традиционно символизирует детей, а данное сравнение в предложении носит функцию насмешки над персонажем и его поступками.

Рассмотрим пример на английском языке.

17. *She was about as kindhearted as a goddam wolf.* (Волчица и та, наверно, добрее.) [8].

В данном предложении приведен пример сравнения персонажа с волчицей. В английских сказках волк олицетворяет злое начало, так же, как и в русских народных сказках. Таким образом, четко прослеживается дерогативное значение сравнения, несущее в себе функцию уничижения.

В татарском языке часто встречаются метафорические сравнения, используемые для переноса каких-либо качеств животных на человека и с целью создания оценочной негативной коннотации.

18. **Куян** кебек куркак. (Трусливый, как заяц) [13].

В народном творчестве татарского языка образ зайца связан со значением трусливости, ролью жертвы и беззащитного животного. Так, согласно «Большому татарско-русскому словарю» [6], лексическая единица «**куян**» имеет следующее значение: «перен. трус, заяц». В русском же языке имеется большое количество поговорок и пословиц, способных отразить данную черту животного: «Пуганый заяц и куста боится», «Вор, что и заяц: и тени своей боится», «дрожать как заяц» и т.д.

Таким образом, сравнение, представляющее собой сопоставление двух предметов, имеющее какой-либо общий для них признак, в целях более яркой и наглядной характеристики одного из них, является еще одним средством передачи дерогативного значения во всех трех исследуемых языках.

Дерогативная лексика является одним из средств передачи выразительности и, следовательно, избыточного смысла, который зачастую подменяет буквальный смысл фразы. Суть употребления дерогативной лексики сводится к тому, что автор выражает уничижительную оценку не напрямую, а посредством довольно ограниченного набора легко узнаваемых морфолого-словообразовательных, лексико-семантических и фразеологических средств.

Русский язык, синтетический по своему характеру, богат морфолого-словообразовательными средствами выражения категории дерогативности. Анализ морфолого-словообразовательных способов реализации уничижительной оценки в английском и татарском языках показал, что в данных языках характерные для русского языка дерогативные аффиксы представлены слабо, а потому недостаточное число лексем с дерогативными аффиксами компенсируют лексико-семантический и фра-

зеологический уровни.

Результаты исследования показывают, что категориальное значение дерогативности может относиться как целиком к лексической единице, так и к различным ее компонентам: к одному из значений многозначного слова, к иллюстративному примеру или фразеологическому сочетанию с данным словом, или к нескольким компонентам одновременно.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ефремова Т. Ф. Новый словарь русского языка. Толково-образовательный. – М.: Рус. яз. 2000. – в 2 т. – 1209 с.
2. Кабирова Ю.И., Курбанов И.А. Зооморфная метафора как способ выражения категории дерогативности в разносистемных языках. Лингвокультурология: ежегодный сборник научных трудов / Уральский государственный педагогический университет. – Екатеринбург, 2019. – Выпуск 13. – 234 с.
3. Курбанов И.А., Кабирова Ю.И. Морфологические средства выражения дерогативности в русском, английском и татарском языках. Молодой исследователь: вызовы и перспективы. Сборник статей по материалам LCIX международной научно-практической конференции. – Москва, 2018. – С. 21-24.
4. Михельсон М.И. // Большой толково-фразеологический словарь Михельсона. – ETS Publishing house, 2004. – 2208 с.
5. Ожегов С.И. // Толковый словарь русского языка. – 28-е изд., перераб. – М.: Мир и Образование: ОНИКС, 2012. – 1375 с.
6. Татарско-русский словарь: В 2-х т. – Казань : Магариф, 2007. – 726 с.
7. Collins English Dictionary / Режим доступа: <https://www.collinsdictionary.com>
8. Salinger J. D. The catcher in the rye. Электронная книга – 273 с.
9. Ильф И., Е. Петров. Двенадцать стульев. Электронная книга. – 379 с.
10. Кембриджский англо-русский словарь / Режим доступа: <https://dictionary.cambridge.org/>
11. Лопатин. В.В., И.С. Улуханов. Словарь словообразовательных аффиксов современного русского языка. – М.: Издательский центр «Азбуковник», 2016. – 812 с. Электронная версия словаря / Режим доступа: <http://www.ruslang.ru/doc/lopatin-uluxanov.pdf>
12. Рамазанова А.Х. Категория дерогативности в разносистемных языках: семантика и функционирование / Режим доступа: <http://www.dissercat.com/content/kategoriya-derogativnosti-v-raznosistemnykh-yazykakh-semantika-i-funktsionirovanie>
13. Татарская народная библиотека / Режим доступа: <http://kitap.net.ru>
14. Федоров А.И. Фразеологический словарь русского литературного языка / Режим доступа: <https://gufo.me/dict/fedorov>

© Курбанов Ибрагим Алиевич (ibragimkurbanov@mail.ru), Кабирова Юлия Ильнуровна (cabirova.julia@bk.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ПРОБЛЕМЫ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ КИТАЙСКОГО ИНФОРМАЦИОННОГО АГЕНТСТВА СИНЬХУА

THE ISSUES OF LINGUISTIC SECURITY CHINESE XINHUA INFORMATION AGENCY

M. Lagutkina

Summary: Article is devoted to the fundamental laws which govern the activities of Chinese media. The author elaborates on the basic instruments which set out legal rules news agency Xinhua.

Keywords: China, Xinhua News Agency, media law, legal regulations, "forbidden list" of topics for employees of the Chinese agency, administrative regulation, Chinese Communist Party, revolution, national minorities, Xinjiang Uyghur Autonomous Region, «jasmine revolution», Gross Domestic Product.

Лагуткина Маргарита Дмитриевна

*ассистент, преподаватель, Российский университет
дружбы народов
lagutara@yandex.ru*

Аннотация: В статье рассматриваются особенности регулирования китайских СМИ с точки зрения информационной безопасности, функционирование информационного агентства «Синьхуа» на современном этапе.

Ключевые слова: Китай, «Синьхуа», закон о СМИ, правовые нормы, «запретный список» тем для сотрудников китайского агентства, административно-правовое регулирование, Коммунистическая партия Китая, революция, национальные меньшинства, Синцзян-Уйгурский автономный район, «жасминовая революция», Валовый Внутренний Продукт.

В настоящее время китайская система регулирования деятельности национальных СМИ находится на этапе становления. Базовый закон о СМИ в Китае еще не принят. Тем не менее, в сфере массовой информации достаточно широко применяются административно-правовое регулирование и контроль за функционированием печатных, электронных изданий и телерадиовещания, большинство из которых являются собственностью Коммунистической партии Китая.

В регулировании китайских СМИ можно выделить несколько видов контроля за их деятельностью: партийное и государственное регулирование, а также общественное и отраслевое [1, С. 17-21].

Необходимо отметить, что в настоящее время регулирование деятельности СМИ в Китае опирается в основном на правовые акты «Об обеспечении обслуживания телевизионного вещания и радиовещания», «О телерадиовещании». 11 августа 1997 г. Государственный Совет КНР принял основной нормативный документ «О телерадиовещании», согласно которому отделы Госсовета осуществляют контроль за деятельностью электронных СМИ всей страны. Исходя из правовых актов, СМИ не должны распространять информацию, способную нарушить единство страны, подрывать государственную власть, разжигать национальную вражду и наносить ущерб репутации Китая.

Руководство информационного агентства «Синьхуа», основанного в 1931 г. и ставшего ведущим государственным информационным агентством после образования КНР в 1949 г., заложило в основу функционирования

агентства положения данного постановления. Таким образом, за деятельностью крупнейшего в Китае канала сбора и распространения информации, являющегося одним из крупнейших международных информационных агентств, осуществляется партийное и государственное регулирование [2, С. 34-35].

Информационное агентство «Синьхуа» имеет свои отделения во всех китайских провинциях, автономных районах и городах центрального подчинения. Его корреспонденты аккредитованы также на острове Тайвань и в особых административных районах Сянган и Аомэнь. В настоящее время оно имеет свои отделения в 143 странах и районах мира. В Москве, Мехико, Найроби, Каире, Нью-Йорке и Брюсселе им учреждены главные отделения и редакции, имеющие право на прямую передачу информации соответственно на Азиатско-Тихоокеанский регион, на СНГ, Латинскую Америку, Африку, Средний Восток, Северную Америку и Европу. В этой связи китайское правительство и КПК осуществляют полный контроль над внутренней и международной информацией [3, С. 45-46].

Кроме того, можно предположить, что в агентстве «Синьхуа» существует внутренняя цензура. Редакторы должны тщательно проверить изложенную информацию, после чего выпускающий отдел перед обнародованием передает ее контрольным органам. Если содержание текста противоречит дружественным отношениям Китая с другими странами, то данная информация не подлежит обнародованию и направляется для внутреннего пользования руководства агентства и китайских властей.

На основе лексического анализа текстов информационного агентства «Синьхуа» можно прийти к выводу, что международное положение Китая является главным направлением деятельности информационного агентства «Синьхуа». Основная тематика информации – это дружественные отношения Китая с партнерами и соблюдение нейтралитета в освещении крупных политических событий, касающихся суверенитета, территориальной целостности, сухопутных и морских границ. Например, китайское правительство придерживается нейтральной позиции в освещении событий в Южной Осетии, Абхазии и Нагорном Карабахе, так как не признает их независимости. Эти темы входят в запретный или так называемый «черный список» агентства. Для того чтобы зарубежные представительства успешно работали на территории той или иной страны, им рекомендуется не акцентировать внимание на проявления сепаратизма. Это связано с тем, что Китай опасается обострения национальных конфликтов на своей территории, так как Синцзян-Уйгурский автономный район и Тибет давно вынашивают идею отделения от Китая, создания Восточного Туркестана или присоединения к Индии.

На северо-западных территориях Китая периодически происходят волнения на национальной почве, поэтому правительство, используя СМИ, пытается урегулировать конфликты. Одновременно нерешенность пограничных проблем с соседями, поддержка Пекином Пакистана, индийские ракетные и ядерные программы, а также соперничество с Индией за доминирование в Южной Азии осложняют китайско-индийские отношения. В китайских СМИ можно выявить информационную напряженность в отношении Индии. Противостояние между Китаем и Индией во многом связано с попыткой Индии вытеснить китайские войска из занятых ими районов в Гималаях в 1962 г. Политологи не исключают вмешательства Индии в случае волнений в Тибете [4, С. 5].

Касаясь международного положения, политика «Синьхуа» в отношении арабских государств также является дружественной. Китай опасается действий террористов, и в этой связи всячески пытается позиционировать себя на Ближнем Востоке только в качестве делового партнера. Китай до последних дней поддерживал режим ливийского лидера М. Каддафи. Однако после прихода к власти Временного переходного правительства китайское агентство сменило свою позицию в освещении событий, назвав происходившее не революцией и политическим переворотом, а свержением Каддафи «правлящей администрацией». Ливийские повстанцы стали называться вооруженными силами оппозиции. Китайские СМИ избегают употребления слов «революция», «переворот», «мятеж».

Непосредственно термин «революция» («гэмин») начал распространяться в Китае в 1903 г. после выхода в свет работы Цзоу Жуана «Армия революции». Термин

«гэмин» означал политический переворот. В начале XX в. политолог Лян Цичао опубликовал свой труд «Учение об обновлении народа», в котором он объяснял термин «революция» как большие перемены и реформы. Однако правительство Китая, ориентируясь на построение социализма с китайской спецификой, не спешит проводить радикальные перемены и реформы. По мнению руководства, население страны также не должно задумываться об этих проблемах, в связи с чем информационное агентство «Синьхуа» старается нейтрально освещать события, происходящие за пределами Китая, чтобы не подвергать эти темы обсуждению. На страницах китайских СМИ в свое время отсутствовали сообщения о «жасминовой революции» в Тунисе, так как в Китае жасмин является символом чайной церемонии.

На основе анализа новостной ленты информационного агентства «Синьхуа» можно предположить, что марши протеста и митинги именуется как манифестации, а беспорядки – как инциденты с применением насилия или столкновения. В китайских СМИ не рекомендуется употреблять слово «демократия», даже в тех случаях, если его произносят первые лица страны. По мнению руководства «Синьхуа», упоминание о демократических институтах может спровоцировать отдельные слои населения на активное участие в общественной жизни и в принятии политических решений, то есть КПК по-прежнему старается сохранить монополию на власть. Опасения возможной активизации деятельности оппозиции как внутри страны, так и за ее пределами может осложнить положение в Китае. Сохранение единства и предотвращение раскола общества становится актуальной проблемой для китайского руководства. В официальных СМИ идеи демократии не находят отражения. Кроме того, пространство интернета в последнее время также жестко контролируется китайскими органами надзора.

Крупнейшая мировая держава Китай выбирает себе в союзники Иран, Северную Корею и Россию. В отношениях с Южной и Северной Кореей китайское правительство придерживается официальной позиции Пхеньяна, а северные и южные корейские территории в новостной ленте «Синьхуа» именуется как КНДР и Республика Корея. Что касается Курильских островов, принадлежащих России, в китайских СМИ данные территории называются четырьмя Южно-Курильскими островами, а в скобках обязательно стоит их японское название «Северные японские территории». В данном случае Китай старается не портить отношений ни с Россией, ни с Японией.

Для самого Китая в настоящее время проблема Тайваня стоит наиболее остро. Присоединение Тайваня является важнейшей целью Китая и рассматривается как окончательное объединение страны. В этой связи о Тайване рекомендуется писать как о самостоятельном государстве. Обычно в китайских статьях и других материалах

высшие органы государственной власти острова вовсе не упоминаются, а отношения Китая и Тайваня описываются журналистами «Синьхуа» как «отношения континентального Китая и Тайваня между двумя берегами Тайваньского пролива». В Китае существуют опасения, что признание независимости Тайваня может стать прецедентом для активизации сепаратистских движений в Тибете и в Синьцзян-Уйгурском автономном районе, и может привести к расколу страны. Современная позиция по поводу Тайваня сформулирована Цзян Цзэмином в 1995 г., согласно которой китайское правительство придерживается линии «одна страна – две системы». Она предполагает существование единого Китая при отказе Пекина изменить политическую систему острова [6, С. 51-52].

Другой темой, занесенной в «черный список» китайского информационного агентства, стала религия. Долгие годы китайцы верили только в себя и в коммунизм, оставаясь страной без религии. Тем не менее, религия продолжает играть важную роль в формировании сознания населения страны, а также национального менталитета. Кроме того, религия дает определенные наставления и рекомендации, а также вырабатывает модели поведения и образцы характера. В то же время главная роль принадлежит не культовому, а философско-этическому направлению, дающему четкие ориентации и установки. Китайское правительство пытается не допускать народных выступлений на религиозной почве. В этой связи не рекомендуется публиковать статьи о православии, ограничения также действуют в отношении католической церкви, несмотря на широкое распространение католицизма в Китае. На страницах СМИ практически отсутствует информация о Папе Римском, так как в Китае существует национальный совет католических епископов, который приравнивается к священному синоду [7, С. 18-19].

Уйгуры и дунгане, являющиеся национальными мень-

шинствами Китая, исповедуют ислам. Чтобы избежать конфликтов, информация о важных событиях этих народностей периодически публикуется. Это относится и к сторонникам буддизма, но самосожжения среди буддистов вне Тибета преподносится «Синьхуа» как результат пропагандистской сепаратистской деятельности Далай-ламы.

Трудности китайского языка, неразвитость общественно-политической мысли, высокая неграмотность и аполитичность многих слоев китайского общества во многом определили особенности пропаганды, жанровые особенности печатных текстов.

В последние годы мировое сообщество воспринимает Китай как быстро и стабильно развивающуюся сверхдержаву. Экономика Поднебесной стала крупнейшим конкурентом США на мировом рынке. Высокие темпы ВВП, агрессивная торговая экспансия, многомиллиардные инвестиции определяют доминирующее положение Китая. Тем не менее, в настоящее время внутри страны сохраняется социальная напряженность. Нищета и безработица затронули население сельской местности. Сохраняется разница уровня качества жизни между городским и сельским населением, а также жителями восточных прибрежных районов и западных провинций Китая. По мнению политологов, сохраняющееся положение жителей наиболее отсталых районов может привести к выступлениям [8, С. 64-65].

Роль и место Китая на мировой арене зависит от того, удастся ли китайскому правительству обеспечить социально-экономическую стабильность и в условиях либерализации экономики, а также от того, какие социальные группы будут определять внутренний и внешнеполитический курс страны. Таким образом, китайское правительство всецело опирается на национальные СМИ, чтобы сформировать положительный образ страны и избежать инакомыслия.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бо Пин. Мэйти Бяньгэ. Чжунго чуаньмэй цзитуань цзучжи чжуаньсин юй чунсу. Преобразование СМИ — Организационные трансформации медиа-групп в Китае. - Шанхай: Вэньхуа чубаньшэ, - 2010. — С.23.
2. Глухарев Д.С. Медиапространство как элемент информационной безопасности // Вестник ЮУрГУ: Политология и социология, № 9(226), 2011 [Электронный ресурс]: Психология человека URL: <https://psibook.com/sociology/mediaprostranstvo-kak-element-informatsionnoy-bezopasnosti.html> (дата обращения: 2.02.2020 г.)
3. Глушач Н.Н. Возрастающая роль средств массовой информации в воспитательно-образовательном процессе молодежи // Средства массовой коммуникации в многополярном мире: проблемы и перспективы. М. : РУДН, 2018. — С. 211-215.
4. Гу Липин. Журналистские законы. — Пекин: Изд-во китайского радио и телевидения, 2009. — С.210-213.
5. Машкин А. Информационный шум, а также последствия переизбытка информации [Электронный ресурс]. URL: <http://avmashkin.ru> (дата обращения: 3.02.2020 г.)
6. Полудина В.П. Информационный шум в интернете как проблема потребления коммуникации [Электронный ресурс]: СМИ «Обозник» URL: <http://www.oboznik.ru/?p=50344> (дата обращения: 3.02.2020 г.)
7. Лагуткина М.Д. Национальные особенности реализации политики мягкой силы КНР в дискурсивном анализе китайских СМИ // Средства массовой коммуникации в многополярном мире: проблемы и перспективы. - Российский университет дружбы народов (РУДН). 2018. С. 275-280

© Лагуткина Маргарита Дмитриевна (lagutara@yandex.ru) .

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

СТРУКТУРНАЯ ТИПОЛОГИЯ АББРЕВИАТУРНОГО КОМПОНЕНТА В СУБДИСКУРСЕ РАДИООБМЕНА ПИЛОТ – АВИАДИСПЕТЧЕР

STRUCTURAL TYPOLOGY OF THE ABBREVIATION COMPONENT IN THE SUBDISCOURSE OF PILOT – AIR TRAFFIC CONTROLLER RADIO EXCHANGE

*T. Malkovskaya
T. Ryabova*

Summary: This article is devoted to abbreviated components of printed meteorological messages when conducting radio communications in aviation. Radio exchange is considered as a subdiscourse of professional discourse in the sphere of air traffic control. On the basis of quantitative and structural analysis of the lexical component of weather reports, abbreviations typical for pilot – air traffic controller communication are classified, and structural types of abbreviations are identified and described. The authors conclude that the use of abbreviations in printed meteorological messages is dictated by the nature of institutional discourse and provides radio exchange to be informative, concise and unambiguous. In addition to its scientific value, the analysis is of practical significance, since it is in demand when teaching professionally oriented aviation English.

Keywords: institutional discourse, radio exchange subdiscourse, meteorological messages, abbreviations, codified abbreviations, structural typology of English abbreviations, aviation English.

Мальковская Татьяна Александровна

*К.филол.н., доцент, Краснодарское высшее военное
авиационное училище летчиков
tatjynka@bk.ru*

Рябова Татьяна Васильевна

*К.филол.н., Краснодарское высшее военное авиационное
училище летчиков
tryabova_61@mail.ru*

Аннотация: Данная статья посвящена аббревиатурным компонентам печатных метеорологических сообщений при ведении радиообмена в авиации. Радиообмен рассматривается как субдискурс профессионального дискурса сферы организации воздушного движения. На основе количественного и структурного анализа лексического компонента формализованных текстовых метеосводок в работе классифицированы сокращения, характерные для общения пилот – авиадиспетчер, выявлены и описаны структурные типы аббревиатур. Авторы приходят к выводу о том, что использование аббревиатур в воздушном радиообмене продиктовано характером институционального дискурса и обеспечивает сочетание информативности, краткости и однозначности высказывания. Проведенный анализ помимо научной ценности имеет практическую значимость, поскольку востребован при обучении профессионально ориентированному авиационному английскому языку.

Ключевые слова: институциональный дискурс, субдискурс радиообмена, метеорологические сообщения, аббревиатуры, кодифицированные сокращения, структурная типология английских аббревиатур, авиационный английский язык.

Профессионально ориентированный подход к обучению иностранному языку предполагает тщательное изучение языкового материала конкретной сферы коммуникации. Инвентаризация средств выражения структурно-синтаксических и прагматических особенностей профессионального дискурса позволит расширить знания о языковых средствах и правилах общения в типичных ситуациях и избежать ошибок, которые могут привести к коммуникационному сбою. Это особенно актуально для таких сфер профессионального общения, в которых успех коммуникации предполагает не только выполнение обязанностей, но и обеспечивает безопасность коммуникантов. Примером может служить сфера, регулируемая строгими конвенциональными ограничениями, – организация воздушного движения (ОРВД).

Несмотря на достаточное количество работ, посвященных изучению институционального дискурса, особенности профессионального дискурса пользователей воздушного пространства, в частности, лексический

аспект текстов метеорологических сводок, передаваемых на борт в печатном формате открытого текста, остаются наименее изученными. Актуальность данной работы состоит в необходимости изучения англоязычных аббревиатур в специальных текстах с целью их описания и инвентаризации. Объектом исследования является аббревиатурный компонент субдискурса радиообмена, функционирующий в жанре метеорологических сообщений в текстовом формате. Структурная типология английских аббревиатур в печатных текстах метеосообщений в режиме общения пилот-авиадиспетчер представляет предмет исследования. Цель данного исследования заключается в изучении и описании особенностей структурных типов аббревиатур в дискурсе радиообмена пилот – авиадиспетчер на материале печатных текстов метеосообщений.

