

ISSN 2223–2982



СОВРЕМЕННАЯ НАУКА:
АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ
ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ

ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ

№ 10–2 2022 (ОКТАБРЬ)

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.

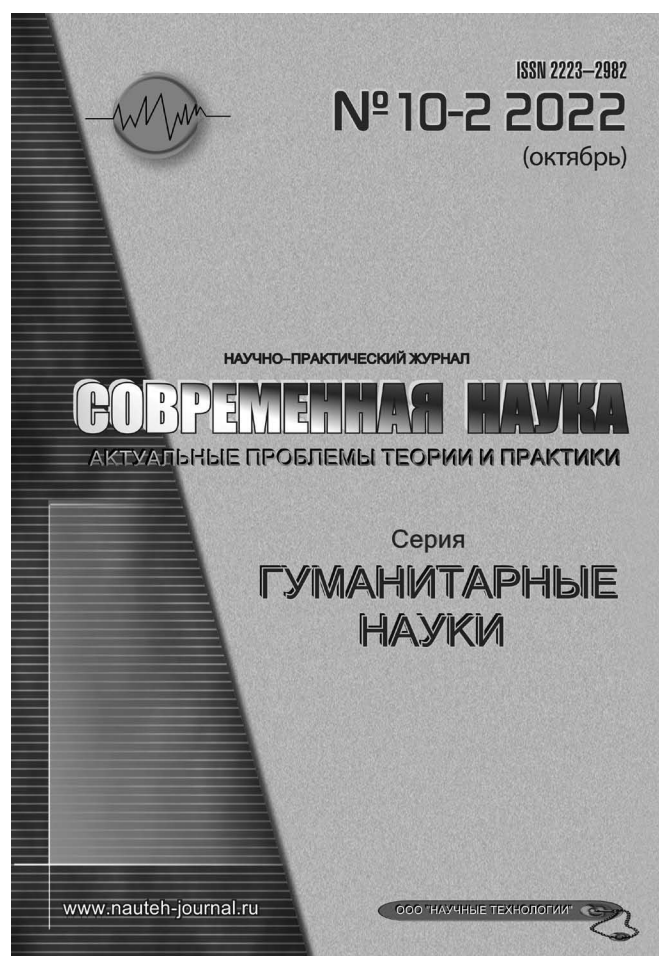
Свидетельство о регистрации
ПИ № ФС 77-44913 от 04.05.2011 г.

Серия: Гуманитарные науки № 10-2 (октябрь) 2022 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 12.10.2022 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

Антошин А.В., Антошин В.А. – Советский Союз и духоборы Канады в 1940-е гг.

Antoshin A., Antoshin V. – The Soviet Union and the Doukhobors of Canada in the 1940s..... 7

Савукова Ю.А. – Функционирование частных женских гимназий в Московской губернии (на примере гимназии В.В. Пшеничкиной)

Savukova J. – Functioning of private gymnasium for girls in Moscow governorate (using example of V.V. Pshenichkina gymnasium) 11

Трусова М.А. – Освещение Рапальского договора 1922 года в американской прессе

Trusova M. – Coverage of the Rapallo treaty of 1922 in the American press 16

Фан-Юнг Г.Ю. – Методологические и смысловые особенности употребления термина «химическая промышленность» в отношении некоторых дореволюционных предприятий

Fan-Yung G. – Methodological and semantic features the use of the term "chemical industry" in relation to some pre-revolutionary enterprises 20

Ярцев С.В. – Война готов Северного Причерноморья с антами и гуннами в конце IV века

Yartsev S. – War by the goths of the Northern Pontic with the antes and the huns at the end of the fourth century 27

Педагогика

Архипова С.В., Лазуткина О.Р. – Особенности связной речи старших дошкольников с общим недоразвитием речи

Arkhipova S., Lazutkina O. – Features of coherent speech of senior preschool children with general underdevelopment of speech 37

Барыбин А.В., Васильев А.Г. – Ценностный потенциал физической культуры и спорта в современном социуме

Barybin A., Vasilyev A. – Values of physical education in the context of the modern educational paradigm 43

Бирюкова Н.В. – Роль изучения истории медицины в самоопределении учащихся в профильном обучении

Biryukova N. – The role of studying the history of medicine in the self-determination of students in profile education 46

Ван Хуань – Консерватизм и постмодерн в современном вокальном образовании: к проблеме двойственности социального запроса

Wang Huan – Conservatism and postmodernism in modern vocal education: on the problem of the duality of social inquiry 49