Научная новизна работы определяется материалом исследования, а именно текстовые сообщения, которые передаются на борт самолета по средствам системы ACARS – Aircraft Communications Addressing and

Reporting System (адресно-отчетная система авиационной связи). Выделены и описаны структурные типы аббревиатур субдискурса радиообмена (СР) в малоизученных текстовых метеорологических сообщениях.

Материалом послужил корпус английских сокращений (215 единиц), собранный методом целенаправленной выборки из документа Международной организации гражданской авиации (ИКАО) 8400 «Сокращения и коды ИКАО» (Doc 8400 ICAO Abbreviations and Codes) [1], текстов-образцов метеосводок, представленных в документах ИКАО 8896 «Руководство по авиационной метеорологии» (ICAO Doc 8896 AN/893) [2] и в Приложении 3 к Конвенции о международной гражданской авиации «Метеорологическое обеспечение международной аэронавигации» (ICAO Annex 3 Meteorological Service for International Air Navigation) [3], а также текстов реальной коммуникации интернет-ресурсов. Исследование проводилось методом целенаправленной выборки, лингвистического наблюдения, описания и классификации языковых явлений, а также методом структурного анализа и количественной обработки данных.

В нашей работе мы используем термины «сокращение» и «аббревиатура» как синонимы, понимая под этим «единицу устной или письменной речи, созданной из отдельных (не всех) элементов звуковой или графической оболочки некоторой развернутой формы (слова или словосочетания), с которой данная единица находится в определенной лексико-семантической связи» [4, с. 100].

Вслед за М.А. Ярмашевич признаем необходимость разграничения аббревиатур, которые являются элементами языка и закреплены в его системе, и сокращениями, которые появились в речи под влиянием определенных условий коммуникации, особенно профессиональной, но так и не стали самостоятельными словами [5].

Мы полагаем, что институциональный характер СР определяет принципы отбора и употребления языковых средств, которыми оперируют участники коммуникативной деятельности

Выделение конститутивных признаков дискурса, раскрытие социально-ситуативных особенностей и коммуникативной направленности текстов остается за рамками данного исследования. Однако мы считаем необходимым пояснить употребление термина «субдискурс радиообмена».

Дискурс понимается нами как «вербализованная речемыслительная деятельность, включающая в себя не только собственно лингвистические, но и экстралингвистические компоненты» [6, с.194].

Противопоставляя типы дискурса по типологии

участников общения, мы принимаем точку зрения В.И. Карасика о том, что институциональный дискурс «есть специализированная клишированная разновидность общения между людьми, которые могут не знать друг друга, но должны общаться в соответствии с нормами данного социума» [7, с. 195].

Рассматривая профессиональный дискурс как род статусно-ориентированного дискурса, можно предположить, что он, в свою очередь, подразделяется на более узкие сферы, «частные разновидности», субдискурсы [8], которые могут отличаться по формату общения, но объединяться общей целью.

Радиообмен рассматривается нами как субдискурс профессионального дискурса сферы ОрВД, и представляет собой целенаправленную деятельность коммуникантов, организованную в соответствии с документально зафиксированными правилами и стандартами, принятыми в этой сфере. Коммуникативной целью общения пилот-авиадиспетчер является успешный обмен информацией между участниками для обеспечения безопасного и эффективного воздушного движения.

Каждая профессиональная разновидность распадается на жанровые составляющие, разнообразие которых определяется важностью общения для конкретного социума (В.И. Карасик, В.Е. Чернявская, С.А. Данилова и др.).

К жанрам субдискурса радиообмена пилот-авиадиспетчер мы относим жанр метеосообщений.

Согласно документам ИКАО, эти сообщения подразделяются на категории: а) местная регулярная сводка (METAR, METAR TREND); б) специальная метеорологическая сводка по аэродрому (SPECI, SPECI TREND); в) информация о возникновении определенных явлений погоды по маршруту полета, которые могут повлиять на безопасность полетов воздушных судов на малых высотах (AIRMET); г) информация о фактическом или ожидаемом возникновении явлений погоды по маршруту, которые могут повлиять на безопасность полета воздушных судов (SIGMET); д) метеорологическая информация для воздушных судов, находящихся в полете (D-VOLMET); е) сообщения службы автоматической передачи информации в районе аэродрома (D-ATIS). К разряду сообщений о погоде можно отнести и сообщения (NOTAM), содержащие, в частности, сообщение об опасных погодных условиях.

Информация о погоде может быть передана летчику в процессе радиообмена двумя способами: по средствам радиосвязи при прямом контакте с диспетчером по запросу либо при прослушивании информации, транслируемой на определенной частоте, либо по дву-

сторонней системе передачи данных «диспетчер-пилот» посредством текстовых сообщений.

Институциональность дискурса в данном жанре реализуется в полном устранении личностного начала участников. Пилот обозначает интенцию запроса информации действием выхода на определенную частоту для прослушивания или почтения сообщения на экране или распечатке. В текстовых сообщениях, в соответствии со стандартами информационного обмена, используется общепринятый прототипный формат данных для обеспечения функциональной совместимости при обмене информацией.

Отличительной особенностью открытых текстов метеосообщений является использование кодифицированных сокращений. Кодификация представлена использованием аббревиатур и профессиональных кодов. Использование буквенно-числовых кодов не ставит целью скрыть эту информацию от посторонних, но диктуется коммуникативными ценностями СР – краткость, точность, однозначность. В открытом текстовом формате метеосообщений функцию кода выполняют сокращения, которые используются в соответствии с документом ИКАО 8400 «Сокращения и коды ИКАО» [1]. Кроме этого, последовательность передаваемых элементов также закреплена документально (ICAO Annex 3, Meteorological Service for International Air Navigation [3]).

По мнению ученых, аббревиация – это результат информационной оптимизации сообщения, который выражается в редукции ряда элементов в лексической единице, несущих минимальную информационную нагрузку. Таким образом, устраняются коммуникационные «помехи», и сообщение принимает более адекватную и экономную форму передачи [9, с.9].

Широкое использование аббревиатур в текстах метеосообщений продиктовано как лингвистическими, так и экстралингвистическими факторами. Закон экономии речевых усилий лежит в основе эволюции языка: передача максимально возможного объема информации за единицу времени остается основным критерием его коммуникативной роли. «Тенденция к сжатости находит свое выражение в насыщенности сокращениями, использовании кодового способа передачи информации, высокой рекуррентности эллиптических предложений» [10, с 5]. С другой стороны, увеличение потока информации и разработка технических средств ее передачи требуют изменения формы средств выражения. Надежный способ передачи данных особенно важен в авиации. Основным каналом связи летчик-диспетчер остается голосовая радиосвязь, но возросшая интенсивность воздушного движения, увеличившийся объем необходимых в полете данных, наличие факторов, препятствующих успешной коммуникации (помехи в эфире, человече-

ский фактор) привели к внедрению новой системы передачи сообщений, доступных пользователям в текстовом формате. Одним из секторов применения этой технологии является получение метеорологических сводок погоды.

Жанр метеосообщений, в частности, и субдискурс радиообмена в целом, характеризуется своеобразным аббревиатурным пространством, в котором большинство сокращений не приобретает характеристик самостоятельных единиц языка, а образуются и функционируют как знаки с высоким информационным потенциалом.

Проблемой классификации аббревиатур занимались разные исследователи (Д.И. Алексеев, Т.И. Арбекова, О.С. Ахманова, В.В. Борисов, Е.А. Дюжикова, М.Д. Смирнова и др.). В нашей работе мы используем классификацию, подложенную М.А. Ярмашевич, которая выделяет лексические, собственно графические и графо-лексические сокращения, которые, в свою очередь, делятся на подтипы [5].

Проведенный анализ не выявил лексических аббревиатур, обладающих всеми признаками знаменательных слов. Анализ корпуса выборки показал, что самая многочисленная группа представлена собственно графическими аббревиатурами (190), в то время как группа графо-лексических сокращений состоит всего из 25 сокращений. Это объясняется функционированием сокращенных форм только в формате письменного текста.

Количество букв в составе аббревиатур варьируется от одной до семи. Логично было бы предположить, что двух- и трехкомпонентные аббревиатуры должны составить основную группу сокращений, так как однокомпонентные, во-первых, несут минимальную опознавательную информацию, следовательно, их значение надо запоминать, во-вторых, начальная буква многих слов терминологического поля «Метеорологическое обеспечение полетов» совпадает. Многоэлементные единицы, хотя и просты в опознавании, но менее удобны с утилитарной точки зрения. Количественный анализ подтвердил это предположение: двух- и трехкомпонентные сокращения представлены 148 примерами, остальные группы вместе – 67 аббревиатурами. Семикомпонентная подгруппа состоит всего лишь из двух сокращений *SNOWTAM – special NOTAM about hazardous conditions due to snow*; *TSUNAMI – tsunami*. *TSUNAMI*, хотя и совпадает с прототипом, может считаться компонентом аббревиатурного поля СР и с точки зрения оформления на письме, и функций, присущих полноправной лексической единице.

К собственно графическим сокращениям относятся аббревиатуры – знаки, функция которых замещать слова или группы слов. Они «живут» только в письменной речи,

а при необходимости произнесения, заменяются полными прототипами. Графические аббревиатуры могут быть образованы как от отдельных слов, так и от словосочетаний и предложений.

Образовательной моделью по способу сокращения является усечение (финальное *VC* – *vicinity* либо медиальное – усечение средней части *CLD* – *cloud*). Преобладающий консонантный принцип усечения «свидетельствует о большей различительной силе и информационной значимости согласных по сравнению с гласными» [9, с 22].

Проведенный анализ показывает, что аббревиатурному процессу подвергаются как самостоятельные (*BECMG* – *becoming*, *COND* – *condition*, *HVY* – *heavy*, *MIS* – *missing*, *SCT* – *scattered*), так и служебные (*BTN* – *between*, *WI* – *within*) части речи.

Собственно графические аббревиатуры отдельных слов представлены знаками, состоящими из одной буквы *N* – *north*, а также двух *AC* – *altocumulus*, трех *SLW* – *slow*, четырех *FCST* – *forecast*, пяти *HURCN* – *hurricane*, шести *RDOACT* – *radioactive* компонентов.

В группе двухкомпонентных примеров выделяется подгруппа из 7 единиц, которые являются усеченными вариантами слов французского языка, и эта аббревиатура присваивается соответствующему английскому слову *mist* (*En.*) – *BR* – *brum* (*Fr.*); *smoke* – *FU*, *hail* – *GR*, *patches* – *BC*, *dust/sand whirls* – *PO*, *small hail and/or snow pellets* – *GS*, *shallow* – *MN*. В этом случае сокращение соотносится с прототипом через обозначаемый предмет.

Референция объекта и сокращения также может транслироваться через синонимическую пару *sea* – *marine* *MAR* – *at sea*.

Особенностью компрессии в СР является сокращение именных, объектных и атрибутивных словосочетаний, среди которых выделяются модели:

- а) буквенных инициальных аббревиатур, в которых:
 - представлены все элементы словосочетания *TOC* – *top of clouds* *WS* – *wind shear*; *NC* – *no cloud*. К этой группе, в частности, относятся название организаций, предоставляющих информацию о погоде *VAAC* – *volcanic ash advisory center*; *MWO* – *meteorological watch office*, либо аэродромные службы *RFFS* – *rescue and fire fighting service*;
 - происходит элиминация одного или нескольких слов: *IR* – *ice on runway*; *DP* – *dew point temperature*. Несмотря на то, что в первом случае эллипсу подвергается служебное слово, а во втором – знаменательное, в обоих случаях их отсутствие не приводит к искажению смысла, а уменьшает семантическую нагрузку и количественно сокращает новую единицу. Инициальные сокращения

одного из элементов прототипной единицы и элиминация остальных (*H* – *significant wave height*; *N* – *no distinct tendency*), а также использование в качестве обозначения произвольной буквы, не выделяемой в исходной единице (*P* – *maximum value of wind speed or runway visual range*; *W* – *sea-surface temperature*), свидетельствует скорее о предварительной договорённости участников общения, и позволяет рассматривать их как семиотические единицы профессионального кода;

б) финального или медиального усечения одного из элементов и эллипса остальных: *PL* – *ice pellets*; *DR* – *low drifting*; *BLO* – *BELOW clouds*; *VAL* – *in valley*; *EMBD* – *embedded in a layer*;

в) эллипса одного из элементов без сокращения главного слова: *TOP* – *cloud top*; *BASE* – *cloud base*;

г) инициальной аббревиации и усечения *TCU* – *towering cumulus*; *OTP* – *on top*; *ARP* – *air report*; *NCD* – *no cloud detected*;

д) полного слова (предлога) и с инициального сокращения существительного *INC* – *in cloud*.

В поле зрения исследования попал пример сокращения предложения *Aerodrome is closed due to snow* – *SNO-CLO*, состоящий из усеченных прототипов слов, несущих основную информационную нагрузку.

Структура собственно графических и графико-лексических аббревиатур совпадает. Отличие заключается в возможности звуковой реализации последних и их способности вступать в системные отношения. В зависимости от произношения, буквенного или звукового, они подразделяются на алфавитизмы и акронимы. Акронимы представлены следующими моделями:

- инициальная аббревиация (*ATIS* – *automatic terminal information service*; *TAF* – *terminal aerodrome forecast*);
- усечение и инициальная аббревиация (*METAR* – *meteorological air report*);
- усечение и эллипс одного или нескольких элементов (*SIGMET* – *significant meteorological report*; *SPECI* – *aerodrome special meteorological report*; *NOTAM* – *notice to airmen*);
- усечение слов французского языка (*vol* (flight) и *météo* (meteorological data) *VOLMET* – *meteorological information for aircraft in flight*);
- инициальная аббревиация и эллипс (*D-ATIS* – *data link automatic terminal information service*);
- инициальная аббревиация и полное слово (*CAVOK* – *ceiling and visibility OK*);
- полное слово (служебная часть речи), усечение и эллипс главного слова (*NOSIG* – *no significant change*). Сокращение главного слова объясняется его меньшей информативной значимостью в контексте сообщения о прогнозе.

Сокращения *CAVOK* и *NOSIG* можно отнести к переходной группе между собственно графическими и графико-лексическими, так как они употребляются и в письменной, и в устной речи, однако возможность вступать в системные отношения у них отсутствует.

Алфавитизмы представлены двух- и трехкомпонентными инициальными аббревиатурами: *CB* – *ceylonimbus*; *RVR* – *runway visual range*. Отдельную группу составляют сокращения так называемого Q-кода: *QFE* – *atmospheric pressure at aerodrome elevation*; *QNH* – *altimeter sub-setting to obtain elevation when on the ground*.

«Английский язык ... не использует возможность превращения сокращенного слова в акроним, стремясь подчеркнуть информативную нагрузку каждого компонента, входящего в аббревиатуру» [9, с.22]. Английские алфавитизмы дискурсивного поля радиообмена заимствуются другими языками, в частности, русским языком, в которых они функционируют как самостоятельные лексические единицы: *ILS* – *instrument landing system*.

Результаты проведенной работы могут быть использованы при исследовании аббревиатурной лексики других типов дискурса, а также найти практическое применение при обучении профессионально ориентированному английскому языку в авиационных вузах.

Учитывая компетентностный подход и коммуникативную направленность языковой подготовки авиационных специалистов, формирование коммуникативной компетенции как цели обучения может произойти при условии моделирования в учебном процессе типовых ситуаций профессиональной деятельности летчика. При этом необходимо обучать речевым действиям, соотносимым в коммуникативном плане с профессиональными функциями специалиста. Такое вовлечение в профессионально значимое общение – ключ к повышению уровня мотивации. Например, при изучении темы «Метеорологическое обеспечение полетов» задание типа «**Study the MERAR report and determine present weather with your crewmembers before the flight**

METAR KBLV 011657Z AUTO 25015G30KT 210V290 3/8SM R32L/1000FT FG BKN005 01/M01 Q1011» может быть нацелено на: а) закрепление лексического материала (аббревиатуры профессионального языка, лексика по теме), б) формирование навыка связной монологической речи (перевод кодовой формы передачи информации на разговорный язык), в) оформление высказывания в соответствии с требованиями профессионального дискурса (краткость, однозначность), г) использование фоновых знаний. Ожидаемый вариант ответа на данное задание приводится ниже: *This is a weather report for the KBLV airport region (Scott Air Force Base/MidAmerica Airport, Belleville, Illinois, USA). It is present weather information for the first day of the month issued at 16 57 UTC. It is automated observation. The speed of the wind is 15 knots, gusting to 30 knots. Its direction is 250 degrees magnetic. The direction is varying from 210 to 290 degrees magnetic. Visibility is 3/8 of a statute mile. The runway visual range for runway 32 left is 1000 feet. It is foggy. The cloud base is broken at 500 feet. The temperature is one degree of Celsius above zero; the dew point is one degree of Celsius below zero. The atmospheric pressure is 1011 hPa.*

Таким образом, проведенный анализ сокращений в метеорологических сообщениях при ведении радиообмена в авиации позволяет сделать следующие выводы:

1. использование аббревиатур в воздушном радиообмене продиктовано характером институционального дискурса;
2. аббревиатурное пространство жанра метеосообщений представлено собственно графическими и графико-лексическими сокращениями;
3. к наиболее распространенным моделям аббревиации можно отнести инициальную модель и усечение, а также их комбинации;
4. использование как кода, так и аббревиаций обеспечивает сочетание информативности, краткости и однозначности высказывания;
5. кодифицированные сообщения о метеобстановке на английском языке имеют большой образовательный потенциал при формировании иноязычной коммуникативной компетенции.

ЛИТЕРАТУРА

1. Сокращения и коды ИКАО (ICAO Doc 8400). – URL: <http://forum.larus.aero/viewtopic.php?t=15> (дата обращения: 2.03.2020).
2. Руководство по авиационной метеорологии» (ICAO Doc 8896 AN/893). – URL: <https://studfile.net/preview/6154453/> (дата обращения: 2.03.2020).
3. Метеорологическое обеспечение международной аэронавигации. – URL: http://aerohelp.ru/syfiles/374_11.pdf (дата обращения: 2.03.2020).
4. Борисов В.В. Аббревиация и акронимия. Военные и научно-технические сокращения в иностранных языках / Под ред. А.Д. Швейцера. – М.: Воениздат, 1972. – 319 с.
5. Ярмашевич М.А. Аббревиация в современных европейских языках: структурный, семантический и функциональный аспекты: автореф. дис. ... д-ра филол. наук. – Саратов, 2004. – 40 с. – URL: https://static.freereferats.ru/_avtoreferats/01002802672.pdf (дата обращения: 3.04.2020).
6. Красных В.В. Основы психолингвистики и теории коммуникации: Курс лекций. – М.: ИТДГК «Гнозис», 2001. – 270 с.
7. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс – Волгоград: Перемена, 2002. – 477 с.

8. Голованова Е.И. Профессиональный дискурс, субдискурс, жанр профессиональной коммуникации: соотношение понятий // Вестник Челябинского государственного университета. 2013. №1 (292). Филология. Искусствоведение. Вып. 23. – С. 32-35.
9. Нелюбин Л.Л. Толковый переводческий словарь/ Л.Л. Нелюбин. – 3-е изд., перераб. – М.: Флинта; Наука, 2003. – 320 с.
10. Мальковская Т.А. Англо-русские соответствия в языковой структуре радиообмена в режиме общения пилот – авиадиспетчер: автореферат дис. ... канд. филол. наук: 10.02.20 / Пятигор. гос. лингвист. ун-т – Пятигорск, 2004. – 18 с.

© Мальковская Татьяна Александровна (tatjynka@bk.ru), Рябова Татьяна Васильевна (tryabova_61@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Краснодарское высшее военное авиационное училище летчиков

ИНТЕРПРЕТАЦИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА В ЛИНГВОДИДАКТИКЕ

INTERPRETATION OF A LITERARY TEXT IN LINGUADIDACTICS

*D. Pogosyan
E. Korol*

Summary: The article deals with the linguodidactic foundations of the interpretation of a literary text. Interpretation of a literary text is a complex activity, including perception, understanding of the written / oral text and its elements, as well as the production of speech, analysis and evaluation of its content. The use of literary text in the educational process is one of the methods to achieve various kinds of learning objectives successfully.

Keywords: literary text, interpretation, education process, linguodidactics, linguistics.

Погосян Джулия Амаяковна
Сургутский Государственный Университет
juliapogosyan@gmail.com
Король Елена Витальевна
К.филол.н., доцент, Сургутский Государственный
Университет
korollena65@gmail.com

Аннотация: В статье рассматриваются лингводидактические основы интерпретации художественного текста. Интерпретация художественного текста является сложной деятельностью, включающей в себя действия по восприятию, пониманию письменного/устного текста и его элементов, а также по продуцированию речевого высказывания, анализу и оценке его содержания. Использование художественного текста в учебном процессе является одним из методов успешного достижения различного рода учебных целей.

Ключевые слова: художественный текст, интерпретация, обучение, лингводидактика, лингвистика.

Интерпретация художественного текста – это деятельность интерпретирующего субъекта, выражающаяся в действиях по извлечению им из текста (элементов текста) личностного смысла и по продуцированию творческого речевого высказывания, содержащего толкование темы, содержания, смысла художественного текста, а также анализ средств их выражения.

С точки зрения лингводидактического подхода, интерпретация художественного текста способствует таким факторам, как формирование умений как в рецептивных, так и в экспрессивных видах речи, их развитию и совершенствованию, то есть развитию речевой компетенции; закреплению нового языкового материала, встретившегося в текстах, то есть развитию языковой компетенции, приобретению лингвострановедческих знаний и умений их применения, то есть формированию социолингвистической компетенции; приобретению фоновых, социокультурных знаний, то есть формированию социокультурной компетенции; а также формированию умений стилистического анализа текста, то есть литературной текстовой компетенции.

В когнитивной лингвистике интерпретация рассматривается как триединство, включающее установку на восприятие объекта как знака, сам процесс и его результат. Таким образом, в более узком значении интерпретация есть творческое высказывание (письменный или устный текст) как результат деятельности интерпретирующего субъекта. В условиях учебной ситуации интерпретация в этом смысле является результатом выполне-

ния учащимся учебной задачи [2, с. 56].

При работе с художественными текстами довольно важную роль играет умение отобрать тот текст, который подойдет учащимся по всем критериям. Однако проблема отбора текстов, в том числе художественных, для обучения иностранному языку – на всех этапах в разных видах учебных заведений достаточно хорошо освещена в методической литературе. При этом многие исследователи выделяют две группы критериев: общие и частные, или специальные, как правило, разрабатываемые в русле конкретных исследований. К первым относят такие критерии как художественно-эстетическая значимость произведения, его познавательная ценность, доступность содержательной и языковой формы на определенном этапе изучения языка, проблемность, соотнесенность с тематикой программных требований и другие. К исследователям, которые выделяют данные критерии относятся Н.В. Баграмова [1, с. 12], М. Миллет [5, с. 82], Н.А. Трубицина [7, с. 105] и другие. Частные критерии связаны с информацией лингвистического, лингвокультуроведческого и интеллектуального характера, содержащейся в тексте и социокультурным аспектом. Их изучением занимались такие теоретики лингвистики как Р.Б. Гуль [2, с. 76] и И.Э. Риске [6, с. 99].

После выбора художественного текста, согласно вышеназванным критериям, учитель приступает к разработке упражнений для работы с ним. Интерпретация как ментальная и учебная деятельность включает в себя две основные фазы.

В первую фазу входит выполнение действий по речевосприятию, то есть чтение текста про себя, при котором происходит восприятие и осмысление напечатанного текста [2, с. 28]. Но так как при интерпретации текста фаза чтения не является заключительной, то ее результат и продукт – это лишь промежуточные моменты интерпретации. А умозаключение как самостоятельная мысль о прочитанном тексте является предметом уже второй фазы – речепорождения, а осмысление – ее исходным моментом. В данной фазе решаются мыслительные задачи, связанные с формулировкой собственного мнения о прочитанном тексте. В результате на этом этапе работы продуцируется речь, самостоятельно составленное высказывание. Также в силу того, что новое оригинальное завершённое высказывание порождается из единиц актуального языкового минимума, данную речь можно назвать творческой.

Таким образом, стоит отметить, что в процессе обучения интерпретации художественного текста, на наш взгляд, рекомендуется использовать такую систему упражнений, которая была бы направлена на совершенствование как механизмов перцепции и осмысления, так и механизмов речепорождения. По-видимому, она должна включать две подсистемы и иметь целью развитие умений чтения и говорения.

При обучении иностранному языку с помощью интерпретации текста необходимо придерживаться нескольких этапов. При работе с текстом выделяются три базовых этапа: предтекстовый, текстовый и послетекстовый. Во время проработки предтекстового этапа учащиеся знакомятся с текстом посредством выполнения подготовительных заданий – это могут быть задания на произношение незнакомых реалий, узнавание интернациональных слов, жизненной ситуации. Данная работа выполняется с целью того, чтобы на следующем, текстовом, этапе снять лишние культурологические, когнитивные осложнения и непонимания и не отвлекать внимание ученика на не относящиеся к цели занятия элементы. Далее учащиеся переходят к основному этапу работы – текстовому, во время которого выполняются определенные задания, направленные на понимание текста. Заключительным этапом работы над текстом является послетекстовый этап, задания в котором проверяют, насколько внимательно был прочитан текст, а также закрепляют прочитанный материал. Именно на этом этапе можно предлагать упражнения творческого характера.

Для практической части нашего исследования мы выбрали отрывок из текста художественного произведения английского автора Льюиса Кэрролла «Alice's Adventures in Wonderland» на языке оригинала. Данный текст был выбран для обучения иностранному языку учащихся 8 класса. Мы взяли первую и вторую главу произведения с целью того, чтобы познакомить учащихся с основными

персонажами, тем самым заинтересовывая их в тексте и мотивируя на работу с ним. При выборе текста мы опирались на критерии, приведенные выше. Были учтены как общие критерии, так и частные. Таким образом, адаптированная версия произведения является вполне доступной по содержательной и языковой форме на данном этапе изучения языка, текст поучителен, главная героиня сказки учит не бояться мечтать, быть самим собой в любой ситуации и не бояться трудностей, что достаточно актуально для учащихся 8 класса. Кроме того, грамматическая и лексическая составляющие текста пересекаются с пройденными учениками материалами, среди которых различные формы глагола, порядок слов в предложении, прилагательные и так далее. Целью данных упражнений является наращивание вокабуляра учащихся В РАМКАХ ТЕМЫ??

На фазе речевосприятия целью учащихся является осмыслить текст. Для облегчения данного действия, на предтекстовом этапе мы привели несколько упражнений для знакомства с некоторыми лексическими единицами лексики и персонажами сказки.

Упражнение 1

Do you know these adjectives? Match them with their definitions.

Adjectives: *curious, afraid, polite, slow, quick, late, sleepy*

Definitions: *well-mannered, civilized; not quick in action; feeling the need for sleep; wanting to know everything about everything; not arriving until after an expected time; in fear; moving with speed.*

Целью данного упражнения является знакомство с лексикой, используемой в произведении, а также ее отработка. Учащимся дано задание соотнести слова из левой колонки с определениями из правой колонки. Таким образом, при работе над художественным текстом слова уже будут знакомы, в следствии чего будет облегчено как чтение, так и интерпретация материала.

Перейдем к рассмотрению непосредственного текстового этапа работы над художественным текстом, на котором учащиеся читают текст и выполняют задания, направленные на понимание текста и дальнейшее его использование в качестве опоры при обучении. Учитель формулирует коммуникативную задачу, ориентированную на обучающихся и служащую стимулом для извлечения информации в целях осуществления учебной коммуникации.

Упражнение 2

Complete the text with the following words.

good, respectable, seldom, advise, people, tears, enough

'Come, there's no use in crying like that!' said Alice to herself, rather sharply; 'I _____ you to leave off this minute!' She generally gave herself very _____ advice, (though she very _____ followed it), and sometimes she scolded herself so severely as to bring _____ into her eyes; and once she remembered trying to box her own ears for having cheated herself in a game of croquet she was playing against herself, for this _____ child was very fond of pretending to be two _____. 'But it's no use now,' thought poor Alice, 'to pretend to be two people! Why, there's hardly _____ of me left to make one _____ person!' [8, с. 12]

В представленном выше упражнении учащимся дается текст с пропусками, а также несколько лексических единиц. Задачей при выполнении представленного упражнения состоит в том, чтобы расставить лексические единицы в тексте вместо пропусков. Данное задание дается для формирования навыка узнавания и корректного использования определительных единиц, создания коллокаций, так как для успешного выполнения задания необходимо учитывать смысловую составляющую каждой лексической единицы.

Заключительным этапом является послетекстовый этап работы, где практикуется фаза речепорождения, на котором выполняются следующие упражнения.

Упражнение 3

Choose the words to describe Alice. Explain.

Kind, greedy, cruel, intelligent, shy, angry, responsible, generous, loving, brave, unhappy, funny, curious, smart, polite.

В данном упражнении учащимся необходимо описать главную героиню изучаемого произведения Алису с помощью вышеперечисленных слов, основывая свой выбор на прочитанном отрывке. В качестве примера выполнения, учащимся даются следующие примеры:

I find Alice curious because she has followed after the White Rabbit.

Alice is brave because she is not afraid of things that she doesn't know.

Таким образом, с небольшой помощью в виде слов

учащиеся опишут персонажа, раскроют его достоинства и недостатки и еще раз вспомнят сказку, тем самым закрепив его.

Однако главной целью любого урока иностранного языка является выход на коммуникацию. Для ее достижения мы предлагаем выполнить следующее упражнение.

Упражнение 4

Work in pairs. Answer the following questions. Use the adjectives from the Exercise 3.

1. *Which common features do you and Alice have? Why?*
2. *How are you different from Alice? Why?*

Для более продуктивного выполнения задания учащимся дается следующие примеры:

I am as brave as Alice because I wouldn't be afraid of these things, too.

I am smarter than Alice because I wouldn't follow the random rabbit.

I am less curious than Alice because I am not interested in many things.

Обмен идей и отстаивание своей позиции реализует интерактивную модель обучения и благотворно влияет на развитие лингвистической компетенции учеников. Выстраивание образных аналогий при работе над текстом благоприятно влияет на непосредственную коммуникацию между учениками. Учащиеся выстраивают личностные аналогии с персонажами рассказов, проецируют анализируемые проблемные ситуации на собственный опыт.

Таким образом, в нашем исследовании проблема обучения интерпретации художественного текста и параллельного совершенствования творческой иноязычной речи учеников средней школы рассматривалась с позиции лингводидактики. В результате исследования было установлено, что интерпретация художественного текста может выступать эффективным средством формирования коммуникативной компетенции студентов на старших курсах языкового вуза и развития у них черт вторичной языковой личности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Баграмова Н.В. О принципах отбора и организации лингвострановедческого материала при обучении второму иностранному языку // Проблемы методики преподавания второго иностранного языка в качестве специальности. – Владимир: ВГПИ, 1988. – с. 11-18.
2. Гуль Н.В. Методика подготовки студентов второго курса языкового вуза к чтению неадаптированной литературы (на немецком языке): Дис. канд. пед. наук. – СПб, 2008. – 239 с.
3. Демьянков В.З. Общая теория интерпретации и ее приложение к критическому анализу метаязыка американской лингвистики 1970 – 80-х гг.: Дис. доктора филол. наук. –М., 1985. – 455 с.

4. Жинкин Н.И. О кодовых переходах во внутренней речи // Вопросы языкознания. – 1964. – № 6. – с. 26-38
5. Миллет М. Критерии отбора текстового материала для обучения чтению на русском языке студентов вузов Кубы // Русский язык за рубежом. – 1986.- №2. – с. 80-84
6. Рiske И.Э. Формирование социокультурной компетенции у учащихся старшей ступени обучения на материале англоязычной поэзии: Дис. канд. пед. наук. – СПб, 2000. – 259 с.
7. Смелякова Л.П. Теоретические основы отбора художественного текстового материала для языкового вуза (на материале английского языка): Автореф. дис. доктора пед. наук. – СПб, 1993. – 31 с.
8. Трубицина Н.А. Отбор и организация материала по чтению художественных произведений при изучении второго иностранного языка в качестве специальности // Проблемы методики преподавания второго иностранного языка в качестве специальности. – Владимир, 1984.-с. 102-110.
9. Carroll L. Alice's Adventures in Wonderland. – London: Penguin Books Ltd., 2012. – 256 p.

© Погосян Джулия Амаяковна (juliarogosyan@gmail.com), Король Елена Витальевна (korollena65@gmail.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Сургутский государственный университет

СТРУКТУРНО-СМЫСЛОВЫЕ ОСОБЕННОСТИ ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКОГО ПОЛЯ «ЧРЕЗВЫЧАЙНАЯ СИТУАЦИЯ» В ДИСКУРСЕ СМИ ГЕРМАНИИ

STRUCTURAL AND CONCEPTUAL SPECIFICATIONS OF LEXICO-SEMANTICAL FIELD «EMERGENCY» IN DISCOURSE OF GERMAN MEDIA

G. Samorodin
V. Sobyantina

Summary: The article is devoted to the study of the lexico-semantic field "Emergency" in the discourse of German media from the point of view of field theory studied by conducting a content analysis of lexical material, which is an excerpt from information messages about past and / or possible emergency situations samples from five large German media. The main result of this study is the preliminary field model we have constructed, which reflects the structural-semantic relations both within the lexico-semantic field "Emergency" in the discourse of German media and the seven microfields that constitute it, and allowing us to continue the study of each of them individually.

Keywords: lexico-semantic field, center-periphery of the lexico-semantic field, microfield, verbalization, linguistic interaction.

Самородин Георгий Владиславович

Аспирант, Московский городской педагогический университет

SamorodinGW@yandex.ru

Собянина Валентина Александровна

д.филол.н., профессор, Московский городской педагогический университет

valensob@mail.ru

Аннотация: Статья посвящена исследованию лексико-семантического поля «Чрезвычайная ситуация» в дискурсе СМИ Германии с точки зрения полевой теории. Исследование проводилось посредством контент-анализа лексического материала, представляющего собой выдержки из информационных сообщений о чрезвычайных ситуациях из СМИ Германии. Основным результатом настоящего исследования является предварительная полевая модель, отражающая структурно-семантические связи как внутри лексико-семантического поля «Чрезвычайная ситуация» в дискурсе СМИ Германии, так и составляющих его микрополей, и позволяющая продолжить исследование каждого из них в отдельности.

Ключевые слова: лексико-семантическое поле, центр и периферия лексико-семантического поля, микрополе, вербализация, языковая интеракция.

ВВЕДЕНИЕ

Изучение лингвистической аспектуализации понятия «чрезвычайная ситуация» позволяет учёным-языковедам определить особенности речевого восприятия общественными массами сообщений об экстренных обстоятельствах. Немаловажным фактором при этом является специфика выбора канала передачи информации и средств языковой выразительности. Исходя из необходимости оперативного оповещения о таких событиях большого количества людей, оптимальным и наиболее быстрым каналом передачи можно считать средства массовой информации. В современных условиях, когда население различных стран постоянно сталкивается с различными видами чрезвычайных ситуаций, анализ данной проблематики с лингвистической точки зрения представляется весьма актуальным.

К исследованию особенностей и возможностей вербализации понятия «чрезвычайная ситуация» мы предлагаем подойти с позиций полевой теории, что позволит наиболее точно определить структурные связи лексико-семантического поля «чрезвычайная ситуация» в дискурсе СМИ Германии на основе выделяемых нами

микрополей информационных сообщений о таких происшествиях. Актуальность выбранной темы исследования обусловлена рассмотрением типов чрезвычайной ситуации в качестве центров одноимённых микрополей, и установлением способов внутри- и внешнеполевого взаимодействия их компонентов. На материале немецкого языка указанный аспект практически не исследовался.

Лексико-семантическое поле понимается как «совокупность языковых единиц, объединённых общностью содержания и отражающих понятийное, предметное или функциональное сходство обозначаемых явлений» [1, с. 99]. В общеструктурном аспекте выделяются 2 основных типа [2, с. 18] полей: моноцентрические, имеющие одну доминантную единицу, и полицентрические, имеющие несколько доминант.

Компоненты микрополей находятся в постоянном взаимодействии между собой и компонентами смежных полевых структур [3, с. 101]. Считается, что, благодаря размытости полевых границ, его элементы, по мере ослабления признаков, могут с некоторой вероятностью переходить на периферию смежных полей и полевых структур, а также — в их ядерную зону [4, с. 43].

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Для проведения настоящего исследования был отобран языковой материал новостных сводок, полученных методом сплошной выборки из пяти средств массовой информации Германии (новостные веб-сайты Web.de и Stern.de, социалистическая ежедневная газета „Neues Deutschland“, региональная газета „Frankfurter allgemeine Zeitung“, федеральное таблоидное издание „Bild“), выбранные по принципу наибольшего охвата диверсифицированной по территориальному и компонентному признакам целевой аудитории. Разрабатываемая нами категоризационная система включает в себя предварительно 7 базовых микрополей:

1. Größter Anzunehmender Unfall (GAU) // Техногенная катастрофа;
2. Politische Gesinnung // Политмотив;
3. Radikalismus // Радикализм;
4. Tat // Правонарушение;
5. Unart // Халатность;
6. Zufall // Случайность;
7. Natur // Природные катаклизмы.

Данная парадигма позволяет рассматривать лексико-семантическое поле чрезвычайности как полицентрическое, где определяющую и объединяющую роль имеет понятие «чрезвычайная ситуация», а центрами одноимённых микрополей являются выделенные нами микрополя, вербализация которых осуществляется посредством употребления конкретных лексико-семантических единиц, раскрывающихся по смыслу в определённых контекстах.

Рассмотрим детально каждое микрополе:

МИКРОПОЛЕ «ТЕХНОГЕННАЯ КАТАСТРОФА»

Данное микрополе характеризуется моноцентричной структурой с принадлежностью семантическому центру лексической единицы-указателя на место, где разворачивается чрезвычайная ситуация. Так, в ходе исследования было выявлено употребление следующих уточнителей места: *Fabrik (фабрика), Werk (завод), Unternehmen (дело), Betrieb (предприятие), Industrie (индустрия)*:

(a) *Bei einem Entsorgungsunternehmen in Ginsheim-Gustavsburg sind zwei Container in Flammen aufgegangen. Sie waren mit Elektroschrott befüllt. Die Brandursache war zunächst unklar* [8].

В связи со спецификой микрополя, самоназвания освещаемых в информационном сообщении чрезвычайных ситуациях также имеют техногенный характер и, за редким исключением, связаны с огнём и пожаром: от семантически-нейтральных *Brand (пожар), Flammen (пламя), Feuer (огонь)* до аксиологически-коннотированных *Hitze (монка) и Inferno (ад)*:

(b) *2,5 Millionen Euro Schaden nach Feuer-Inferno: Palettenfirma abgebrannt* [7].

В информационных сообщениях часто говорится о последствиях произошедших чрезвычайных ситуаций:

(c) В виде метафорического суждения: *Für das Kies-transportunternehmen ist das Feuer ein harter Schlag* [7].

(d) В виде констатации факта: *Die Mitarbeiter konnten sich alle rechtzeitig in Sicherheit bringen* [8].

Нанесённый техногенной катастрофой ущерб, а также совокупность служб, вовлечённых в локализацию и устранение происшествия, находятся на периферии микрополя.

МИКРОПОЛЕ «ПОЛИТМОТИВ»

Инкорпорируя идею идеологически-обусловленной нетерпимости [6, с. 119-120], данное микрополе обнаруживает своё применение в дискурсе СМИ Германии для описания случаев проявления преступной халатности по отношению к обществу — полюс «Протест» (a) и, в частности, к терпящим бедствие: беженцам, мигрантам, вынужденным переселенцам — полюс «Гуманитарная катастрофа»:

(a) *In Feuer im Flüchtlingslager Moria hat die griechische Insel Lesbos am Montagabend ins Chaos gestürzt* [9].

Семантически-центральная часть первого из них включает лексико-семантические единицы, описывающие политически-обоснованное неповиновение: *Unruhen (волнения), Proteste (протесты)*, а также названия общественных групп, имеющих целью подобное поведение: *Protestierende (протестующие), Demonstranten (демонстранты)*, равно как и силы, противостоящей им: *Polizei (полиция)*.

(b) *Angesichts der sozialen Unruhen in Chile hat die Regierung den Ausnahmezustand ausgeweitet. Präsident Sebastián Piñera sprach von Krieg. Derweil stieg die Zahl der Todesopfer bei den Protesten auf zehn* [9];

Средства ведения противостояния и поддержания острой фазы конфликтной ситуации смещаются по направлению к периферии и могут быть обобщенными понятиями: *Krieg (война), Eskalation (эскалация)*, и конкретными: *Molotow-Cocktail (коктейль Молотова), Sturz (атака)*:

(c) *Die Demonstranten auf dem Uni-Campus warfen Molotow-Cocktails auf Polizei-Stellungen* [7].

Продолжительная конфронтация политических сил часто приводит к потере сторонами контроля над ситуацией: *Chaos (хаос)*, перетекающий в социально-экономическую катастрофу, вынуждающую людей менять свой текущий социальный статус *Zivilist/in (гражданское лицо м./ж.)* на *Migranten (мигранты), Flüchtlinge (беженцы)*:

(d) *Wie ist die aktuelle Lage der Zivilbevölkerung? Unsere Partnerorganisation Kurdischer Roter Halbmond spricht von bisher 35 Toten und 65 schwerverletzten Zivilist*innen. 200.000 Menschen sind auf der Flucht* [9].

МИКРОПОЛЕ «РАДИКАЛИЗМ»

Упоминание в дискурсе СМИ Германии исламского фундаментализма и его последователей как причины возникновения чрезвычайных ситуаций характеризуется широким кругом словообразовательных возможностей с лексемой *Terror*. Следует отметить, что семантику чрезвычайности несут их названия и имена собственные (запрещены в РФ): *IS'* (ИГ), *ISIS* (ИГИЛ), *Islamischer Staat'* (Исламское Государство'), *Abu Bakr al-Bagdadi*, *Abu Walaal*:

(a) *Die Bundesanwaltschaft bestätigte, dass Abu Walaal² in dem überregionalen salafistisch-jihadistischen Netzwerk die zentrale Führungsposition übernommen habe.* [11].

Несколько дальше по направлению к периферии микрополя „Radikalismus“ находятся методы, применяемые террористами: *Gewalttat* (акт насилия), *Anschlag* (нападение), инструменты и способы: *Sprengsatz* (взрывное устройство), *explodieren* (взрывать/ся):

(b) *In die Enge getrieben von einem ihrer Hunde brachte er sich mit einem Sprengsatz um. Wie wird die Terror-Organisation nun reagieren?* [7];

Подобная же ситуация наблюдается при рассмотрении сообщений о правоэкстремистских акциях: в семантическом центре находятся названия организаций и имена известных их представителей: *Neonazi* (нео-наци), *Atomwaffen Division*, *Andreas Breivik*, их мотивации и характера *rassistisch* (расистский), *rechtsextremistisch* (правоэкстремистский):

(c) *Er erzählt die Geschehnisse auf der norwegischen Insel, auf der der Rechtsextreme Anders Behring Breivik am 22. Juli 2011 69 Menschen erschießt* [8];

Названия их действий: *Morddrohung* (угроза убийства), *Racheakt* (акт мести), *Tat* (преступление) смещаются на периферию и получают статус полусвободных членов, взаимодействуя с периферией соседних микрополей, а иногда и переходя на неё:

(d) *Nach Morddrohungen gegen die Grünen-Politiker Cem Özdemir und Claudia zeigt sich Bayerns Innenminister Joachim Herrmann (CSU) entsetzt. Herrmann fordert harte Strafen für die Absender. Die Zeitungen der Funke Mediengruppe hatten zuvor über eine Drohmail an das Büro des türkischstämmigen Bundestagsabgeordneten Özdemir berichtet. Sein Name stehe als erster auf einer Todesliste, hatte demnach eine <rechtsradikale> Gruppe namens „Atomwaffen Division Deutschland“* [9].