Васильева Л.А., Бойчук М.И., Микаева С.А., Васильев Н.А. – Профессиональная успешность педагогических работников образовательной организации высшего образования

Vasilyeva L., Boychuk M., Mikaeva S., Vasiliev N. – Professional success of teaching staff of an educational organization of higher education 54

Васина К.И., Фомичева И.В., Харламова Л.С. – Лидерство как средство воспитательной работы в физической культуре студентов

Vasina K., Fomicheva I., Kharlamova L. – Leadership as a means of educational work in physical education of students 61

Власенко С.Ю., Чернышев В.П., Родионова А.Г., Закарян Г.З. – Исследование изменения тональности дискурса в ходе практических занятий по физической культуре

Vlasenko S., Chernyshev V., Rodionova A., Zakaryan G. – Investigation of discourse tone change in the course of practical training in physical culture 64

Карелина И.Б. – Гипотонусная дисфония у подростков и лиц молодого возраста <i>Karelina I.</i> – Hypotonic dysphonia in adolescents and young adults. 68	Томина О. – Model of the process for formation of information and communication culture of students in conditions of digital transformation of education 95
Лю Иин – Проблемное поле актерской подготовки студентов-вокалистов в контексте современных новаций образовательного процесса <i>Liu Yiyin</i> – The required field of acting training of vocal students in the context of modern innovations in the educational process 71	Топунова И.Р. – Особенности преподавания экономических дисциплин в высшей школе <i>Topunova I.</i> – Features of teaching economic disciplines in higher education 99
Ма Синь – Рефлексивность речевого поведения в контексте русскоязычного разговорного диалога: специфика контроля выработки практических навыков у иностранных учащихся <i>Ma Xinyi</i> – Reflexivity of speech behavior in the context of a Russian-speaking conversational dialogue: the specifics of controlling the development of practical skills in foreign students 76	Фесенко К.А. – О методике проведения разговорного клуба как эффективного способа преодоления языкового барьера <i>Fesenko K.</i> – On the method of holding a conversation club as an effective way to overcome the language barrier 103
Плющева Н.С. – Обоснование комплекса педагогических условий интерактивного обучения коммуникативному общению студентов в вузе физической культуры <i>Plyushcheva N.</i> – The substantiation of the complex of pedagogical conditions of interactive training to pedagogical communication of students in the higher educational institution of physical culture. 82	Хакимова Н.Г. – Структура дефицитов профессиональной компетентности учителя сельской малокомплектной школы <i>Khakimova N.</i> – The structure of the deficits of professional competence of a teacher of a rural small school 108
Романов В.Н., Карелина Н.Н., Рыженко В.А. – Развитие специальной выносливости у студентов отделения «баскетбол» <i>Romanov V., Karelina N., Ryzhenko V.</i> – Development of special endurance among students of the basketball department. 86	Цветкова Е.В. – Формирование коммуникативной компетентности у младших школьников в образовательной среде через проектную деятельность <i>Tsvetkova E.</i> – Formation of communicative competence among younger schoolchildren in the educational environment through project activities 112
Румянцева Н.М., Рубцова Д.Н. – Родительская педагогика М.М. Сперанского <i>Rumyantseva N., Rubtsova D.</i> – Parental pedagogy M.M. Speransky 89	Цеева Ф.М., Нагаплежева Р.Р., Оракова М.М. – Эффективность восприятия мультимедийных лекций по физике в условиях дистанционного обучения <i>Tseeva F., Nagaplezheva R., Orakova M.</i> – The effectiveness of perception of multimedia lectures on physics in the conditions of distance learning 118
Томина О.Н. – Модель процесса формирования информационно-коммуникативной культуры студентов в условиях цифровой трансформации образования	Цзянь Миньюй – Современные методики обучения русскому языку - повышение практических навыков <i>Jiang Mingyu</i> – Modern methods of teaching Russian language - improving practical skills 121

Чернышев В.П., Чернышева Л.Г., Белкина Н.В., Мацко А.А. – Воспитательный потенциал физической культуры и спорта в условиях реформационных изменений университетского пространства
Chernyshev V., Chernysheva L., Belkina N., Matsko A. – Educational potential of physical culture and sports in the conditions of reformatory changes in the university space124

ФИЛОЛОГИЯ

Аль-Анбаги Шайма Татер Хасан, Шаклеин В.М. – Синтаксическая традиция русского делового письма
Al-Anbagi Shayma Tamer Hassan, Shaklein V. – Syntactic tradition of Russian business writing 128