МИКРОПОЛЕ «ПРАВОНАРУШЕНИЕ»

Данное микрополе зачастую является одним из граничных вариантов, употребляемых в сообщениях о чрезвычайных ситуациях, произошедших в результате совершения неполитизированных преступлений [5, с. 130-131]. К центру данного микрополя относятся обозначения общественно-опасных деяний, например: *Mord* (убийство), *erschießen* (расстреливать):

(a) *Vor mehr als 23 Jahren wurde die elfjährige Schülerin*

Claudia in Grevenbroich entführt, missbraucht und umgebracht [10].

Также к центру микрополя относятся наименования сопутствующих преступлениям действий: *verletzen* (повредить, ранить), *foltern* (пытать): *Die Frau war zudem von zwei Männern brutal vergewaltigt sowie von einer Frau gequält und gefoltert worden* [10].

На одну ступень на периферию смещаются названия орудий преступления, часто попарно, объединенные связью „Pars pro toto“ или причинно-следственной связью: *Hülsen-Einschußloch* (гильзы-пулевое отверстие), *Messer-Klinge* (нож-клинок) и т.п.:

(b) *Die Polizei findet später Patronenhülsen und Einschusslöcher, aber nirgends Blutspuren* [10].

Отдельным образом стоит рассмотреть преступления, совершённые детьми и/или против детей:

(c) *Im Südwesten soll eine 14-Jährige in der Halloween-Nacht Opfer einer Vergewaltigung durch mehrere Männer geworden sein* [11].

МИКРОПОЛЕ «ХАЛАТНОСТЬ»

Характеризуется неумышленностью совершенных противоправных действий, поэтому к центру микрополя относятся лексико-семантические единицы, инкорпорирующие сему ненамеренности и попустительства: „*vergessen*“ (забывать), „*verwecheln*“ (непутывать):

(a) *Wie die Beamten mitteilten, hat eine Verwechslung von Reinigungsmittel eine chemische Reaktion im nicht zugänglichen Kellerbereich des Cabrio-Bads ausgelöst* [10];

Несколько ближе к периферии находятся чрезвычайные ситуации, вызванные обманом и сообщением недостоверных сведений:

(b) *Die Lügengeschichte zweier Geschwister über eine zerbrochene Glastür hat in Niederbayern einen Großeinsatz der Polizei ausgelöst* [7].

Еще на ступень ближе к периферии смещаются происшествия, спровоцированные употреблением винных в них алкоголя и наркотиков:

(c) *Ein Autofahrer (68) hat am Montagabend eine Fußgängerin (48) schwer verletzt (...). Eine Blutprobe des Autofahrers ergab: Er war zum Unfallzeitpunkt leicht alkoholisiert* [7];

На краю периферии находятся чрезвычайные ситуации, спровоцированные хулиганскими выходками виновников:

(d) *Im Fall des Kleinkindes, das durch eine aus einem Zug geflogene Flasche schwer verletzt wurde, hat der Verdächtige nun doch eingeräumt, das Gefäß geworfen zu haben* [8].

МИКРОПОЛЕ «СЛУЧАЙНОСТЬ»

Объединяет чрезвычайные ситуации, произошедшие по воле действия непреодолимых сил (т.н. «*force majeure*») и внешних обстоятельств. Типичным представителем центра микрополя является чрезвычайная си-

туация, вызванная отказом машин и механизмов:

(a) Im amerikanischen Bundesstaat Connecticut ist ein **Militärflugzeug** aus dem Zweiten Weltkrieg beim Landeanflug in einen Hangar **gestürzt** [8];

Еще одной возможной причиной возникновения чрезвычайных ситуаций этого типа может служить трагическое стечение обстоятельств при пользовании оружием:

(b) Ein deutscher Tourist ist vor der Küste der Malediven von einem Querschläger einer **Militärübung getroffen** worden [11];

На периферии микрополя «Случайность» находятся чрезвычайные ситуации, произошедшие из-за рокового стечения антропогенных и природных факторов:

(c) Auf dem Gelände der Grube Teutschenthal ist es zu einer **Verpuffung gekommen** [11].

МИКРОПОЛЕ «ПРИРОДНЫЕ КАТАКЛИЗМЫ»

Характеризуется наличием у его составляющих семи стихийного бедствия. В числе типичных представителей центра данного микрополя — чрезвычайные ситуации, вызванные катаклизмами, как то: „*Taifun*“ (*тайфун*), „*Hochwasser*“ (*наводнение*), и т.п.:

(a) Ein gewaltiger **Wirbelsturm** hat in Japan viele Menschen **getötet und verletzt** [8];

С некоторым отдалением от центра располагаются лексико-семантические единицы, вербализирующие чрезвычайные ситуации, вызванные особенностями региональной природы:

(b) **Venedigs** „natürliche“ **Katastrophe**. Die **Flut** und ein **extrem starker Südwind** sind die „natürlichen“ Ursachen des **Rekordhochwassers** [9];

Отдельным образом заслуживают рассмотрения сообщения о пандемиях и эпидемиях опасных вирусных заболеваний, в частности, коронавирусной инфекции:

(c) Der Ausbruch des neuartigen **Coronavirus** hat in China schon mehr Menschenleben gefordert als die **SARS-Pandemie** vor 17 Jahren [7].

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Проведенное с целью установления состава и структуры лексико-семантического поля «Чрезвычайная ситуация» в дискурсе СМИ Германии исследование языкового материала, полученного методом сплошной выборки из пяти немецких средств массовой информации, позволило установить следующее:

1. Лексико-семантическое поле «Чрезвычайная ситуация» в дискурсе СМИ Германии состоит из 7 микрополей: техногенная катастрофа, политмотив, радикализм, правонарушение, халатность, случайность, природные катаклизмы.
2. Некоторые элементы, находящиеся на периферии соседних микрополей, могут принадлежать нескольким микрополям сразу, становясь полусвободными членами в их составе.

3. У каждого выделяемого нами микрополя имеется уникальная лексика, зависящая от его тематики.

4. Выявлена различная представленность микрополей в избранных нами источниках. В следующей таблице приведено содержание сообщений определенной тематики на 100 единиц:

Таблица 1

Содержание чрезвычайных сообщений по тематике на 100 единиц

Издание Микрополе	Bild	Web.de	Stern	ND	FaZ
Техногенная катастрофа	2	X	X	1	4
Природные катаклизмы	4	3	1	3	5
Политмотив	2	X	1	8	X
Радикализм	4	1	X	3	X
Правонарушение	5	8	10	1	3
Халатность	5	3	4	1	2
Случайность	X	4	4	3	5

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Рассмотрение лексико-семантического поля «Чрезвычайная ситуация» в дискурсе СМИ Германии в аспекте полевой теории позволило определить структуру входящих в его состав микрополей, особенности внутри- и внешнеполевого взаимодействия. Установив характер таких связей, мы получили возможность прийти к более достоверному пониманию репрезентации понятия «чрезвычайная ситуация» в немецком языке.

Исследование данной тематики также представляет лингвистический интерес с точки зрения специфики и частотности выбора тем, освещаемых в дискурсе СМИ Германии в контексте чрезвычайной ситуации. Проведенный анализ позволил определить частотность публикации информационных сообщений о чрезвычайных ситуациях каждого типа, что косвенно показывает их значимость для общественного сознания (рис. 1):

Исходя из выявленной частотности, было установлено, что абсолютное большинство (62%) освещаемых в СМИ Германии чрезвычайных ситуаций относится к ряду антропогенных.

Исходя из выявленной частотности, было установлено, что абсолютное большинство (62%) освещаемых в

СМИ Германии чрезвычайных ситуаций относится к ряду антропогенных.



Рис. 1. Процентное соотношение встречаемости микрополей

Каждое из выделяемых нами микрополей характеризуется наличием тематически-специфической уникальной лексики. Для микрополя «техногенная катастрофа» характерно наличие местного уточнителя (т.н. „Lokalan-gabe“), обозначающего производство, фабричное помещение, объект индустрии: *Betrieb* (предприятие), *Fabrik* (фабрика), *Flughafen* (аэропорт), *Firma* (фирма) и др.

Микрополю «политмотив» свойственно наличие акциональных уточнителей, например *Protest* (протест), *Demonstration* (демонстрация), *Straßenkampf* (уличная борьба) и т.п.

Микрополе «радикализм» отличается наличием наименований радикальных группировок), самих по себе имеющих семантику чрезвычайности, опасности и страха, таких как *Islamischer Staat* (Исламское Государство — запрещено в РФ), *Atomwaffen Division*, и имён связанных с ними людей: *Abu Walaa* (Абу Валаа), *Andreas Breivik* (Андреас Брейвик) и пр.

Микрополе «правонарушение» включает ключевые слова, передающие семантику деликтности: *schlagen* (бить), *erstechen* (заколоть), *erschießen* (расстрелять) и иных, лексико-семантические единицы с семантикой нападения *Anschlag/Angriff* (нападение), *Attacke* (атака) и

т.п., лексико-семантические единицы с семантикой нанесения телесных и/или имущественных повреждений *verletzen* (ранить), *Wunde* (рана), *zerstören* (разрушать), судебно-процессуальной лексики: *ermitteln* (возбудить дело), *verurteilen* (приговорить), *Angeklagte* (обвиняемый), *Richter* (судья), *Anwalt* (прокурор/адвокат).

Микрополю «случайность» свойственно наличие лексико-семантических единиц с семантикой неизвестности, неясности причины возникновения чрезвычайной ситуации, поэтому данные происшествия часто называются *Unglück* (несчастье), *Unfall* (несчастный случай), *Vorfall* (происшествие), *Tragödie* (трагедия), *Absturz* (крушение) и т.п.

Микрополе «халатность» включает лексику, семантизирующую невнимательность виновника: *Versehen* (недосмотр), *vergessen* (забывать), его изменённое в результате действия препаратов и алкоголя состояние: *alkoholisiert* (в состоянии алкогольного опьянения), *Drogen intus haben* (употребить наркотики), либо намеренное сокрытие/искажение виновным фактов: *Lügengeschichte* (выдумка), *falsch* (неправдивый).

Микрополе «природные катаклизмы» отличается высокой частотой встречаемости лексики, называющей чрезвычайные ситуации природного генеза: *Lawine* (лавина), *Hochwasser* (наводнение), *Beben* (землетрясение), *Orkan* (ураган) и др.

Ко всем типам чрезвычайных ситуаций также относятся единицы с семантикой (без-)опасности, например, лексемы *-bedrohlich* (угрожающий), *gefährlich* (опасный), *Sicherheit* (безопасность), *Rettungs-*(спасательный/спасительный) и страха: *Chaos* (хаос), *furchtbar* (ужасный), *drastisch* (резко выделяющийся), *schrecklich* (страшный), нанесения повреждений в общем виде: *verletzen* (повреждать/ранить), *zerstören* (разрушать) и пр.

Областями применения результатов настоящего исследования могут являться специальные языковые курсы, посвященные дискурсу чрезвычайности, занятия по лингвокультурологии в языковом вузе в аспекте ознакомления обучающихся с социально-бытовой аспектуализацией общественной жизни в Германии, а также могут использоваться в последующих работах, посвященных анализу медийных источников Германии.

ЛИТЕРАТУРА

1. Кобозева И.М. Лингвистическая семантика. - М.: Эдиториал УРСС, 2000.
2. Проблемы функциональной грамматики: Полевые структуры. / Отв. ред. А.В. Бондарко, С.А. Шубик. - СПб.: «Наука», 2005. - 480 с.
3. Щур Г.С. Теории поля в лингвистике. — М.: Наука, 1974. — 256 с.
4. Моисеева С.А. Взаимодействие лингвистических парадигм при исследовании явлений языка и речи (на материале западно-романских языков) // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия: гуманитарные науки. - 2009. - №6 (61). - С. 38-48.

5. Самородин Г.В. Лингвистическая характеристика микрополя «Правонарушение»/ «Тат» как части лексико-семантического поля «чрезвычайная ситуация» в дискурсе СМИ Германии // Научный старт-2020. - М.: 000 «Языки народов мира», 2020. - С. 130-134.
6. Собянина В.А., Хохлова И.В. Исследование метафор предметной сферы «иммиграция» в медийном дискурсе Германии с применением программы MAXQDA // Вестник Томского государственного университета. - 2018. - №52. - С. 112-129.
7. Bild. — Режим доступа: www.bild.de
8. Frankfurter allgemeine Zeitung. — Режим доступа: www.faz.net
9. Neues Deutschland. — Режим доступа: www.neues-deutschland.de
10. Stern. — Режим доступа: www.stern.de
11. Web.de. — Режим доступа: www.web.de

© Самородин Георгий Владиславович (SamorodinGW@yandex.ru), Собянина Валентина Александровна (valensob@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Московский городской педагогический университет

К ВОПРОСУ ОБ ЭТАПАХ ОСВОЕНИЯ ЯЗЫКОВ С ПОМОЩЬЮ ЛЕКСИЧЕСКИХ И МОРФОЛОГИЧЕСКИХ СРЕДСТВ В УСЛОВИЯХ БИЛИНГВИЗМА

Собор Аида Бурзу гызы

доктор философии по филологии, Азербайджанский
университет языков
aida.sobor@bk.ru

ON THE QUESTION OF STAGES OF LANGUAGE DEVELOPMENT BY USING LEXICAL AND MORPHOLOGICAL MEANS UNDER CONDITIONS OF BILINGUISM

A. Sobor

Summary: The article discusses some stages of mastering bilingualism. The focus is on the relationship and interaction of language with the real world. It is well known that language is a mirror of the world. Language reflects reality, creating, on the one hand, an individual, on the other hand, an overall picture of the world. The linguistic picture of the world appears when its fragment serves the interests and urgent needs of a certain ethnic group and, accordingly, the speech collective. It becomes unique, reflecting the linguistic realities of a whole nation, which uses it primarily as the main means of communication. But in both cases, it is argued in the article, in the speech of any language its native speaker may well use various lexical and morphological means of expressive expressiveness. This seems possible, mainly because the rule of thumb is axiomatic for linguists: language is always metaphorical.

Keywords: bilingualism, linguistic competence, different linguistic system, ethnic group, speech collective, combination of two languages, communication process.

Аннотация: В статье рассматриваются некоторые этапы освоения двуязычия. В центре внимания – взаимоотношения и взаимодействие языка с реальным миром. Общеизвестно, что язык – это зеркало окружающего мира. Язык отражает действительность, создавая, с одной стороны, индивидуальную, с другой стороны, общую картину мира. Языковая картина мира предстаёт в том случае, когда ее тот или иной фрагмент служит интересам и насущным потребностям определённой этнической группы и соответственно речевого коллектива. Уникальной она становится, отражая языковые реалии целого народа, который им пользуется прежде всего как главным средством общения. Но в том и другом случаях, утверждается в статье, в речи любого языка его носитель вполне может использовать различные лексические и морфологические средства экспрессивной выразительности. Это представляется возможным, главным образом, по той причине, что для лингвистов аксиоматично правило: язык всегда метафоричен.

Ключевые слова: билингвизм, языковая компетенция, разная языковая система, этническая группа, речевой коллектив, совмещение двух языков, коммуникативный процесс.

В настоящее время общество признаёт язык в основном, как коммуникативный процесс. Как нам известно, в коммуникативном поведении язык служит коммуникацией, которая является самой официальной, социально признанной, самой главной, эксплицитной и т.д. Многие учёные дают следующее определение этому слову: в основном язык – это средство общения и обмен мыслями.

В современной науке есть много определений «билингвизма». Общепринятое определение гласит, что билингвизм (двуязычие) – это свободное владение двумя языками одновременно. Классическим определением билингвизма можно считать определение У. Вайнрайха. По его мнению, билингвизм есть владение двумя языками и попеременное использование их в зависимости от условий речевого общения. (Вайнрайх У. Языковые контакты. – Киев, 1979) [1].

Сегодня постоянно растёт интерес к феномену билингвальности, причем не только среди лингвистов, но

и у учёных самых разных областей науки. По мнению С.С. Ковалевой, широкая пропаганда «билингвального образования» заключается в том, отдельные разделы языкознания осознаются в общем контексте освоения культурных ценностей. А это – важнейшая задача современного этапа развития цивилизации. Естественно, никто не сомневается, что владение двумя или более языками – явление положительное.

Иными словами, «врастание» индивида в собственную культуру делает его человеком, который отличается от иных биологических видов из-за наличия процессов сознательной и произвольной психолингвистики, в частности, программы саморазвития речи-языковой способности, что заложено в человеке генетически. (Kovalева S.S. Bilingvizm kak social'nokommunikativnyi protsess: author's abstract diss. ... cand. of soc. Sciences. 2013) [3].

Отмеченное С.С. Ковалёвой поводит нас к мысли о том, что язык имеет само собой разумеющиеся функции, но самыми важными являются эти две. В случае,

если языковые подсистемы сопоставимы, то языковой перенос возможен и правомерен. Например, в русском и немецком языках есть части речи, которые являются общими для двух языков, а также категория числа (единственное и множественное), существуют категории прошедшего и настоящего времени и т.д. Тем не менее лингвистические явления могут присутствовать в одном языке, но не быть в другом.

К примеру, в немецком имеются артикли, прошедшее время перфект, имперфект и плюсквамперфект, инфинитив основного глагола, но их нет в русском. В русском же, в отличие от немецкого, склонение существительных, морфология и согласование форм слов в предложении более развиты, а в немецком есть не только склонение существительных, но и склонение артиклей, прилагательных и 4 падежа и т.д.

Или: в английском языке существует большая и разветвлённая система длительных времен глагола. Структурно-семантический анализ этой системы показывает глубокую разницу между настоящим длительным временем, прошедшим длительным, будущим длительным, и будущим длительным временем в прошедшем. Кстати сказать, в азербайджанской филологии данный аспект билингвизма на примере английского и азербайджанского языков подробно рассмотрен в содержательной кандидатской диссертации Л.В. Гусейновой [8].

Далее, всё чаще можно наблюдать неправильный перенос родного языка на иностранный; если заметен алломорфизм, то в разных языковых системах нет аналогий. Например, если рассмотреть слово «акцент», понятно, что он является результатом такой языковой интерференции, которая является наложением одного языка на другое. В современном мире активное изучение иностранного языка сопровождается очевидными потерями родного. По нашему представлению, параллельное изучение двух языков хотя и закономерно в плане симптоматики, но не всегда целесообразно ввиду ощутимой разницы в лексических и морфологических средствах выражения экспрессии. А это, в свою очередь, серьёзный ущерб тем, кто изучает языки. Неоднократно наблюдаются такие случаи, когда семейная национальная среда (скажем, азербайджано-язычная) является главным, к тому же естественным препятствием изучению грамматики, лексики, синтаксиса, стилистики русского языка. Иноязычный круг общения в любой учебной деятельности либо профессиональной сфере также становится существенным интерферирующим явлением. В таком случае, чтобы восстановить полноценное владение родным языком, не носителю придётся учить отдельные разделы русского языкознания заново, как если бы он был иностранным, и поэтому иногда невозможны изменения в языке.

Теперь перейдём непосредственно к вопросу о некоторых этапах билингвизма, непосредственно связанных с разъяснением значений различных лексических и морфологических средств экспрессии. Общеизвестно, что при рассмотрении темы о взаимоотношении и взаимодействии языка с реальным миром часто могут использоваться метафоры: язык является зеркалом окружающего мира. В нем отражается действительность и создаётся своя картина мира, которая специфична и уникальна не только для каждого языка, но и для каждой нации или лингвистической группы, которые пользуются этим языком в качестве средства общения.

В основном уместно сравнение языка с зеркалом, так как язык действительно отражает окружающую реальность. Каждое слово обозначает либо предмет, либо явление. А соединяющим компонентом между языком и реальным миром является человек. И таким образом человек воспринимает мир и осознаёт его с помощью органов чувств, и согласно этому создаёт свою субъективную систему представления о мире. Следующий этап этих представлений, с одной стороны, связан с психолингвистикой, с другой – с языкознанием непосредственно. Первая сторона этого вопроса – прохождение слов через сознание личности. То есть, человек осмысливает результат этого восприятия и передает слова другим членам своей лингвистической группы при помощи языка. Вторая сторона – определение местоположения мышления, которое, строго рассуждая, стоит между реальностью и языком.

Две стороны этого вопроса, как нам представляется, связаны с этапами освоения двумя языками одновременно. Однако родной язык при этом шлифуется, нормы и правила его кристаллизуются, тогда как неродной язык изучается, пополняясь новыми лексемами. Между данными процессами существует заметная разница. Причём, освоение двумя языками связано с возрастными особенностями личности. Речь идёт о возможностях оперирования: от относительно несложных грамматических и стилистических конструкций – до более трудно воспринимаемых. В этот этап органично входит и уровень овладения лексиконом второго языка – от расплывчатых абстракций до возникновения и ясного осознания конкретности.

В целом и общем можно констатировать, что значительная часть нашего общества сейчас состоит из билингвов смешанного типа, хотя есть исследователи, которые в данном случае предпочитают термин «полужязычные». И этот термин возник как результат совокупности двух наиболее существенных, с объективной точки зрения, факторов:

- сознательная или бессознательная недооценка современными общественными институтами и отдельными представителями научного сообщества

важности первоначального погружения человека в родную культуру и язык;

- необъявленная «война культур», где одной из главных «мишеней атак» стали национальные языки – как хранители этнического культурного наследия и ценностей.