Анисимова О.Б., Душко М.С., Терпелец Ж.А. – Межязыковые соответствия терминообразования спортивного дискурса в английском и немецком языках
Anisimova O., Dushko M., Terpelets Zh. – Inter-language correspondence of the term formation of sports discourse in the English and German languages132

Буланова В.А. – Отношения России и Германии через призму политического дискурса (на материале выступлений немецких политиков на форуме «Петербургский диалог» за 2001-2019 гг.)
Bulanova V. – Relations between Russia and Germany through the prism of political discourse (based on the speeches of German politicians at the St. Petersburg Dialogue Forum for 2001-2019). 136

Ван Е – К вопросу о свойстве семантической валентности русских глаголов обработки
Wagn Ye – Concerning the property of semantic valence of Russian processing verbs 141

Ван Тяньсюе – Функционирование глагола «болеть» в текстах Ф.М. Достоевского
Wang Tianxue – The functioning of the verb "to be sick" in the texts of F.M. Dostoevsky 146

Волобуева О.Н., Чалых Н.А. – Особенности создания и усиления экспрессивности во фразеологии (на материале русского и английского языков)
Volobueva O., Chalykh N. – Ways to create and strengthen the expressiveness of idioms (based on the material of the Russian and English languages).....155

Гао Цзысянь – Жанровые границы повествования Светланы Алексиевич «У войны не женское лицо»
Gao Zixian – Genre boundaries of Svetlana Alexievich's narrative "War has no woman's face".....158

Го Индун – Актуальные вопросы теории перевода в XXI веке и их решение в переводческой практике
Guo Yingdong – Topical issues of translation theory in the XXI century and their solution in translation practice.....161

Ергазица А.А. – Способы кодирования и декодирования смысла в языковых моделях
Ergazina A. – Ways of encoding and decoding meaning in language models.....165

Комкова Н.И. – Стилистически дифференцированная лексика в прозе Б.В. Шергина как способ коммуникативного отражения ценностей поморов
Komkova N. – Stylistically differentiated vocabulary in the prose of Boris Shergin as a way of communicative expression of the Pomors` persons.....169

Мэн Жу – Анализ когнитивной модели военных метафор в новостях российского спорта
Meng Zhu – Analysis of the cognitive model of military metaphors in Russian sport news.....173

Слободчиков И.Д. – Особенности устного, письменного и автоматизированного перевода с китайского языка
Slobodchikov I. – Features of oral, written and automated translation from Chinese.....177

Султанмурадов А.М. – Звуко-ритмическая организация пословиц и поговорок в кумыкском языке
Sultanmuradov A. – Sound-rhythmic organization of proverbs and a saying in the Kumyk language181

Червоний А.М. – Выражение паралингвистических элементов в невербальной коммуникации (на материале французского и русского языков)

Chervony A. – The expression of paralinguistic elements in non-verbal communication (in French and Russian)185

Информация

Наши авторы. Our Authors.....189

Требования к оформлению рукописей и статей для публикации в журнале.....191

СОВЕТСКИЙ СОЮЗ И ДУХОБОРЫ КАНАДЫ В 1940-Е ГГ.¹

THE SOVIET UNION AND THE DOUKHOBORS OF CANADA IN THE 1940s.

A. Antoshin
V. Antoshin

Summary: The article is devoted to the analysis of the political position of the Canadian Doukhobors during the Second World War and in the first post-war years. The source base for the study was the materials of the Russian-language newspaper Vestnik, which was published in Toronto. The cooperation of the Dukhobors with the diplomatic structures of the USSR and the pro-Soviet intellectuals of Canada is characterized. The article proves that the Canadian Dukhobors provided significant assistance to the Soviet Union during the Second World War.

Keywords: Doukhobors, World War II, Russian emigration, religious sectarians in Canada, Federation of Russian Canadians.

Антошин Алексей Валерьевич

Доктор исторических наук, профессор
Уральский федеральный университет

Антошин Валерий Алексеевич

Кандидат философских наук, профессор
Южно-Российский институт управления – филиал
РАНХиГС
alex_antoshin@mail.ru

Аннотация: Статья посвящена анализу политической позиции канадских духоборов в годы Второй мировой войны и в первые послевоенные годы. Источниковой базой исследования послужили материалы русскоязычной газеты «Вестник», которая выпускалась в Торонто. Охарактеризовано сотрудничество духоборов с дипломатическими структурами СССР и просоветски настроенными интеллектуалами Канады. В статье доказано, что канадские духоборы оказали существенную помощь Советскому Союзу в годы Второй мировой войны.