Два названных фактора продуцируют следующий этап освоения двумя языками – изменения на всех уровнях содержательного наполнения структуры языковой личности. Показательно в этом плане, что ранее проведенные ведущими азербайджанскими лингвистами эксперименты доказали полное или частичное незнание значений многих слов на том или ином языке, а соответственно, и соответственно отсутствие способности объяснить их. Так, «милосердие» становится «милостыней», «вероломный» – «идушим напролом», «отрочество» – «уходом в иной мир», а «оригинальный» обозначает относящегося к стране-производителю.

С другой стороны, в речи происходит постоянная, практически не фиксируемая сознанием, замена азербайджанских, русских или немецких понятий заимствованными, причём такими, которые далеко не всегда совпадают по смыслу (типичный пример – замена русского «терпения» немецкой «толерантностью», выходных – *Wochenende*). Можно прийти к такому мнению, что изменения семантики сопровождаются неправомерной корректировкой грамматической структуры и взаимозаменой моделей речевого поведения равно-языковых культур.

«В своё время, – писал Л.В. Щерба, – возможно, именно этот тип является следствием полного исчезновения ощущения непрерывности языка, которое связано с уменьшением чувства национального самосознания и ослаблением связей внутри нации как отдельной социальной группы». (Щерба Л. В. Избранные труды по языкознанию и фонетике. Т. 1. – Л., 1958) [6].

«Другой же немецкий учёный Г. Шухардт сделал вывод, что речевое общение между двумя языковыми коллективами ввиду трудностей ведёт в диахроническом плане к перестройке общих языков в сторону их упрощения». (Щерба Л.В. Избранные труды по языкознанию и фонетике. Т. 1. – Л., 1958) [6].

В условиях билингвизма на условном следующем этапе противоречие, отмеченное Г. Шухардтом можно отчасти снять разъяснением сущности изменения в значениях отдельных экспрессивных слов. Например, под словом «отсталый» первоначально подразумевали людей, «не успевавших идти за другими». «Отставший – это тот, кто оказывался позади других людей». (Птицы были отсталыми от стаи). Однако в более современном звучании происходит перенос указанного понятия с присо-

вокуплением известной доли экспрессии. В наши дни этой лексемой обозначают личность, стоящую на более низком уровне своего развития. Более того, с субъекта действие переносится на объект, что в целом не свойственно некоторым другим языкам, кроме русского. Например: отсталый студент; отсталая (то есть устаревшая) технология и т.д. Как видим, маркировка понятия совершенно иная; от первоначального значения слова не остаётся и следа.

На следующем этапе следует анализ многозначности слов. Так, некоторые лексемы в условиях билингвизма в процессе своего функционирования первоначально становятся реальным фактом одного языка, а впоследствии с некоторыми видоизменениями входят уже и в лексическую систему другого языка. При этом их первоначальные (прямые) значения также могут менять или вообще выпадать из лексического состава языка. Например, под словом «утлый» ранее понимали «дырявый». Этого значения не было ни в азербайджанском, ни в других языках романо-германских групп.

Однако с течением времени первичное значение этого слова в русском языке утратилось и совпало с переносным в некоторых других языках. Что, собственно говоря, облегчает их восприятие. А именно, им стали обозначать непрочность, ненадёжность и аналогию в других языках несложно обнаружить в толковых словарях.

Весьма показательными, на наш взгляд, являются примеры с использованием морфологических средств выражения экспрессии. Наиболее продуктивными могут оказаться слова со значением междометий в разных языках. Л.В. Щерба писал: «Можно привести такой пример, когда при употреблении в языке междометий и этикетов формулами, повторы относятся к тем речевым стереотипам, которые в силу своей семантической пустоты, а также обязательного присутствия в процессе коммуникации, которые являются, по мнению В.А. Виноградова, манифестацией языка в культуре, необходимой составной частью базисных концептов национальной культуры». (Щерба Л.В. Избранные труды по языкознанию и фонетике. Т. 1. – Л., 1958) [2].

В современной немецкой разговорной речи междометия являются неотъемлемым эмоционально окрашенным компонентом, и их применение делает её более экспрессивной и живой. Рассматривая эти примеры, следует отметить, что использование междометий в немецком языке, как и в любом другом, позволяет в процессе диалога привлечь внимание собеседника к отдельным моментам разговора. Таким образом, форма междометий, в которой они употребляются, никогда не меняется; междометия всегда выделяются запятыми, либо после них ставится восклицательный знак.

Рассматривая междометия в немецком языке, мы приходим к такому выводу, что никаких синтаксических функций в предложениях в этом языке они не выполняют. Фактически тематические группы в плане своего деления составляют основную часть немецких междометий. Эти междометия составляют слова, служащие для выражения разных эмоций: печали, радости, горя, боли, восторга, досады и пр. Например, междометия обозначают:

Большое удивление: o la la – ах!
 Радостное удивление: hoi, io – ой! о-о-о!
 Радостное удивление: au, fine! – Ух ты!
 Сожаление: oje – О Господи! Батюшки мои!
 Сожаление, душевная боль – herrie
 Привет! Приветствие! – salve
 Привет! Пока! (Приветствие, прощание) – salvus
 Приятного аппетита! На здоровье! Привет! /пока!
 (приветствие, прощание в обеденное время) – Mahlzeit

Таким образом, мы видим, что междометия этой категории являются звукоподражаниями – имитируют чирканье, мяуканье, чихание, зевание, хихиканье, кашель и пр. В эту группу входят также заполнители пауз – например, «гм», «хм». Кроме того, в немецком языке междометия могут использоваться как в рамках отдельных предложений, так и самостоятельно. Довольно часто они представляют собой часть какого-либо предложения и т.д.

Например:

Aha, das wusste ich doch! – Ага! Я же говорил!
 Und-schwups-packt er den Deb am Kragen. – И тут он хватил вора за воротник!
 И тут он упал на пол – опля! – это было больно. – Und er fiel auf den Fußboden – hoppla! – das tat weh.

Речь женщин более абстрактна, описательна и эмоциональна, чем речь мужчин [3]. Женщины употребляют в своей речи больше междометий, чем мужчины. В патриархально устроенном западном мире многие современные женщины, чтобы добиться определённых успехов, как в работе, так и в повседневной жизни, оживляют свою речь, используя различные средства экспрессивной выразительности. Особое место при этом занимает использование междометий.

Но самое главное – появляется проблема перевода. Двухязычные и даже одноязычные словари не отражают всей палитры междометий (например: отсутствие в двухязычных и/или одноязычных словарях таких междометий, как lukiluki – klepsiklrpsi – bingo – Mannomann – eiferbibsich).

Билингвизм способствует возникновению в сознании личности адекватной картины мира, и это подтверждают многие исследователи. Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод о том, что язык является коммуникативным процессом, средством общения, а также связью со всей человеческой деятельностью, который может выполнять разнообразные функции. В современном билингвизме можно заметить много изменений в языке, как в грамматическом, так и в конкретном лексическом значении.

В статье делается окончательный вывод о том, что билингвизм способствует достижению адекватной картины мира в сознании личности. Со всей справедливостью нужно отметить, что двухязычие помогает общению, сотрудничеству, сближению и взаимопомощи в общественно-политической жизни; кроме того, оно также активно способствует распространению широкого культурного обмена между народами.

ЛИТЕРАТУРА

1. Вайнрайх У. Языковые контакты. – Киев, 1979.
2. Виноградов В.А. Язык и культура в их соотношении и взаимодействии // Язык и культура: материалы международной научной конференции. М., 2003. С.18–19.
3. Kovaleva S.S. Bilingvizm kak social'nokommunikativnyi protsess: author's abstract diss. ... cand. of soc. Sciences. 22.00.04. [Electronic resource]. URL: <http://www.dissercat.com/content/bilingvizm-kaksotsialno-kommunikativnyi-protsess> (11.11.2013).
4. Розенцвейг В.Ю. Основные вопросы языковых контактов // Новое в лингвистике. Языковые контакты. – М., 1972. – Вып. VI.
5. Щерба Л.В. Избранные труды по языкознанию и фонетике. Т. 1. – Л., 1958.
6. Schuchardt H. Kreolische Studien. Wien, 1888.
7. Земская Е.А. Язык как деятельность: Морфема. Слово. Речь. М., 2004.
8. Гусейнова Л.В. Система длительных времен глагола (на материале английского и азербайджанского языков). Баку, 2004, 145 с.

© Собор Аида Бурзу гызы (aida.sobor@bk.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

КЛАССИФИКАЦИЯ ПЕРЕВОДЧЕСКИХ ОШИБОК ПРИ ПЕРЕВОДЕ КИНО- И ВИДЕОПРОДУКЦИИ С АНГЛИЙСКОГО НА РУССКИЙ ЯЗЫК

Соловьева Валерия Юрьевна

Ассистент, Московский государственный областной
университет.
vusoloveva@mail.ru

CLASSIFICATION OF TRANSLATION ERRORS IN TRANSLATING FILM AND VIDEO PRODUCTS FROM ENGLISH TO RUSSIAN

V. Solovieva

Summary: «There are errors in the translated work, just as there is oxygen in the air» - this idea of the Japanese art critic and writer Kobayashi can be defined as an epigraph to the article.

Moreover, translation errors are an integral part of it, and their classification is an integral part of research aimed at the development of translation studies. Moreover, there is no generally accepted point of view both in translation studies and in modern linguistics on the typology of translation errors. This is especially true for the classification of translation errors in translating film and video products from English to Russian, since translation studies still consider audio - visual communication as something insignificant and cannot determine the place of new types of translation in movies, TV and radio programs, and advertising.

The article presents classifications of errors in translation from English to Russian by various authors, in terms of their adequacy for film and video production.

Keywords: modern linguistics, translation studies, film production, translation process, classification of translation errors, translation process, translation result.

Аннотация: «В переводимом произведении существуют ошибки, как в воздухе существует кислород» [7], - эту мысль японского художественного критика и писателя Кобаяси можно определить как эпиграф к статье.

Тем более, что ошибки перевода являются неотъемлемой его частью, а их классификация представляет собой неотъемлемую часть исследования, направленных на развитие переводоведения. Тем более, что общепринятой точки зрения как в переводоведении, так и в современной лингвистике по вопросу типологии переводческих ошибок просто не существует. Особенно это касается классификации переводческих ошибок при переводе кино- и видеопродукции с английского на русский язык, так как переводоведения, все еще рассматривает аудиовизуальную коммуникацию как нечто несущественное и не может определиться в отношении места новых разновидностей перевода в кино, теле- и радиопередачах, рекламе.

В статье приводятся классификации ошибок при переводе с английского на русский язык различных авторов, с точки зрения их адекватности для кино- и видеопродукции.

Ключевые слова: современная лингвистика, переводоведение, кино-продукция, переводческий процесс, классификация ошибок перевода, переводческий процесс, результат перевода.

Перевод с позиции современной лингвистики представляет собой осмысленный результат интерпретирующей работы переводчика. При этом в этот момент работу переводчика можно сравнить с математиком, так как в одном и другом случае идёт поиск решений. Но при этом, переводчик находится в более сложной ситуации, так как у него отсутствует алгоритм решения, которым наделен математик. Переводчику необходимо, во время поиска решения, осмыслить значения, не только конкретных слов, словосочетаний и фраз, но и увязать их в контексте.

Фактически каждый переводчик является творцом, потому и появляются авторские переводческие трактовки оригинала, базирующиеся на существовании нескольких методов прочтения текста. В свою очередь, трактовка начинается с восприятия текста, а заканчивается пониманием художественного текста. Главной причиной появления нескольких вариантов перевода

текста, то есть вариативности перевода является разное понимание переводчиками одного и того же текста/контекста. Такой феномен, возникает, во-первых, вследствие того, что переводчик осознанно может изменить, добавить или опустить что-либо в тексте перевода. во-вторых, из-за разницы в интерпретации и понимании смысла оригинала переводчиком;

Перевод художественных фильмов и другой видеопродукции, помимо правильной интерпретации контекста, также увязан со спецификой перевода, которые кроются, как в диалектах, так и в региональных вариантах языка, а также увязаны, как с дефектов речи героев, так и с несуществующим языком и т. д.

Будучи ориентированным на оказание художественно-эстетического воздействия и достижение коммуникативно-прагматического эффекта, перевод в кино представляет собой разновидность художественного

перевода, находясь при этом в прямой зависимости от избранной техники перевода, какими являются перевод на аудиторию, дубляж, озвучивание и перевод с субтитрами.[4]

Решению конкретных переводческих задач по обеспечению перевода в кино в соответствии с тем или иным видом перевода в значительной степени способствует наличие широкого кинематографического контекста, представляемого как видеорядом фильма, так и музыкальным шумовым оформлением.

Максимально приближенным к текстам, при переводе кино- и видеопродукции с английского на русский язык является перевод с субтитрами и это связано, в том числе с наличием письменной фиксации переводного текста. Субтитры, в виде текста приводятся в нижней части кадра.

К особенностям данного вида перевода, следует отнести пропуски и просто упразднение избыточных элементов. Все это делается для синхронизации субтитров с видеорядом. При этом на первом месте по упразднению стоят, во-первых, ритуальные формулы вежливости, во-вторых, повторы, и наконец, в-третьих, не влияющие на понимание разворачивающегося действия в картине диалоги на второго плана. Следует учесть, тот факт, что здесь переводчик сам принимает решение о второстепенности информации, которая содержится в звучащем в картине тексте. Переводчику важно не впасть в крайность и не превратить текст субтитров в своего рода стенографический информативный скелет исходного текста, полностью лишенный эмотивной функции, непосредственно воспринимаемой зрителем благодаря аудиоряду.

Дублированный перевод фильмов обладает, рядом преимуществ относительно предыдущего варианта, но при этом он осложнен, тем, что, во-первых, в обязательном порядке должна быть произведена синхронизация, как аудио, так и видеоряда, здесь речь идет и в отношении огубленных звуков, а также начала и окончания реплик персонажей. Это представляет собой сложную проблему, так как в разных языках имеют место расхождением, как в ритме и интонации, так и в произношении звуков. Во-вторых, следует учитывать, с одной стороны индивидуальные особенности артикуляции актеров и само положение актера, спиной, дальний план, крупный план по отношению к камере с другой. Совершенно очевидно, что артикуляция актера очень сильно воздействует на степень восприятия текста после перевода, так как одни, например, делают паузу перед произнесением реплики, но на экране видны движения его губ, он как бы вспоминает или перебирает нужные звуки, другой наоборот, говорят, практически не разжимая губ.

Перевод в кино в любой описанной выше форме подчинён чётким законам, которые являются характерными для практически всей переводческой деятельности. Но следует обратить внимание на то, что на визуальное восприятие ориентирован перевод с субтитрами, а слуховое восприятие, ориентировано на дублирование.

В этом свете, перевод «голос за кадром» является наиболее выигрышным с точки зрения непосредственно качества перевода. Единственным техническим ограничением при переводе «голос за кадром» является его ориентированность на зафиксированное на пленке визуальное изображение, не позволяющее выходить за жестко заданные временные рамки демонстрации фильма.

Закадровый перевод может быть, как одnogолосым, так и двухголосым, и многоголосым, представляя собой слаженную работу целой команды актеров.

На первом этапе работы с художественным фильмом на иностранном языке переводчик сталкивается с необходимостью адаптации перевода. Адаптация как способ достижения соответствующего коммуникативного эффекта предполагает, что «некоторые предметные ситуации, выведенные в оригинальном речевом произведении, могут быть превратно истолкованы получателем текста перевода» [3]

Эти переводческие сложности, с которыми сталкивается переводчик, в конечном итоге могут приводить к ошибкам в переводе и/или переводческим ошибкам.

Определим сам термин «переводческая ошибка». Ошибка представляет собой набор словосочетаний, таких, как отступление от правил, отклонение от правильного, стандартного, нарушение требований грубая неточность.

Одним из основных требований к переводу является передача содержания оригинала, поэтому, нарушение этого однозначно воспринимается как ошибка.

Так, в качестве ошибки может рассматриваться только так называемое «смысловое искажение», т. е. искажение смысла, при котором соответствующее высказывание или отрывок текста будет понят неверно. Прочие недостатки текста воспринимаются лишь как стилистические погрешности, роль которых в смысловой структуре текста имеет весьма небольшое значение.[1]

Анализируя разнообразные типологии переводческих ошибок, следует акцентировать внимание на первопричинах их совершения. При этом следует отметить, что ошибки перевода носят, как правило, бессознательный характер. С давних времен известно, что в недостаточной образованности переводчика кроются причины

переводческих ошибок. Исходя из данного посыла, касающегося природы ошибок, механизм их исправления должен быть, ориентирован на расширение индивидуального опыта переводчика в познании окружающей действительности, как языковой, так и внеязыковой.

Недостаточная образованность переводчика проявляется, во-первых, в слабом знании языка оригинала и, во-вторых, в недостаточном знании «предмета мысли автора», то есть того, о чем идет речь в тексте оригинала. Невнимательное прочтение текста оригинала может также быть связано с недостатком филологической образованности. В результате того что у переводчика не развита «языковая чуткость», он оказывается неспособным уяснить особенности стиля переводимого произведения. [2]

На рисунке 1 в наглядном виде представлена типология причин переводческих ошибок.

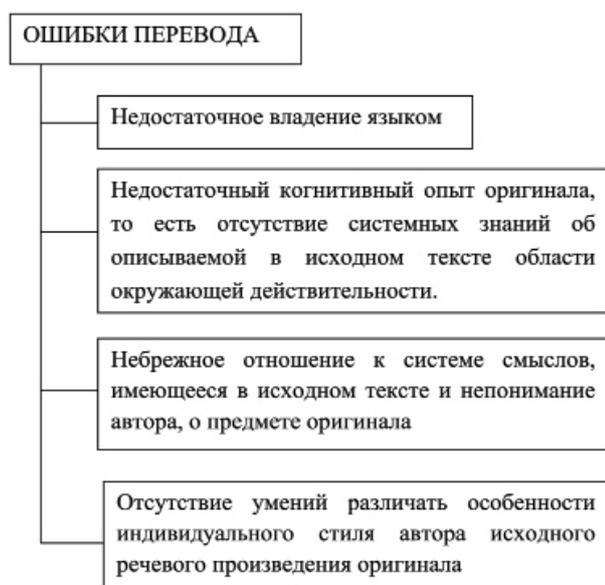


Рис. 1. Типология причин переводческих ошибок

Представленные на схеме – рисунок 1 причины ошибок, взаимосвязаны, и касаются компетенции, знаний, психологического состояния языковой личности переводчика, а также условий, в которых ему приходится воспринимать исходное сообщение.

Анализ ошибок переводчика, подводит к мысли о том, что невежество и безграмотность несовместимы с переводческой деятельностью.

Иной вариант классификации приводится в статье М.А. Куниловской. Естественно, что представленная типология в большей степени ориентирована на письменные тексты, поэтому для наглядности приводятся комментарии, касающиеся перевода кино- и видеопроизведения с английского на русский язык.

1. Содержательные, смысловые ошибки, которые можно разделить на буквализмы и вольности. Буквализм представляет собой ошибку, смысл которой заключается в том, что при переводе используется самое популярное значение, а не ищется подходящее для данного случая значения слова. Сюда же относят дословный или пословный перевод. Буквальный перевод – это результат переводческой ошибки, возникающей как на первом этапе – в процессе прочтения и понимания исходного текста, так и на втором – при передаче его смысла средствами переводящего языка.[5] Вольность представляет собой передачу ключевой информации без учета формальных и семантических компонентов исходного текста. В рамках осуществления переводе кино- и видеопроизведения с английского на русский язык основным является смысловая передача сюжета, поэтому данную ошибку следует исключить.
2. Ошибки в трансляции исходного содержания – функционально не мотивированные отклонения от содержания оригинала, различающиеся по степени дезинформирующего воздействия:
 - а) Искажения – это субъективно обусловленные отклонения содержания перевода от оригинала, в результате которых прагматический потенциал текста перевода не соответствует прагматическому потенциалу исходного текста (вводит в заблуждение реципиента относительно предмета сообщения, вызывает неадекватные представления).
 - б) Неточности – это отклонения от содержания оригинала, характеризующиеся меньшей степенью дезинформирующего воздействия; немотивированные опущения или добавление информации, не искажающее полностью содержание оригинала, но требующее уточнения.
 - в) Неясности – это функционально-содержательные изъяны перевода, затемняющие смысл высказывания, достаточно четко выраженный в исходном тексте; часто возникают из-за неудобоваримости синтаксических конструкций. Могут быть связаны с неудачным выбором слова или структуры фразы, либо обусловлены неадекватным использованием или неиспользованием переводческого приема.
3. Языковые ошибки, нарушающие нормы и узус переводящего языка. Эти ошибки делятся на: лексические, грамматические, стилистические, орфографические и пунктуационные.

Лексическая ошибка – это ошибка, связанная с неправильным использованием основного или контекстуального значения слова, а также нарушение норм сочетаемости слов в языке перевода.

Грамматическая ошибка – это нарушение грамматических (в том числе синтаксических) норм языка перевода, не приводящее к искажению смысла оригинала.

Стилистическая ошибка – это использование слова, конструкции или стилистического средства, не соответствующего по своим функционально-языковым свойствам той жанрово-стилистической разновидности текстов, к которой принадлежит перевод.

Орфографическая ошибка, теоретически могут иметь место в результате перевода и использования субтитров при переводе кинофильмов, и вообще любой видео продукции, но так как они представляют собой ошибку в правописании слов языка перевода, то встречаются крайне редко.

Пунктуационная ошибка, с точки зрения перевода кинофильмов, и иной видео продукции, также встречаются крайне редко, так как сигнализируют о несоблюдении правил пунктуации языка перевода.

В классификации, основанной на работах Льва Константиновича Латышева имеют место следующие виды ошибок.

1. Ошибки в трансляции исходного содержания - функционально не мотивированные отклонения от содержания оригинала, различающиеся по степени дезинформирующего воздействия
2. Искажения.
3. Неточности.
4. Неясности
5. Ошибки в адаптации содержания и форм его выражения к новым лингвоэтническим условиям восприятия, их причина - неумение компенсировать языковые расхождения, иными словами ошибки в оформлении текста на языке перевода. Классифицируются по видам единиц языка и речи.
6. Лексическая ошибка
7. Грамматическая ошибка
8. Стилистическая ошибка
9. Орфографическая ошибка
10. Пунктуационная ошибка. [6]

В представленной типологии определения имеют место только в новых видах ошибок, не определенных ранее.