Ключевые слова: духоборы, Вторая мировая война, русская эмиграция, религиозные сектанты в Канаде, Федерация русских канадцев.

Вторая мировая война привела к патриотическому подъему во многих сообществах эмигрантов из России, которые проживали в различных странах мира. Чаще всего внимание историков сосредоточено на симпатиях к Советскому Союзу, которые проявили представители политической, культурной и церковной элиты эмиграции. Однако, такие известные личности, как Д.Д. Бурлюк, А.Н. Вертинский, И.А. Бунин и др. зачастую заслоняют собой тысячи «рядовых» выходцев из России, которые активно жертвовали деньги в фонд помощи Советскому Союзу, собирали одежду для советских детей, участвовали в массовых акциях. Одной из таких групп были канадские духоборы.

История религиозной эмиграции из поздней Российской империи уже не раз привлекала внимание исследователей [10; 12]. Принадлежавшие к этому эмиграционному потоку люди уезжали из Российской империи в конце XIX – начала XX в., поскольку функционирование Святейшего Синода Русской православной церкви в качестве государственного органа делало их жизнь крайне сложной. Одним из наиболее значительных групп этой эмиграции были духоборы, движение которых за выезд из России усилилось в 1890-е гг. В 1898-1902 гг. около 7,5 тыс. духоборов переселились в Канаду. В 1905 г. добились разрешения на переезд в Канаду и некоторые из тех духоборов, которые находились в якутской ссылке [15, с. 32].

Прожив в Канаде несколько десятков лет, духоборы продолжали сохранять традиционный уклад жизни и в 1940-е гг. Эта специфическая группа населения Канады не могла не вызвать интерес у просоветских организаций страны. Среди таких организаций ключевую роль играла Федерация русских канадцев (ФРК), возникшая в 1942 г. на основе объединения Русских рабоче-фермерских клубов имени М. Горького. ФРК выпускала газету «Вестник», которая начала выходить в 1941 г. вместо издававшейся ранее газеты «Канадский гудок», закрытой в апреле 1940 г. за поддержку пакта Молотова-Риббентропа. Именно публицисты газеты «Вестник», активно сотрудничавшей с дипломатическими представительствами СССР, вели активную агитацию среди канадских духоборов в 1940-е гг.

Как отмечает белорусский историк Л.Н. Семенова, духоборы далеко не сразу начали взаимодействие с просоветскими структурами: «наученные горьким опытом», они предпочитали «держаться обособленно, не принимать у себя никаких организаторов и не участвовать ни в каких кампаниях» [11, с. 146]. Тем не менее, в 1943 г. лидеры ФРК установили контакты с духоборческими общинами Западной Канады. В годы Второй мировой войны в общинах духоборов Британской Колумбии и Саскачевана проводились многолюдные митинги, только в Саскачеване в 1944 г. было собрано 8,5 тыс. долларов и одежда в помощь СССР. Духоборы-фермеры часто дава-

¹ Исследование выполнено в рамках гранта РФФИ № 22-28-01705 «Интернационализация проблемы беженцев, «перемещенных лиц» и малых народов в условиях холодной войны».

ли жертвования натурой. «Мы получили индюка, овцу, быка, а вот Иосиф Петрович Фофонов пожертвовал корову. Все это мы разыгрываем в лотерею» [11, с. 147], - так один из них описывал сбор средств в помощь Советскому Союзу.

Просоветская эмиграция использовала в своей агитационно-пропагандистской работе, прежде всего, оппозиционность духоборов по отношению к официальному православию Российской империи. Доказывалось, что духоборы объективно принадлежали к тем политическим силам, которые в дореволюционный период олицетворяли собой альтернативную Россию. Отсюда делался совершенно неожиданный вывод: духоборы составляли часть русского освободительного движения и фактически в борьбе против самодержавия выступали как союзники большевизма. В результате логичным стало их принятие Советской власти и существовавшего в СССР политического режима.

Все это было тем более удивительно, что по своей психологии канадские духоборы не имели ничего общего с провозглашаемыми Советской властью лозунгами построения нового общества. К 1940-м гг. многие из них были уже очень пожилыми людьми, традиционалистами по своему воспитанию, образу жизни, разделяемым ценностям. Вся их жизнь прошла в духоборческой общине, в совместной работе и молитвах. Многие из них, живя в Канаде несколько десятков лет, крайне слабо соприкасались с канадским обществом. Они не мыслили себе жизни вне духоборческой общины. Таков был, например, уроженец Карской области И.П. Федосов, приехавший в Канаду в 1898 г. Его товарищи вспоминали о нем так: «Жил в общине, работал дома и уходил на посторонние заработки. Был примерным и честным тружеником, любил общинную жизнь и уважал своих духовных вождей» [3]. И только, когда у духоборов отобрали общинную землю и предприятия, И.П. Федосов «в силу необходимости» стал жить индивидуальной жизнью. Хоронила его в 1945 г. община, похороны прошли по духоборческому обряду с пением и чтением стихов и псалмов...

Можно представить себе внутренний мир этого человека, определяемый религиозными ценностями, исповедуемыми духоборами. К нему, очевидно, вполне применимы были слова, которыми охарактеризовали его товарища – тоже в прошлом кавказского духобора П.С. Сторожева: «Он был очень трудолюбив, жил скромно и трезво» [2]. Трудолюбие и скромность в быту были отличительными признаками членов духоборческой общины. Уроженец села Спасовка Тифлисской губернии К.Е. Дьячков долгие годы трудился на строительстве железных дорог, на канадских фермах. «Тяжело работал всю жизнь, - вспоминали о нем товарищи. – Он уже начал жить зажиточно и имел бы возможность отдохнуть, но смерть унесла его в могилу» [1]. Шел К.Е. Дьячкову 66-й год...

Читательницами «Вестника» были и женщины-члены духоборческой общины. Вся их жизнь была ограничена общинными рамками, проходила в семейном кругу, что накладывало отпечаток на кругозор и образовательный уровень этих людей. Ушедшая из жизни в 1948 г. Пелагея Михайловна Барабанова, трудолюбивая последовательница духоборческой веры, научилась читать по-русски лишь, когда ей было уже под шестьдесят. В последние годы жизни она стала читать просоветскую газету «Вестник» и, по заявлениям ее родных, «прочитывала все до строчки» [5]. Жизнь таких женщин, как она, проходила в воспитании многочисленных детей, внуков и правнуков. Такова, например, ровесница П.М. Барабановой Авдотья Щукина, имевшая пятерых детей, 15 внуков и четырех правнуков [9].

Как воспринимали такие женщины, как П.М. Барабанова или А. Щукина, публикации «Вестника»? Возможно, искренне верили в ту простую и непротиворечивую картину жизни в Советском Союзе, которую рисовали публицисты просоветской газеты. «Вестник» сыграл большую роль в сплочении сочувствовавшей Советскому Союзу российской диаспоры Канады в годы Второй мировой войны. Достаточно типичной в этой среде в те дни была позиция, например, бывшего кавказского духобора С.П. Колесникова (1878-1946), приехавшего из села Богдановка Тифлисской губернии в Канаду в 1911 г. и успевшего еще в составе канадской армии принять участие в Первой мировой войне. Сочувствовавший деятельности канадских рабочих организаций, в годы Второй мировой войны он «по своим возможностям» жертвовал в помощь народам Советского Союза [4].

Политической элите просоветской эмиграции удавалось добиться успехов в пропаганде, рассчитанной на духоборческую аудиторию. Характерно, например, в какой атмосфере летом 1945 г. в Канаде отмечался Петров день – духоборческий праздник, ознаменовавшийся когда-то в России массовым сожжением оружия. На мероприятии, организованном Всеобщим духоборческим комитетом Ванкувера, в качестве почетных гостей присутствовали 24 советских моряка. Удивительное смешение разных культурных традиций представляла из себя программа данного праздника. Выступали духоборческие хоры, участники праздника играли в городки и гильки. В качестве музыкального сопровождения вечера громкоговоритель транслировал советские песни [1]. Еще более показательным было выступление председателя собрания В. Макеева, посвященное «борьбе духоборов в царской России против самодержавия и военщины». При этом так силен был всплеск патриотического подъема, охвативший в связи с Победой во Второй мировой войне российскую диаспору в Канаде, что пацифисты-духоборы весь вечер охотно общались с советскими моряками. Один из духоборов отмечал, что «моряки охотно отвечали на все вопросы и наши братья

и сестры были глубоко тронуты и удовлетворены их сердечной простотой, так свойственной русским людям». Советские матросы благодарили русских канадцев за присылавшиеся, в годы Второй мировой войны медикаменты, одежду и т.д. [13].