Следует обратить внимание, на тот факт, что фактически любая классификация, рассмотренная в статье, была сформирована конкретным автором, на базе перевода исключительно письменного текста. Фактически с момента появления первых печатных книг возникла острая необходимость их перевода и печатания на другом языке, а сам процесс перевода берет своё начало в глубокой древности и там толмачи, как раньше назывались переводчики, в большинстве своём переводили оратора непосредственно во время говорения. Сегодня, в условиях глобализирующегося мира наблюдается удивительное явление, и читатель постепенно уступает место зрителю. Это связано с тем, что визуальное представление может поведать намного больше, чем, печатное слово. Помимо слов, в кинофильмах, и иной видео продукции, процесс коммуникации построен на базе активного применения жестов, мимики, тона голоса.

Показательным примером, может служить мировая премьера фильма «Матрица», состоявшееся 5 ноября 2003 года, которое проходила в разных уголках планеты, охватив одновременно 80 стран мира, включая такие города, как Москва, Париж, Лондон, Лос-Анжелес, Токио, Пекин и многие, многие другие, при этом фильм был переведен на 43 языка.

Для перевода художественных кинофильмов, и вообще любой видео продукции и с английского на русский язык, подойдет следующая классификация, переводческих ошибок:

- ошибки в трансляции;
- искажения;
- неточности;
- неясности;
- ошибки в адаптации.

Долгое время исследователи обходили своим вниманием перевод в кино, несмотря на лингвистическую, культурологическую, экономическую и политическую важность данного феномена. В рамках данного исследования приведены разнообразные типологии ошибок переводы, встречающихся в научных изданиях и статьях по эрратологии и/или «теория ошибок» и предложена классификация ориентированная на переводческие ошибки при переводе кино- и видеопродукции с английского на русский язык.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бузаджи Д.М., Гусев В.В., Ланчиков В.К., Псурцев Д.В. Новый взгляд на классификацию переводческих ошибок.-М.: ВЦП, 2009. – 118 с.
2. Гарбовский Н.К. Семь вопросов дидактики перевода или scopos-дидактика переводческой деятельности // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 22. Теория перевода. 2012. № 4. С. 41.
3. Гарбовский Н.К. Теория перевода: Учебник. М.: Изд-во Моск. ун-та, 2004. – 544 с.
4. Горшкова, В. Е. Теоретические основы процессоориентированного подхода к переводу кинодиалога (на материале современного французского кино) : автореф. дис. ... д-ра филол. наук. Иркутск, 2006. URL : <http://vak.ed.gov.ru/announcements/filolog/GorshkovaVE.doc>. – 34 с.

5. Кокунова Ю.В. буквализмы в переводах художественных фильмов: причины и следствия // Перевод и сопоставительная лингвистика. Выпуск № 8. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/bukvalizmy-v-perevodah-hudozhestvennyh-filmov-prichiny-i-sledstviya/viewer>. С. 24 - 28.
6. Латышев Л.К. Технология перевода. Уч. пос. по подготовке переводчиков - МЛ: НВИ - Тезаурис, 2000. – 280 с.
7. Гу Цзюньлин, Хуан Чжунлянь Система классификации переводческих ошибок. // Вестник Московского университета. Сер. 22. Теория перевода. 2016. № 3. С. 26 – 40

© Соловьева Валерия Юрьевна (vusoloveva@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ОФИЦИАЛЬНЫХ ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСОВ В ПРОЦЕССЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИСПАНСКОМУ ЯЗЫКУ

THE POSSIBILITIES OF RELYING ON OFFICIAL INTERNET-RESOURCES FOR STUDENTS OF SPANISH AS A SECOND LANGUAGE IN A SELF-LEARNING ENVIRONMENT

**E. Terentieva
A. Gorenko
Yu. Karпова**

Summary: The research is dedicated to the analysis of official Spanish Internet-resources, which may serve as additional materials for self-study purposes among the students of the Spanish language. The authors place extra emphasis of the significance of works made available by the Royal Spanish Academy of the Spanish Language. Also under analysis are the online resources of the Cervantes Institute. Based on the survey conducted among the students of the Humanities, a conclusion is made about the necessity to orient learners in the direction of working with competent Internet-resources.

Keywords: Learning Spanish, Internet-resources, Royal Spanish Academy, the Cervantes Institute.

Терентьева Екатерина Дмитриевна

*К.филол.н., доцент, Российский университет дружбы народов (г. Москва)
terentyeva-ed@rudn.ru*

Горенко Анна Александровна

*К.филол.н., доцент, Московский государственный институт международных отношений (Университет)
МИД РФ*

belanna_77@mail.ru

Карпова Юлия Анатольевна

*К.филол.н., доцент, Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова
karpovamsu@gmail.com*

Аннотация: Статья посвящена анализу основных официальных испанских интернет-ресурсов, которые могут служить дополнительным материалом в процессе самостоятельной работы студентов при языковом обучении. Авторы обращают особое внимание на значимость работ Королевской Академии испанского языка. Анализируются также некоторые онлайн-ресурсы Института Сервантеса. На основании опроса студентов гуманитарных специальностей делается вывод о необходимости большего ориентирования учащихся на работу с компетентными интернет-источниками.

Ключевые слова: обучение испанскому языку, интернет-ресурсы, Королевская Академия испанского языка, Институт Сервантеса.

В новых условиях пандемии коронавирусной инфекции COVID-19, когда подавляющее большинство высших учебных заведений в мире и в том числе в Российской Федерации перешли на дистанционные формы обучения, перед преподавателями встает сложная задача обеспечения студентов ресурсами для самостоятельной работы. Невозможность посещения библиотек и научных центров может негативно сказаться не только на процессе обучения иностранным языкам, но и на научной работе как преподавателей, так и студентов. Цель нашей статьи – описать некоторые из возможных испанских официальных интернет-ресурсов, которые могут использовать в процессе учебной и научной работы изучающие и преподающие испанский язык в РФ.

Необходимо напомнить тот важный факт, что за последние 20 лет филологи Испании и Америки проделали огромную практическую работу по укреплению единства испаноязычного мира, по-новому осмысляя сложнейшие теоретические вопросы языковой нормы и языкового варьирования. Целые коллективы ученых поставили перед собой цель не только создать досто-

верное и подробное описание всего богатства существующих форм испанского языка, как родного языка населения десятков стран в Европе, Америке, Азии и Африке, но и сформулировать по возможности единые нормативные предписания для всех регионов. И эти предписания должны обязательно учитываться в процессе преподавания испанского языка на современном этапе.

За последние десятилетия Королевская Академия испанского языка совместно с Академиями испанского языка еще 22 стран, входящих в состав Ассоциации (ASALE) (Академия языка Экваториальной Гвинеи вошла состав Ассоциации ее 23 членом в 2016 г.), достаточно четко сформулировала свой подход к проблеме единого общеиспанского литературного языка и проделала значительную практическую работу по фиксации и закреплению определенного языкового стандарта.

«Академия признает, что в действительности испанский язык представляет собой совокупность различных норм, которые вместе с тем основываются на широкой общей базе, которая находит свое выражение в литера-

турной речи при формальном общении и демонстрирует удивительное сходство на всем испаноязычном пространстве, с небольшими колебаниями преимущественно на уровне фонетики и лексики. Именно эту форму Академия предлагает принять за «общеиспанский языковой стандарт», или «общеиспанский литературный язык» («el español estándar», «la lengua general culta»). Это тот язык, который преподают в школах, на котором хотят говорить те, кто стремится говорить правильно, который используется в публичных выступлениях или в средствах массовой информации, это язык научных и технических текстов. Это тот язык, который позволяет всем носителям испанского языка, независимо от их происхождения, без труда понимать друг друга» [4, с. 321-322].

За короткий промежуток времени под эгидой Королевской Академии испанского языка и Ассоциации Академий испанского языка был опубликован целый ряд фундаментальных трудов: «Общеиспанский словарь трудностей языка» (*Diccionario panhispánico de dudas*, 2005), «Новая грамматика испанского языка» (*Nueva gramática de la lengua española*, 2009-2011), «Орфография испанского языка» (*Ortografía de la lengua española*, 2010), «Словарь американизмов» (*Diccionario de americanismos*, 2010) и др.

Ученые из Академий испанского языка стремились к тому, чтобы представленные труды стали ориентиром для студентов и преподавателей испанского языка на различных уровнях обучения и содержали некие рекомендации для всех носителей языка. В связи с этим некоторые работы вышли дополнительно в виде сокращенных и облегченных версий для школьного или самостоятельного обучения. К сожалению, в России все эти работы в печатном виде малодоступны. Вместе с тем наши преподаватели и студенты могут пользоваться интернет-ресурсами Королевской Академии испанского языка (RAE).

Основные интернет-ресурсы RAE сосредоточены на ее сайте, где можно получить информацию из таких источников, как *Diccionario de la lengua española*, *Diccionario panhispánico de dudas*, *Diccionario del español jurídico*, *Nuevo diccionario histórico del español*, *Diccionario de americanismos*, *Diccionario de autoridades* (1726-1739), *Nuevo tesoro lexicográfico de la lengua española*, *Nueva gramática de la lengua española* (2009-2011), *Ortografía de la lengua española* (2010), справочно-информационное бюро «Español al día», социальная сеть Twitter с пометкой #RAEconsultas, а также платформа «Enclave RAE» [3].

В частности, отдел «Español al día» был создан для расширения опции предоставления консультаций по лингвистическим вопросам, руководствуясь правилами использования языковых средств, единообразным,

образцовым употреблением элементов современного испанского языка. Каждый пользователь может послать свой запрос в раздел лингвистических консультаций или же посмотреть список наиболее часто задаваемых вопросов.

С 15 февраля 2018 года RAE открыла новую платную лингвистическую интернет-платформу «Enclave RAE». Отличительной особенностью данного интернет-источника является, в частности, его ориентация на людей, профессионально занимающихся испанским языком: преподавателей, исследователей, студентов и т.п. Платформа объединяет все доступные интернет-ресурсы RAE, а, например, в разделе «Aula» даются материалы (пояснения, тексты, упражнения) для проведения учебных занятий по избранным темам [6].

В 2019 году мы провели опрос группы преподавателей испанского языка по использованию интернет-ресурсов Королевской Академии испанского языка в процессе подготовки к занятиям. Выяснилось, что 100% преподавателей пользуются различными интернет-ресурсами, и около 75% из опрошенных преподавателей регулярно используют сайт Королевской Академии испанского языка. По нашим сведениям, лишь 1 из 5 преподавателей имеет постоянную возможность пользоваться печатным изданием *Ortografía de la lengua española* (2010) и *Nueva gramática de la lengua española* (2009-2011), что вполне объясняет высокий процент обращения преподавателей к интернет-ресурсам Королевской Академии испанского языка.

Проведенный тогда же опрос студентов 2-4 курсов гуманитарных факультетов (за исключением филологов), ожидаемо показал, что 100% студентов пользуются различными интернет-источниками при обучении испанскому языку. Вместе с тем, к интернет-ресурсам Королевской Академии испанского языка хотя бы один раз обратилось только около половины студентов.

Студентов просили в течение трех месяцев фиксировать свои запросы в интернет-ресурсах Королевской Академии испанского языка. В результате выяснилось, что примерно 60% запросов относилось к лексике (написание иностранных заимствований, прежде всего, англицизмов, значение фразеологизмов, значение латиноамериканизмов); 25% относилось к вопросам орфографии (ударение, написание топонимов, написание заглавных букв, аббревиатур) и 15% обращались к различным отделам грамматики (образование множественного числа, род имен существительных, вопросы предложного управления). Незначительный процент запросов по грамматическим аспектам представляется вполне объяснимым достаточным присутствием этого материала в учебниках и учебных пособиях, по которым ведется обучение студентов в аудиториях.

Как показал новый опрос, проведенный в апреле 2020 г. среди студентов 3-4 курсов гуманитарных факультетов (исключая филологический факультет), практически все они активно пользуются различными ресурсами, предоставляемыми современным Интернетом в процессе подготовки к занятиям по испанскому языку и в своей научной работе. Прежде всего это разного рода словари, Википедия, а также, естественно, испанская пресса онлайн и кинофильмы на испанском языке.

Из 82 опрошенных пользуются следующими источниками:

1. Онлайн словари – 73 человека.
2. Википедия на испанском языке – 42 человека.
3. Ресурсы RAE – 10 человек.
4. Научные статьи на испанском языке – 27 человек.
5. Испанская пресса онлайн – 50 человек.
6. Просмотр кинофильмов на испанском языке – 59 человек.
7. Чтение книг на испанском языке – 28 человек.
8. Курсы испанского языка онлайн – 8 человек.
9. Библиотечные ресурсы онлайн – 5 человек.
10. Другое – социальные сети, музыка, компьютерные игры, испанский интерфейс на смартфоне, аккаунты преподавателей языка в инстаграме) – 14 человек.
11. Никакими – 4 человека.

Это показывает, что, с одной стороны, опрошенные студенты активно используют возможности интернет-источников, но, с другой стороны, мы можем отметить необходимость более активного информирования студентов преподавателями о важности сайта Королевской Академии испанского языка для получения объективных сведений в процессе обучения испанскому языку.

Необходимость познакомиться с актуальными изменениями в испанской орфографии и невозможность в отдельных случаях получить сведения обо всем лексическом многообразии современных вариантов испанского языка из печатных источников требуют обращения к авторитетным источникам Королевской Академии испанского языка. Сложившаяся в мире сложная обстановка, связанная с карантинными мероприятиями, только многократно увеличивает значимость такого рода обращений.

Студенты могут прибегать к онлайн-консультации на сайте RAE при выполнении разного рода заданий, особенно при работе с текстами средств массовой информации и при написании научных исследований. Важно подчеркнуть, что сведения, получаемые именно на этом сайте, являются максимально достоверными и объективными, учитывающими все последние рекомендации нормативного характера. Такие актуализированные данные и должны лежать в основе процесса обучения

испанскому языку на современном этапе. Это позволит избежать получения недостоверной или неполной информации из непроверенных источников.

Стоит отметить, что российские студенты к моменту поступления в высшие учебные заведения обычно уже хорошо знакомы с работой лингвистических сайтов на базе русского языка. Так, справочно-информационный портал Грамота.ру был создан в 2000 году. Он ведет просветительскую работу с интернет-пользователями, пропагандирует научные знания о русском языке и языках мира, предоставляет консультации в режиме онлайн о современных нормах русского языка, помощь в овладении нормами современного русского литературного языка и навыками совершенствования устной и письменной речи. Онлайн-раздел включает 10 электронных словарей русского языка, аудиословари, словарь русского арго, справочники по пунктуации и фразеологии, словарь трудностей, интерактивные диктанты, учебники и т.п. [1].

Еще одним официальным ресурсом при изучении испанского языка в период самоизоляции могут быть виртуальные курсы испанского языка «AVE Global» (El Aula Virtual de Español), осуществляемые Институтом Сервантеса – государственным учреждением Испании, созданным в 1991 году для преподавания испанского языка и распространения испанской и латиноамериканской культуры [2]. Из-за платного характера доступа к этим занятиям мы не можем рекомендовать их студентам, но считаем необходимым упомянуть о них, как об определенной возможности для повышения языковой компетенции. В то время как очные занятия временно прекращены во всем мире, общий рост занимающихся на заочных курсах AVE в марте 2020 года составил беспрецедентные 2600 % по сравнению с любым месяцем 2019 года – почти 25 тысяч человек. Для сравнения скажем, что количество учащихся с помощью данной платформы за весь 2019 год составило 11 тысяч человек (917 человек в месяц в среднем). Кроме того, количество преподавателей на данных дистанционных курсах составило 1700 человек, что означает увеличение этого показателя на 3700 %. Преподавателями на курсах AVE, как и ранее на очных курсах, являются штатные или внештатные преподаватели Института Сервантеса. Учащиеся, как и ранее, получают доступ к онлайн курсу с помощью дистанционных технологий, изучая не только грамматику или лексику испанского языка, но также и получая знания о разнообразии и богатстве испаноязычной культуры через ее литературу, музыку, кино, гастрономию, архитектуру и т.д. [5].

Проведенный анализ показывает, что студенты могут продуктивно использовать современные ресурсы, предоставляемые различными испанскими интернет-источниками. В условиях вынужденного дистанционно-

го обучения это дает преподавателям дополнительные возможности для организации самостоятельной работы студентов. Вместе с тем, очевидно, что необходимо в большей степени ориентировать студентов на обра-

ние к официальным сайтам Королевской Академии испанского языка, которые содержат актуализированную информацию по вопросам современной испанской орфографии и языковой нормы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Грамота.ру [электронный ресурс]. URL: www.gramota.ru (дата обращения: 20.04.2020)
2. Институт Сервантеса [электронный ресурс]. URL: https://moscu.cervantes.es/ru/o_nas_izpanskiy.htm (дата обращения: 20.04.2020)
3. Королевская Академия испанского языка [электронный ресурс]. URL: www.rae.es (дата обращения: 20.04.2020)
4. Терентьева Е.Д., Химич Г.А., Карпова Ю.А. К проблеме выработки общеиспанского языкового стандарта в начале XXI века // Филология: научные исследования, 2018, № 4, с. 316-325.
5. El Aula Virtual de Español aumentó en marzo un 2.600% los alumnos y un 3.700% los nuevos tutores, 08.04.2020 [электронный ресурс]. URL: https://www.cervantes.es/sobre_instituto_cervantes/prensa/2020/noticias/aumento_alumnos_aula_virtual.htm (дата обращения: 20.04.2020)
6. Enclave RAE [электронный ресурс]. URL: <http://www.rae.es/noticias/enclave-rae-la-nueva-plataforma-de-la-real-academia-espanola> (дата обращения: 20.04.2020)

© Терентьева Екатерина Дмитриевна (terentyeva-ed@rudn.ru), Горенко Анна Александровна (belanna_77@mail.ru), Карпова Юлия Анатольевна (arprovamsu@gmail.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКОЕ ПОЛЕ «ПЧЕЛОВОДСТВО» В ЕГО СИСТЕМНЫХ СВЯЗЯХ

Титова Марина Владимировна

К.филол.н., доцент, ФГБОУ «Алтайский государственный университет»
titova-marina80@rambler.ru

THE TERMINOLOGICAL FIELD "BEEKEEPING" IN ITS SYSTEM CONNECTIONS

M. Titova

Summary: The article presents the language of beekeeping in the Altai, the appearance of which formed a new layer of professional vocabulary for the region. This fragment especially clearly illustrates the principles of dividing this lexical layer into microgroups in accordance with the stages of technological production of bee products, and also demonstrates the paradigmatic relationships of the presented word meanings. The vocabulary of beekeeping is mentioned in modern research, but it is not collected purposefully in other regions. In Altai, the unique vocabulary of beekeeping is collected according to a specially developed programme. This article analyzes the professional vocabulary of Altai beekeepers in the aspect of the relationship between language and culture, and also examines the composition of the vocabulary of beekeeping in terms of system connections.

Keywords: language and culture, beekeepers' lexis, paradigmatic connections, terminology system connections.

Аннотация: В статье представлен язык пчеловодства на Алтае, появление которого сформировало новый для региона пласт профессиональной лексики. Данный фрагмент особенно ярко иллюстрирует принципы деления данного лексического пласта на микрогруппы в соответствии с этапами технологического производства продуктов пчеловодства, а также демонстрирует парадигматические связи представленных значений слов. Лексика пчеловодства упоминается в современных исследованиях, но в других регионах не собирается целенаправленно. На Алтае уникальная лексика пчеловодства собрана по специально разработанной программе. В данной статье анализируется профессиональная лексика пчеловодов Алтая в аспекте взаимоотношения языка и культуры, а также исследуется состав лексики пчеловодства с точки зрения системных связей.

Ключевые слова: язык и культура, лексика пчеловодства, парадигматические связи, терминологическая лексика, системные связи.

Алтайский край на протяжении долгого времени остается одним из самых пчеловодных районов России. Процесс распространения данного промысла на Алтае был длительным и многоэтапным, что обеспечило многоуровневый массив терминологической лексики, описывающий все этапы технологического процесса получения продуктов пчеловодства. Возможность изучения такой лексики при делении на группы очевидны исследуется давно. Так, М.М. Покровский отметил, что «...слова и их значения живут не отдельной друг от друга жизнью, но соединяются (в нашей душе), независимо от нашего сознания, в различные группы, причем основанием для группировки служит сходство или прямая противоположность по основному значению» [1, с. 82]. Для выделения критериев разграничения тематических полей (групп) было необходимо соотнести каждое слово из анализируемого материала с конкретным этапом производства и лексико-семантического поля (группы). Лексико-семантическая группа является частью, входящей в состав тематической группы. Таким образом, данная тематическая группа представляет собой классификацию лексических единиц с опорой на деление самих явлений и предметов, для обозначения которых и служит данная лексика. Например, «Названия ульев»,

«Инвентарь» и др. Работая с языковым материалом, необходимо обосновать принципы выделения тематических и лексико-семантических групп. Так, под тематической группой мы понимаем, вслед за Ф.П. Филиным, объединения слов, основывающиеся на классификации самих предметов и явлений, а под лексико-семантической группой – объединения слов, основывающиеся не только на классификации самих предметов и явлений, но и на семантической соотнесенности всех слов, входящих в нее [2, с. 527-528].

Терминологическое, тематическое (понятийное) поле вызывает массу интерпретаций в современной лингвистике, среди которых встречаются как определения по свойствам, так определения по внутренней организации и др. Ю.Д. Апресян приходит к выводу, что «словарь языка не является хаотическим нагромождением единиц, он распадается на некоторое число полей, объединяющих слова на основе их семантической общности» [3, с.52], а Б.Ю. Городецкий определяет семантическое поле как «совокупность семантических единиц, имеющих фиксированное сходство в каком-нибудь семантическом слое и связанных специфическими семантическими отношениями». [4, с.173] К наиболее общим типам корреляций между

словами в рамках семантического поля относится **синонимия**: группа синонимических корреляций включает в себя отношения, основанные на полном или частичном совпадении словесных означаемых (многозначные слова рассматриваются в каком-то одном из узуальных значений); **гипонимия** – корреляции, называемые также родо-видовыми, связывают слово, обозначающее общее родовое понятие со словами, обозначающими частное подразделение этого понятия. **Антонимия** – группа корреляций, связывающих слова, выражающие в том или ином отношении противоположные понятия (комплиментарная антонимия – отношения дополнительности, которые характеризуют пару слов, когда отрицание того, что обозначает одно из них, влечет утверждение другого; векторная антонимия – разнонаправленные, действия. Контрарная антонимия – в значение входит указание на противоположные зоны шкалы.).

В целом, парадигматические отношения в лексике выделяются двух типов: внутрисловные (внутрилексемные) и междусловные (межлексемные), при этом к междусловным отношениям относятся омонимия, антонимия, синонимия, а внутрисловные отношения (варьирование слова и лексический вариант слова как единица такого варьирования) – полисемия, метафоризация, метонимический перенос.

Общие типы семантических корреляций выделяют и в лексике пчеловодства в русских говорах Алтая, так как положение о лексике как о системно организованном целом, естественно, должно быть применимо не только к литературному языку, но и к разговорам [5, с.6]. Именно при изучении разговоров деление лексики на тематические группы позволяет «наблюдать полные синонимические (или соответственные ряды)» [6, с.28].

Изучаемая нами лексика пчеловодства носит терминологический характер, так как обозначает понятия специальной области знания и специфической деятельности. Этот лексический пласт демонстрирует, что встречающиеся в реальном терминопотреблении синонимы и многозначные термины отражают конкретные факты функционирования терминов, а не природу специальных слов. При этом вступает в силу природа общезыкового знака, в результате чего термин становится выразителем разных содержаний (особенно, если в роли терминов выступают слова общелитературного употребления). В лексике пчеловодства на Алтае оказалось возможным выявить два и более оттенка значения слова, благодаря широким контекстам – записям живой речи алтайских пчеловодов.

В составе специальной лексики (в терминологии и в широком понимании) также выделяются отраслевые

терминосистемы, организация которых основана не на языковом принципе, а на предметно – логических связях соответствующих понятий, отражающих структуру изучаемого данной областью знания объекта. Основанием классификации лексики пчеловодства Алтая правомерно считать этапы технологического процесса производства продуктов пчеловодства.

Сравнивая такие лексические единицы, как слово и термин, по их отношению к внеязыковой действительности, по отношению к тому, что они называют, можно обнаружить двойственную природу значения слова: слово одновременно является знаком реалии и единицей языка, оно обозначает что-то вне языка и в то же время связано определенными отношениями с другими элементами языка. Терминология пчеловодства, записанная на Алтае, несомненно, обнаруживает системный характер лексики, с множеством структурно – семантических связей.

Для получения высоких сборов меда, воска и обеспечения быстрого роста пасеки пчеловоды соблюдают строгую последовательность действий – этапов в организации пчеловодного хозяйства. Традиционно началом подготовки к работе пасеки считается **выбор места под пчельник**, далее подбирается, в зависимости от главного направления хозяйственной деятельности пасеки, необходимый **инвентарь**, устанавливаются соответствующие поставленным задачам **ульи**, а затем, при тщательном изучении климатических условий региона, в ульи заселяются наиболее подходящие **породы пчел**. Особое значение в жизни пчелиной семьи имеют следующие этапы: **развитие и размножение**, главная роль в котором принадлежит **пчелиной матке**, а также **роение пчел**. Соблюдение всех правил в организации пчеловодного хозяйства способствует обильному **медосбору**, считающемуся самым главным этапом в технологическом процессе получения продуктов пчеловодства. Здесь важно правильно различать **виды мёда**, собранного пчелами во время медосбора. Когда заканчивается медосборный сезон, начинается самый ответственный и трудный период в жизни пчел, завершающий годовой цикл работ на пасеке, – **зимовка**.

Тематическая классификация терминов пчеловодства на Алтае построена нами на основании представленных выше этапов организации пчеловодного хозяйства. Таким образом, выстраивается целая система семантических полей, формирование каждого из которых осуществляется в два приема: сначала весь исходный список терминов пчеловодства на Алтае разбивается на поля, выделенные в соответствии с последовательными технологическими этапами производства продуктов пчеловодства (происходит движение к словарю семантических полей), а далее

анализируется каждое поле (субполе) в отдельности: упорядочивается его внутренний состав, устанавливаются взаимоотношения лексических единиц.

Выбор места под пчельник. Разновидности пасек

Опытные пчеловоды утверждают, что «хорошая подготовка к сезону дает возможность пчеловоду ... вовремя выполнять все работы на пасеке» [7, с. 42]. Таким образом, залог успеха - именно качественно выполненные подготовительные работы, среди которых первым и немаловажным этапом является **выбор места под пчельник** (пасеку). Пасекой (пчельником) традиционно называется «место стоянки ульев с пчелами» [8, с. 118]. Алтайские пчеловоды с. Пospelиха подчеркивают, что на месте, выбранном под пчельник, не должно быть высоких деревьев и зарослей кустарников, потому что «высокие деревья затеняют ульи», это непременно должно быть «солнечное место, чтобы его никак не обдувал северный ветер, так как пчелы его, холодный, не любят. Ульи летками ставят на восток, бывает, на юг, но не у нас. Место должно быть сухое, не в ложбине, желательна горочка весной или в начале лета. Лучше в лесу, там цветет акация, а потом переносить в поле, там подсолнечник, гречиха, эспарцет – где больше медоносов» (Егорьевский район Алтайского края).

Данные микрополя «**Выбор места под пчельник**» и «**Разновидности пасек**» репрезентируют следующие слова и словосочетания, зафиксированные в живой речи алтайских пчеловодов: **горячий туман, кочёвная паса́ка** и **кочевая пасека, пасек, пасека, пасечник, па́стик, пастика, пчеловодство и пчеловодство, пчельник и пщельник, стационарная пасека, точок**.

Парадигматика анализируемых субполей представлена синонимическими (**передвижные, кочевые, кочевные** – «пасеки, которые перемещают для большего взятка»; **точо́к, пщельник** – «место, где расположены ульи»), антонимическими (**стационарная пасека - передвижная, кочевая, кочевная пасека**) и вариантными отношениями (**пасека - пасек, пастика - пастик** – лексико-грамматические варианты; **пасека – пастика** – лексико-фонетические варианты). Можно выделить также гипонимические отношения: значение слова **паса́ка** шире значения слов **точок, пщельник** – «место, где расположены ульи» и включает в себя это значение (**пщельник, точок** – «расчищенная площадка, на которой расставлены ульи», а **пасека** – «расчищенная площадка, на которой расставлены ульи, весь инвентарь, пчелы, продукция»). Согласно теории семантического поля, антонимические отношения близки к логическим контрарным, они шире, чем обыкновенная лексическая антонимия, потому что те значения, которые в

общепринятом понимании не являются антонимами, в рамках семантического поля ими становятся, поскольку «включаются в одно и то же множество, носящее родовое наименование (суперординату) [6, с.110]. В поле, выстроенном для группы «Выбор места под пчельник», противопоставленность обусловлена общелексической антонимией компонентов: **стационарная пасека** – та, которая стоит на постоянном месте, а **передвижная, кочевая, кочевная паса́ка** – та, которая меняет место расположения в зависимости от условий. Таким образом, **стационарная пасека** означает отсутствие **передвижной**, то есть исключает возможность передвижения. И поскольку антонимы в лексике находятся в отношении исключающей дизъюнкции (кочевая пасека не может быть одновременно стационарной так же, как стационарная, – передвижной), «то выявление антонимических оппозиций в семантическом поле есть процесс превращения неисключающей дизъюнкции в исключающую». Этот процесс осуществляется путём включения значений в одно родовое имя, путём установления границ самого противопоставления, поэтому утверждается, что поле индуцирует антонимы [6, с.110].

Основные содержательные компоненты значений сравниваемых нами слов **пасека, пастик, пасек** или **кочевые, кочевные** или **точок, пщельник** одинаковы, то есть значение слова **паса́к** «пасека», которое проявлено в «Словаре русских говоров Алтая» в контексте: «Пчелиный пасек, там пчелы живут (Зал.) Далеко лазили за ягодами? – Мы в пасек совхозный» (Бийск., Луг.) [9, т.3, ч.2, с. 20] сравнивается и совпадает с другим значением **пастик, пастика** – «то же, что пасек», в контексте: «Батя пастик держал. Батя за пастиком ходил» (Тог.) [9, т.3, ч.2, с. 21] и «Мы бы сладкова не видали, если бы не пастика» (Тог.) [9, т.3, ч.2, с. 21]. Таким образом, эти значения состоят в нулевой оппозиции по отношению друг к другу, у данных синонимов основные компоненты тождественны, а различаются только некоторыми оттенками значений, проявленными в контекстах из записей живой речи алтайских пчеловодов. В материале обнаружена также оппозиция строгого включения, когда значение «пасека» выступает как родовое по отношению к видовому значению сочетаний слов **стационарная пасека, передвижная, кочевая, кочевная пасека**, то есть наблюдается привативная оппозиция, где **стационарная пасека, передвижная, кочевая, кочевная пасека** – гипонимы по отношению к вариантному ряду **пасека, пастик, пастика, пасек** – «пасека». Анализ данной оппозиции позволяет установить логическую структуру семантического поля, базу которого составляют синонимические отношения, содержащие гипонимы.

Таким образом, парадигматика анализируемых субполей представлена гипонимическими, синонимиче-

скими, антонимическими и вариантными отношениями. Тождество значений выявлено как в рамках одного

пчеловодного района, так и в селах, находящихся на большом расстоянии друг от друга.

ЛИТЕРАТУРА

1. Покровский, М.М. Избранные работы по языкознанию / Акад. наук СССР. Отд-ние литературы и языка. - Москва : Изд-во Акад. наук СССР, 1959. С. 82.
2. Филин, Ф.П. О лексико – семантических группах слов / Ф.П. Филин // Езиковецки изследованиа в чест на акад. Ст. Младенов, – София, 1957. – С. 523 – 538.
3. Апресян Ю.Д. Лексическая семантика. – М.: Наука, 1974.С.52.
4. Городецкий, Б.Ю. К проблеме семантической типологии / Б.Ю. Городецкий. – М.: Изд. Моск. ун-та, 1969. С.173.
5. Ильинская, Н.Г. К проблеме системных отношений в лексике / Н.Г. Ильинская. – М.: Диалог МГУ, 1998. С.6.
6. Караулов, Ю.Н. Общая и русская идеография / Ю.Н. Караулов. – М.: Наука, 1976. С.28.
7. Кашковский, В.Г. Кемеровская система ухода за пчелами / В.Г. Кашковский. – Кемерово: Кем. кн-е изд-во, 1968. С.42.
8. Коптев, В.С. Карманная книга пчеловода / В.С. Коптев. – Новосибирск: Зап.-Сиб. кн. изд, 1966. С.118.
9. Словарь русских говоров Алтая: В 4-х т. – Барнаул: Изд-во Алт. ун-та, 1993 – 1998.

© Титова Марина Владимировна (titova-marina80@rambler.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



ФРАЗЕОЛОГИЗМЫ СО ЗНАЧЕНИЕМ “НЕОПРЕДЕЛЕННО БОЛЬШОЕ КОЛИЧЕСТВО” В РУССКОМ ЯЗЫКЕ: ПРОБЛЕМА ПОДХОДА К КЛАССИФИКАЦИИ

Чжан Цзинтао

аспирант, Московский Педагогический Государственный
Университет
raing8890@mail.ru

PHRASEOLOGISMS WITH THE MEANING “INDEFINITE LARGE QUANTITY” IN RUSSIAN LANGUAGE: PROBLEMS OF CLASSIFICATION APPROACH

Zhang Jintao

Summary: The problem of classification of phraseologism with the meaning “an indefinite large quantity” is analyzed in the article. The basis of classification is not the structure of phraseologisms, but their degree of contextual freedom / connectedness. According to the opinion of the author, the structural approach, proposed by M.Yu. Tikhonova does not allow to see lexical and semantic nuances in the meanings of FE, which determine the valence bonds of phraseologisms. According to the author, the pragmatic approach proposed in the article, is especially relevant for foreigners. The classification presented in the article includes three groups of FE: contextually free, contextually limited, contextually related. FE of the first group are combined with nouns of different lexical and semantic categories and act as synonyms in relation to each other. The valence bonds of FE of the second group are limited tither by additional components of meaning associated with the internal form of phraseology, or by its polysemy or structure. In the meanings of phraseological units of the third group, the quantitative component is associated with the set, the number of which it denotes. This approach allows us to define restrictions on synonymous substitutions between phraseologisms eith a common value of “indefinitely large quantity” and to avoid errors characteristic of foreigners.

Keywords: Russian language, phraseologisms, indefinite large quantity, synonymy, contextual freedom, contextual connectedness, pragmatic approach, valence bonds.

Аннотация: В статье рассматривается проблема классификации фразеологизмов со значением ‘неопределенно большое количество’; в качестве основания для классификации предлагается не структура фразеологизмов, а степень их контекстуальной свободы / связанности. Структурный подход, предложенный М.Ю. Тихоновой, по мнению автора, не позволяет увидеть лексико-семантические оттенки в значениях ФЕ, которые (оттенки) определяют валентные связи фразеологизмов. Прагматический подход, предложенный в статье, по мнению автора, особенно актуален для иностранцев. Классификация, представленная в статье, включает три группы ФЕ: контекстуально свободные, контекстуально ограниченные, контекстуально связанные. ФЕ первой группы сочетаются с существительными разных лексико-семантических разрядов и выступают в качестве синонимов по отношению к друг другу. Валентные связи ФЕ второй группы ограничены либо дополнительными компонентами значения, связанными с внутренней формой фразеологизма, либо его многозначностью, либо структурой. В значениях фразеологизмов третьей группы количественный компонент связан с множеством, количество которого он обозначает. Такой подход позволяет определить ограничения на синонимические замены между ФЕ с общим значением ‘неопределенно большое количество’ и избежать характерных для иностранцев ошибок.

Ключевые слова: русский язык, фразеологизмы, неопределенно большое количество, синонимия.

Обыденное сознание, в отличие от научного, обозначающая количество, дает ему субъективную оценку. Одним из способов выражения субъективно-оценочного количества являются фразеологизмы со значением ‘малое, большое или достаточное количество’. Фразеологизмы со значением ‘неопределенно большое количество’ составляют довольно большую и неоднородную группу. Попытка их систематизировать была предпринята М.Ю. Тихоновой [Тихонова 1970], предложившей классифицировать фразеологизмы исходя из их структуры: словосочетания (предложно-именные наречные обороты; прилагательное + существительное; глагол + существительное; глагол + наречие), сочетания знаменательного слова с предлогом организованные

как словосочетания, сочетания знаменательного слова с отрицанием, фразеологизмы-предложения. Классификация исследователя включает 9 типов:

1. *до черта, до пропасти, по горло, по/под самую завязку, по уши, без меры, без счета, без конца, за глаза и др.;*
2. *не счесть, не занимать, не пересчитать, нет числа, нет счета, нет отбоя и др.;*
3. *непечатый край, разлитанное море, целый короб, чертова пропасть, чертова тьма и др.*
4. *дохнуть негде, плюнуть негде/некуда, девать некуда и др.;*
5. *беда/страх/ужас сколько, сколько душе угодно, невесть сколько и др.*

6. *хоть отбавляй, хоть завались, хоть пруд пруди, хоть лопатой отгребай и др.;*
7. *как сельдей в бочке, как из рога изобилия, как на Маланьину свадьбу, как песка морского, как собак нерезаных, как муравьев на гнилом пне и др.*
8. *(денег) куры не клюют, имя (же) им легион, пушкой не прошибешь, до Москвы не перевешаешь, до смерти не считаешь, яблоку негде / некуда упасть, иголку негде / некуда воткнуть, шагу негде / некуда ступить;*
9. *тьма тьмущая, туча тучей, полным-полно*

[Тихонова 178–179]. Данная классификация, фиксируя специфику структуры фразеологизмов, не отражает, однако, с нашей точки зрения, их семантики, которая выявляется при попытке произвести синонимическую замену. При общем значении 'неопределенно большое количество' фразеологизмы, находящиеся в данной типологии в одном ряду, очень часто невозможно использовать в одной речевой ситуации: У меня дел *по горло* (*у меня дел *без конца*) или Денег за эту простую работу он получил *за глаза* (*Денег за эту простую работу он получил *по уши*) и т.д.

Мы хотели бы предложить классификацию, основанную на прагматическом подходе. Данный подход позволяет выявить как семантические оттенки фразеологизмов со значением «неопределенно большое количество», так и условия и ограничения их реализации в речи. В соответствии с предложенным подходом фразеологизмы можно разделить на три группы: *контекстуально свободные, контекстуально ограниченные и контекстуально связанные*. Для выявления степени контекстуальной свободы и ограниченности мы опираемся на предложенный Л.В. Щербой [Щерба 1974: 26] метод лингвистического эксперимента, в частности синонимических замен.

Следует отметить, что многие исследователи при определении фразеологической синонимии считали достаточным наличие у фразеологизмов общего значения, игнорируя смысловые оттенки, несовпадение валентности [Коваленко 1966: 67, Иванникова 1966: 90, Чернышева 1970: 81]. Однако нам более близки идеи Ю.Д. Апресяна, который считал взаимозаменяемость фразеологических единиц одним из основных принципов синонимичности. Он писал, что «фразеологические синонимы можно определить как фразеологические единицы, которые при совпадении своего стреложного значения отличаются оттенками значений, благодаря возникающей на этой основе лингвистической связи, способны заменять друг друга в ряде строго определенных контекстов, где они употребляются в одной и той же синтаксической конструкции и сочетаются с одним и тем же лексическим окружением» [Апресян 1966: 3].

Подхода Ю.Д. Апресяна, правда, с нашей точки зре-

ния, не вполне последовательно, придерживается М.Ю. Тихонова [Тихонова 1970]. С одной стороны, она отмечает, что наличие общего лексического значения и «способность сочетаться с одними и теми же словами и на этой почве заменять друг друга» является одним из признаков синонимии. А с другой – допускает необязательность совпадения всех дистрибутивных свойств, частичную сочетаемость фразеологизмов [Тихонова 1970: 196]. Отмечая, что «синонимия лингвистических единиц базируется на общности их лексических значений, а «лексическая общность различных единиц проявляется только тогда, когда существуют одинаковые условия для их реализации», М.Ю. Тихонова тем не менее помещает в синонимический ряд фразеологизмы, которые отличаются не только «по эмоционально-экспрессивным, стилистическим свойствам», но прежде всего «сочетательным возможностям»: *хоть отбавляй, пушкой не прошибешь, хоть пруд пруди, яблоку негде упасть, как собак нерезаных, плюнуть негде, до черта, несть числа* [Тихонова 1970: 198]. Стоит отметить, что автор рассматривает только проблему синонимии фразеологизмов, не связывая ее со своей классификацией.

Если вернуться к предложенному нами принципу, то можно сказать, что фразеологизмы первой группы употребляются в разных контекстах и во многих из них являются синонимами по отношению друг к другу (*выше крыши, хоть отбавляй*); фразеологизмы второй группы употребляются не во всех контекстах; использовать их в качестве синонимов других фразеологизмов со значением 'много' не всегда корректно, а часто невозможно. Это связано с однозначностью / многозначностью фразеологизмов, со комплексностью их значений, наличием дополнительных оттенков значений (например, много + избыток / лишнее, причем с разными оценками этого избытка, и т.д.), а также со структурой фразеологизмов. В результате квантификации такие фразеологизмы градуируются [Колесникова 2010; 2015]. Фразеологизмы третьей группы обозначают не просто неопределенно большое количество, а неопределенно большое количество чего-либо конкретного / кого-либо в конкретной ситуации. Контекстуально свободные фразеологизмы чаще всего могут заменять фразеологизмы двух других групп.

Рассмотрим фразеологизмы первой и второй группы, т.е. *контекстуально свободные и контекстуально ограниченные*. Начнем с фразеологизмов, построенных на ориентационной метафоре: *выше крыши / выше головы*. Сама ориентация вверх [Лакофф, Джонсон 2004: 35], выраженная наречием *выше*, уже, так же, как и ориентация вширь и вглубь, передает идею 'большое количество' [см. Ли 2005: 7]. А второй компонент сравнения (антропная «вершина» *голова* и антропоориентированная «вершина» – *крыша*) дублирует это значение. При этом ФЕ *выше крыши* более частотный, что можно объяснить,

во-первых, семантической его перегруженностью: наличием еще двух значений ('предел возможностей' – *выше головы не прыгнешь* и 'размер в высоту' – *сорняки выше головы*), а во-вторых, возможно, и тем, что слово *крыша* как опредмеченная метафора обозначает более высокую границу и, следовательно, более «чисто» выражает идею большого количества. Синтаксические условия реализации фразеологизмов – предикативный (А у меня дел на сегодня **выше головы (крыши)**) и адъективный признак (Занят он **выше головы (крыши)**): утверждение о существовании квантифицируемого множества или проявлении признака [Булыгина, Шмелев 1997: 139; Колесникова 2015]. Первая конструкция – бытийные предложения: *у кого что есть в каком количестве*. Во втором типе реализуется грамматическая конструкция: наречие степени *выше* + объект сравнения в родительном падеже. В бытийных предложениях метафорически утверждается большое количество, в конструкциях второго типа – утверждается интенсивность признака, и в этой конструкции фразеологизм синонимичен *очень / очень много*: (ср. *занят выше крыши и сделал выше крыши*). Что касается лексико-синтаксических связей *выше крыши*, то, по-видимому, достаточно широки: возможны сочетания с абстрактными (*горя выше крыши*), предметными (*книг выше крыши*), вещественными (*земли выше крыши*) личными существительными (*друзей выше крыши*). Согласно данным НКРЯ, наиболее часто ФЕ *выше крыши* сочетается с именами: *дела, проблемы, заботы, работа*. ФЕ *выше головы*, очевидно, в силу многозначности, а также внутренней формы контекстуально ограничен и не во всех контекстах синонимически замены *выше крыши* на *выше головы* возможны, например, в сочетании с существительными со значением лица (*дураков / учеников / друзей выше крыши* ("выше головы)). По свидетельству информантов, сочетания с абстрактными (*горя/радости выше головы*), вещественными (*воды/вина выше головы*), предметными (*книг выше головы*) существительными тоже трудно считать адекватными русскому дискурсу, т.к. в сочетании с этими именами разрушается метафора *высоко-много*. Согласно данным НКРЯ, ФЕ *выше головы* в значении 'неопределенно большое количество' сочетается со словами *работы, дел, проблем*. Именно в этом контексте фразеологизмы являются синонимами; валентные связи *выше крыши* и *выше головы* неодинаковы: второй фразеологизм только в сочетании с ограниченным количеством имен заменяет первый. Поэтому *выше крыши* мы относим к первой группе, а *выше головы* – ко второй.

Фразеологизм *по горло*, также построенный на ориентационной метафоре (обозначение некоего антропного верха), имеет в своей внутренней форме идею предела (ее передает предлог *по*), наиболее явно реализуемую при выражении значения 'насыщения' в буквальном и фигуральном смысле фразеологизмом *сыт по горло* и *сыт по горло твоими советами*. Очевидно, это значение

накладывает ограничения на сочетаемостные возможности фразеологизма. Наиболее характерные условия реализации в речи схожи с сочетаемостью *выше головы + дел, работ, забот, проблем*, что об ограниченной сочетаемости и синонимических возможностях фразеологизма *по горло* реализующего значение 'неопределенно большое количество' в сочетании с именами, обозначающими ситуацию выполнения долга.

Фразеологизм *девать некуда* также имеет дополнительное значение – 'избыточное, лишнее количество'. Фразеологизмы *девать некуда* и *выше крыши* взаимозаменяемы в сочетании с личными существительными (*учителей девать некуда (выше крыши)*); с предметными и вещественными существительными замены невозможны только из-за грамматических ограничений: в сочетании с ФЕ *девать некуда* имя множества стоит в В.п., а в сочетании с ФЕ *выше крыши* в Р.п). Если говорить о сочетаемости ФЕ *девать некуда*, то имена множества, так же как и в случае *выше крыши* могут относиться к разным лексико-грамматическим группам. Интересно отметить, что ФЕ *девать некуда* не сочетается с именами типа *работа, проблемы* и пр., что, по-видимому, обусловлено наличием компонента 'избыточное, лишнее количество'. Структура, компонент значения 'лишнее количество' ограничивают возможности синонимической замены на ФЕ *выше крыши*, но валентные возможности, что позволяет нам отнести его в первой группе.

Идея избыточности передается и другими фразеологизмами: *хоть завались / залейся*. Однако в отличие от ФЕ *девать некуда*, данные фразеологизмы не акцентируют отрицательной стороны избыточного количества. Напротив, избыточное здесь не является лишним, ненужным. Глаголы *завались* и *залейся* передают идеи избыточности благодаря семантике приставки *за*, одно из значений которой 'чрезмерность действия'. Фразеологизм *хоть отбавляй*, имеющий ту же грамматическую структуру, построен по иной метафорической логике: идея избыточного количества содержится в пресуппозиции. *Хоть отбавляй*, так же как и *выше крыши*, сочетается с абстрактными (*времени хоть отбавляй*), предметными (*книг хоть отбавляй*), вещественными (*воды хоть отбавляй*), личными (*студентов хоть отбавляй*) существительными. *Хоть завались* чаще всего употребляется с предметными существительными; реже вещественными (*Лимонаду было – хоть завались*. [А.В. Драбкина. Волшебные яблоки (1975)]) личными (*покупателей хоть завались*); из абстрактных – наиболее частотные сочетания, согласно НКРЯ, со словами *работа* и *добро* (в значении 'личное имущество'). Стоит отметить, что наиболее контекстуально свободным в этой паре является ФЕ *хоть отбавляй*: синонимические замены ФЕ *выше крыши* на ФЕ *хоть отбавляй* корректны практически во всех случаях. Очевидно, идея 'много' наиболее релевантно выражается через метафорическое переосмысление

действия со значением 'отделение лишнего', в пресуппозиции значения которого – рационально действующий субъект (*хоть отбавляй*), чем через метафорическое переосмысление чрезмерного действия, в пресуппозиции значения которого действуют независимые от субъекта силы (*хоть завались / залейся*).

Фразеологизмы (*хоть пруд пруди*, (*хоть*) *косой коси*), построенные по той же структурной схеме, в своей внутренней форме имеют образ, обусловленный историческими реалиями, в их основе опредмеченная ситуация бытовой жизни. Фразеологизм *пруд пруди* сочетается с личными, предметными, вещественными существительными (*студентов / машин / каши пруд пруди*); хотя при сочетаемости с существительными, обозначающими недискретную жидкую субстанцию, происходит определенный сдвиг в опредмечивании ситуации: концептуализация происходит через другой образ – заполнение большим количеством жидкости некой емкости, а не устройство запруды. С абстрактными существительными сочетается не очень активно. Сочетаемость ФЕ *хоть косой коси* ограничена (*грибов хоть косой коси*). Фразеологизмы *пруд пруди*, *хоть отбавляй*, *выше крыши* в сочетании с предметными, вещественными и личными существительными взаимозаменяемы.

В основе фразеологизмов *вагон* и *маленькая тележка* и *воз* и *маленькая тележка* – существительные *вагон*, *воз*, которые сами по себе выполняют функцию квантификатора. Ли Су Хен считает, что исходное значение *вагон* и *воз*, содержащее идею перевозки людей или груза, оказывает влияние на сочетаемость данных слов [Ли 2005: 109]. Однако фразеологизмы, включающие эти квантификаторы, сочетаются с личными, предметными и вещественными, абстрактными существительными и имеют высокую степень контекстуальной свободы и в конструкции *у кого есть что в каком количестве* могут быть заменены на ФЕ *выше крыши*, *хоть отбавляй*, *пруд пруди* (*Нет, – улыбнулась Эля, – у меня клиентов – вагон (воз) и маленькая тележка / выше крыш, хоть отбавляй, (хоть) пруд пруди*). [Дарья Донцова. Микстура от косоглазия (2003)]. Фразеологизм *вагон* и *маленькая тележка* более частотный, что обусловлено выходом из употребления референта *воз*.

В паре фразеологизмов, образованных по одной модели *нет числа* и *нет конца (и краю)* второй имеет большую степень контекстуальной свободы. ФЕ *нет числа* чаще всего используется при обозначении неопределенно большого количества ситуаций (*нет числа интригам, обидам*), а также лиц как участников ситуаций (*нет числа последователей, голосующих, бегунов*); с вещественными и абстрактными существительными данный фразеологизм не сочетается (**нет числа чаю/любви*), что объясняется наличием слова *число* в составе фразеологизма, сочетающегося с существительными

ми, обозначающими «дискретную субстанцию». ФЕ *нет конца (и краю)* употребляется в контекстах с именами, референты которых представляют собой либо «континуальную субстанцию», либо что-то протяженное (*дороге, разговору нет конца и краю*), либо многократно повторяющиеся ситуации. Внутренняя форма фразеологизма создает пространственный образ по метафорической модели шире–много (см. [Ли 2005]).

Значение 'неопределенно большое количество' фразеологизмов, образованных по одной структурной модели *ужас / страх / страсть / жуть / беда сколько* передается с помощью интенсификаторов в сочетании с квантифицирующим словом, не выражающим объем количества. Различия в функционировании фразеологизмов обусловлены стилистически: *беда / страх сколько* – устаревшие. Наиболее частотные *ужас / страсть сколько*, менее частотный *жуть сколько*. Все фразеологизмы этой группы (кроме устаревших), поскольку они могут сочетаться с личными, вещественными, предметными абстрактными существительными (*ужас сколько учеников, молока, платьев, неприятностей*) и выступать в качестве синонимов фразеологизмов *выше крыши*, *хоть отбавляй*, *хоть пруд пруди*, мы относим к контекстуально свободным.

К контекстуально связанным фразеологизмам, как уже было отмечено, мы предлагаем отнести те, в значении которых количественный компонент связан с определенным множеством (предметов, лиц и пр.) и не обозначает количество другого множества: *отбою нет (много людей, желающих чего-либо: просителей, женихов, клиентов и пр.)*, *как мухи на мёд (большое количество людей, стремящихся в ажиотаже куда-либо, к кому-либо)*, *непечатый край (много дел, работы)*, *ешь-пей не хочу, столы ломаются, как на маланьину свадьбу (много еды и напитков)*, *куры не клюют (много денег)*, *голова пухнет (много забот)*; *в три горла / три глотки (много есть)*, *набивать голову (перегружать память большим количеством малозначащих или ненужных, бесполезных сведений)*, *набивать живот (много есть)*, *набивать кошелек / карман / кошель (много получить денег, обычно нечестным путем)*, *насосаться крови (много и долго помучить, поэксплуатировать кого-либо, поиздеваться над кем-либо)*; *насыпать / наврать с три короба (наговорить много неправдоподобного)*; *словно / как грибы (после дождя) ('быстро, в большом количестве возникать, появляться')*. *Битком набито, яблоку упасть негде, как сельдей в бочке, плюнуть некуда, (шагу) ступить негде / некуда* имеют значение 'большое количество людей' или 'большая плотность скопившихся в одном месте людей'. Все эти фразеологизмы контекстуально связаны и, соответственно, ограничены в своих синонимических возможностях.

Таким образом, фразеологизмы со значением 'не-

определенно большое количество' можно представить в виде трех групп: контекстуально свободные, сочетающиеся с существительными, относящиеся к разным лексико-семантическим разрядам и обладающие большим синонимическим потенциалом (*выше крыши, девять некуда, хоть отбавляй, ужас сколько, вагон и маленькая тележка*); контекстуально и синонимически ограничен-

ные (*нет числа, нет конца и краю, хоть залейся* и др.) и контекстуально связанные. Нам представляется, что прагматический подход к классификации фразеологизмов с точки зрения их валентных связей и синонимических возможностей, актуален для иностранцев, поскольку дает возможность обозначить «зону запрета» и избежать характерных для иностранцев ошибок.

ЛИТЕРАТУРА

1. Апресян, Ю.Д. Фразеологические синонимы типа «глагол + существительное» в современном английском языке.: автореф. дис. . канд. филол. наук / Юрий Апресян. – М., 1956. – 15 с.
2. Булыгина, Т.В. Языковая концептуализация мира (на материале русской грамматики) / Т.В. Булыгина, А.Д. Шмелев. – М.: Языки русской культуры, 1997. – 574 с.
3. Иванникова Е.А. Синонимические отношения между фразеологическими единицами и словами // Очерки по синонимике современного русского литературного языка. М. – Л., 1966. – 153 с.
4. Колесникова С.М. Градуирование и квантификация в современном русском языке // Studia Slavica, Hang, 60/1 (2015). - Akadémiai Kiadó Budapest, 2015. – С. 55-64.
5. Колесникова С.М. Функционально-семантическая категория градуальности в современном русском языке: Учебное пособие. – М.: Высшая школа, 2010. – 279 с.
6. Коваленко Т. И. К вопросу о вариантности и синонимах глагольных фразеологизмов в современном русском языке // Науч. зап. МГПИ. Т. 160. Русский язык. Вып. 2. М., 1966. С. 65-72;
7. Лакофф Д., Джонсон М., Метафоры, которыми мы живем. – М.: Едиториал УРСС, 2004.
8. Ли Су Хен. Когнитивный анализ русских конструкций с именными квантификаторами : автореферат дис. ... кандидата филологических наук : 10.02.01, 10.02.20 / Рос. гос. гуманитар. ун-т (РГГУ). - Москва, 2005. – 25 с.
9. Тихонова, М. Ю. Лексико-фразеологическая микросистема «много» в современном русском языке: автореф. дис. . . . канд. филол. наук / М. Ю. Тихонова. – Самарканд, 1971. – 18 с. 230
10. Чернышева И.И. Фразеология современного немецкого языка. М.: Высшая школа, 1970. – С. 81.
11. Словарь-справочник лингвистических терминов. // Розенталь Д.Э., Теленкова М.А. [Электронный ресурс]. – URL: <https://dic.academic.ru/dic.nsf/lingvistic> (дата обращения: 30.11.2019)
12. Толковый словарь русского языка / Под ред. Д.Н. Ушакова.– [Электронный ресурс] - URL: <https://dic.academic.ru/dic.nsf/ushakov/834310> (дата обращения: 01.12.2019)
13. Фразеологический словарь русского литературного языка : около 13000 фразеологических единиц / А.И. Федоров. – 3-е изд., испр. – Москва: АСТ : Астрель, 2008.
14. Щерба Л.В. О трояком аспекте языковых явлений и об эксперименте в языкознании // Языковая система и речевая деятельность. – Л., 1974. – С. 24-39 – [Электронный ресурс] – URL: <http://philology.ru/linguistics1/shcherba-74a.htm>
15. Национальный корпус русского языка. – [Электронный ресурс] – URL: <http://ruscorpora.ru/old/index.html> (дата обращения: 10.11.2019)

© Чжан Цзинтао (raing8890@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

Наши авторы

- Abdukadyrova T.** – Candidate of Pedagogical Sciences, Chechen State University
- Agalyeva B.** – Kalmyk state University named after B.B. Gorodovikov
- Agalyeva G.** – Kalmyk state University named after B.B. Gorodovikov
- Ageeva M.** – Peoples' Friendship University of Russia (Moscow)
- Alekseeva V.** – Candidate of philological Sciences, associate Professor, Yaroslavl State Demidov university
- Arhipova I.** – Ph. D (Philology), Professor, Novosibirsk State Pedagogical University
- Azerbayev S.** – Candidate of historical Sciences, Professor, Kazakh Ablai Khan University of International Relations and World Languages, Alma-ATA, Kazakhstan
- Balaganov D.** – Candidate of philological Sciences, Military University of the Ministry of defense of the Russian Federation, Moscow
- Barynina M.** – Magnitogorsk State Technical University named after G.I. Nosov
- Baynazarova U.** – Kalmyk state University named after B.B. Gorodovikov
- Belova G.** – Ph.D., Associate Professor, Izhevsk State Agricultural Academy
- Dalgat F.** – Candidate of historical Sciences, associate Professor, Dagestan state University
- Dmitrieva V.** – Candidate of Historical Sciences, assistant professor, Sevastopol State University
- Dzyubinsky V.** – Priest, Postgraduate Student, Moscow Theological Academy, Sergiev Posad
- Gizatullina A.** – Candidate of Philology, Associate Professor, Leading Researcher, GAOU DPO Institute for the Development of Education of the Republic of Tatarstan

Our authors

- Gorenko A.** – PhD in Philology, Associate Professor, MGIMO University
- Ivanova L.** – Candidate of pedagogical sciences, Associate Professor, GAOU DPO Institute for the Development of Education of the Republic of Tatarstan
- Jiang Wenjie** – trainee assistant, Gnesins Russian Academy of Music
- Kabirova Yu.** – The Surgut State University
- Karpova Yu.** – PhD in Philology, Associate Professor, Lomonosov Moscow State University
- Kornienko E.** – Candidate of pedagogical sciences, associate professor, Federal State Budget Educational Institution of Higher Education «Northern State Medical University» of the Ministry of Healthcare of the Russian Federation (Arkhangelsk)
- Korol E.** – Surgut State University
- Kurbanov I.** – Candidate of Philology, Professor, The Surgut State University
- Kurzaeva L.** – Magnitogorsk State Technical University named after G.I. Nosov
- Lagutkina M.** – Assistant, Teacher, Peoples' Friendship University of Russia
- Loginova I.** – Candidate of pedagogical Sciences, associate Professor, Maxim Tank Belarusian state pedagogical University
- Malkovskaya T.** – Candidate of Science in Philology, Associate Professor, Krasnodar Air Force Institute for Pilots
- Migdal I.** – Candidate of philological sciences, associate professor, State social and humanitarian University, Kolomna
- Molodchikova G.** – teacher, Bryansk branch of the Plekhanov Russian University of Economics

Parfenova G. – graduate student, Voronezh State Agricultural University named after Emperor Peter I

Payzyyeva A. – Kalmyk state University named after B.B. Gorodovikov

Payzyyeva G. – Kalmyk state University named after B.B. Gorodovikov

Petrukhina D. – post-graduate student, Institute of Ethnology and Anthropology RAS (Moscow)

Plyushchikov V. – graduate student, RUDN University

Pogosyan D. – Surgut State University

Qiao Lanju – Lecturer of Harbin Normal University (China)

Rodionov A. – Graduate student, The State Educational Institution of Higher Education of Moscow Region "State University of Humanities and Social Studies" (Kolomna)

Rodygina T. – Ph.D., Associate Professor, Izhevsk State Agricultural Academy

Ryabova T. – Candidate of Science in Philology, Krasnodar Air Force Institute for Pilots

Rybakova . – Lecturer, Financial University under the Government of the Russian Federation

Sakaeva M. – Chechen State University

Samorodin G. – Post-graduate student, Moscow City University

Sapogova O. – senior lecturer, Maxim Tank Belarusian state pedagogical University

Selivanova M. – Postgraduate, Institute of Art Education and Cultural Studies of the Russian Academy of Education; speech therapist, school 1514, Moscow

Semenov V. – Candidate of technical Sciences, Far Eastern Federal University (Vladivostok)

Sobor A. – Azerbaijan University of Languages

Sobyagina V. – D.Phil.Sc., Prof., Moscow City University

Solovieva V. – Assistant, Moscow state regional University

Stolyarov A. – Candidate of Historical Sciences, Associate Professor, Kazan (Volga) Federal University

Suchkov M. – Candidate of economic Sciences, associate Professor, Kyrgyz Affiliated Campus of Kazan National Research Technological University, Kyrgyz Republic

Surkova M. – State social and humanitarian University, Kolomna

Terentieva E. – PhD in Philology, Associate Professor, Peoples' Friendship University of Russia (RUDN University) (Moscow)

Titova M. – Candidate of philological Sciences, associate Professor, Altai State University

Topilskiy A. – Candidate of History, Senior Lecturer, Tambov State University named after G.R. Derzhavin

Valiakhmetov A. – Candidate of Historical Sciences, Associate Professor, Kazan (Volga) Federal University

Vorob'ev A. – Lawyer, post-graduate student, Russian state University of justice (RPA of the Ministry of justice of the Russian Federation), Moscow

Vorobeva E. – Tambov State University named after G.R. Derzhavin

Yakunina E. – Magnitogorsk State Technical University named after G.I. Nosov

Yakusheva N. – Candidate of pedagogical Sciences, associate Professor, Bryansk state University named after academician I. G. Petrovsky

Zhang Jintao – graduate student, Moscow State Pedagogical University

Требования к оформлению статей, направляемых для публикации в журнале



Для публикации научных работ в выпусках серий научно-практического журнала «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики» принимаются статьи на русском языке. Статья должна соответствовать научным требованиям и общему направлению серии журнала, быть интересной достаточно широкому кругу российской и зарубежной научной общественности.

Материал, предлагаемый для публикации, должен быть оригинальным, не опубликованным ранее в других печатных изданиях, написан в контексте современной научной литературы, и содержать очевидный элемент создания нового знания. Представленные статьи проходят проверку в программе «Антиплагиат».

За точность воспроизведения дат, имен, цитат, формул, цифр несет ответственность автор.

Редакционная коллегия оставляет за собой право на редактирование статей без изменения научного содержания авторского варианта.

Научно-практический журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики» проводит независимое (внутреннее) рецензирование.

Правила оформления текста.

- ◆ Текст статьи набирается через 1,5 интервала в текстовом редакторе Word для Windows с расширением “.doc”, или “.rtf”, шрифт 14 Times New Roman.
- ◆ Перед заглавием статьи указывается шифр согласно универсальной десятичной классификации (УДК).
- ◆ Рисунки и таблицы в статью не вставляются, а даются отдельными файлами.
- ◆ Единицы измерения в статье следует выражать в Международной системе единиц (СИ).
- ◆ Все таблицы в тексте должны иметь названия и сквозную нумерацию. Сокращения слов в таблицах не допускается.
- ◆ Литературные источники, использованные в статье, должны быть представлены общим списком в ее конце. Ссылки на упомянутую литературу в тексте обязательны и даются в квадратных скобках. Нумерация источников идет в последовательности упоминания в тексте.
- ◆ Литература составляется в соответствии с ГОСТ 7.1-2003.
- ◆ Ссылки на неопубликованные работы не допускаются.

Правила написания математических формул.

- ◆ В статье следует приводить лишь самые главные, итоговые формулы.
- ◆ Математические формулы нужно набирать, точно размещая знаки, цифры, буквы.
- ◆ Все использованные в формуле символы следует расшифровывать.

Правила оформления графики.

- ◆ Растровые форматы: рисунки и фотографии, сканируемые или подготовленные в Photoshop, Paintbrush, Corel Photopaint, должны иметь разрешение не менее 300 dpi, формата TIF, без LZW уплотнения, CMYK.
- ◆ Векторные форматы: рисунки, выполненные в программе CorelDraw 5.0-11.0, должны иметь толщину линий не менее 0,2 мм, текст в них может быть набран шрифтом Times New Roman или Arial. Не рекомендуется конвертировать графику из CorelDraw в растровые форматы. Встроенные - 300 dpi, формата TIF, без LZW уплотнения, CMYK.

По вопросам публикации следует обращаться к шеф-редактору научно-практического журнала «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики» (e-mail: redaktor@nauteh.ru).