Может быть, еще более ярко идею связи духовоборов с другими направлениями революционного движения в дореволюционной России выразил секретарь Главного правления ФРК Т. Курбан, побывавший на духовоборческом собрании в провинции Альберта в декабре 1945 г. Его выступление было посвящено «угнетению царизмом подвластных народов». Именно в результате борьбы против этого угнетения духовоборы, доказывал Т. Курбан, и должны были покинуть Россию. Очень ловко связал функционер ФРК и антивоенную деятельность большевиков в годы Первой мировой войны с пацифистскими установками духовоборов, заметив: «Русский народ в 1914 г. увидел несправедливость войны и в 1917 г. решил избрать себе новый путь» [14]. В результате получилось, что лишь в методах борьбы духовоборы и русские революционеры расходились между собой, однако их цели были очень близки!

Неслучайно присутствие на духовоборческих праздниках представителей ФРК, выступавших с речами. Политическая элита просоветской части диаспоры стремилась к постоянной связи с эмигрантской массой, т.к. только таким образом можно было обеспечить стабильное воздействие на ее политическое сознание. При этом заметна достаточная степень гибкости, которую проявляли лидеры ФРК. Они использовали разнообразный арсенал методов воздействия на настроения духовоборов. Понимая, что прямолинейная идеологизированная агитация может не дать результата в этой среде, они активно использовали, например, культурно-массовые мероприятия. Не случайно отдел ФРК в Калгари, в работе которого участвовали духовоборы из пригорода Форест-Лаун, проводил концерты. На них, символизируя синкретичность «советского патриотизма», звучали «старые и новые русские песни» [7].

В отдаленные центры духовоборческого движения, где общинным бытом продолжали жить последователи этой веры, ФРК направляла даже своеобразные «культурные десанты». Такой характер, носила, например, акция, организованная в августе 1945 г. ФРК Виннипега в Камсаке (провинция Саскачеван). Прибывшую на автобусе в 3 часа ночи труппу встретили десятки жителей городка и окрестных фермеров, приготовивших артистам бутерброды и кофе. Прошедший на следующий день концерт собрал около 3 тыс. зрителей. Характерно, что одним из самых запомнившихся номеров данного представления было выступление «красноармейского» ансамбля. При-

существовавший на празднике М. Карницкий вспоминал: «Когда начался стройный марш отряда, несшего красное знамя с эмблемой СССР под звуки красноармейской песни – публика приветствовала отряд бурными аплодисментами, продолжавшимися даже после того, как отряд построился на сцене» [8].

Любопытно, что тот же М. Карницкий поставил актеров ФРК в пример духовоборческой молодежи. Ведь участники «красноармейского» ансамбля в обычной жизни были трудовыми иммигрантами, которым пришлось пройти в Канаде через многочисленные испытания. М. Карницкий хорошо помнил, как в годы экономического кризиса конца 1920-х – начала 1930-х гг. эти люди «целыми днями бродили по городу с пустыми желудками в поисках работы». Однако, подчеркивал он, «ребята не падали духом, не проводили поневоле свободное время в миллиардных и других вредных притонах, а упорно посещали культурные занятия». И результат очевиден: бывшие безработные, прибывшие в Канаду значительно позже духовоборов, поставили такой концерт, равного которому в Камсаке давно не видели [Там же].

Впрочем, даже на страницы «Вестника» иногда прорывался вопрос, который возникал в сознании некоторых духовоборов: как же живут их братья по вере в Советском Союзе? Если большевики уничтожили тот политический строй, при котором было возможно угнетение духовоборов, то почему об их современной жизни на Родине нет никакой информации? Подобные нелегкие вопросы мучили, например, читателя «Вестника» Ф.И. Макасева, жившего в небольшом городке Коти (провинция Саскачеван). В адресованном в редакцию газеты письме он одобрял позицию «Вестника» - «нашей русской рабочей газеты», которая боролась «за рабочие и наши фермерские интересы». При этом Ф.И. Макасеев полагал, что именно эта газета приносила своим читателям «достоверные сведения о том, что творится на всем земном шаре». Единственное, что его огорчало: «Жаль, что в «Вестнике» не освещается жизнь духовоборцев в СССР. Было бы очень интересно знать, как они живут» [6]. Редакция просоветской газеты ничего не ответила своему читателю.

В целом, анализ исторических источников показывает, что духовоборческие общины Канады были объектом активной пропаганды, которую вели просоветские организации данной страны. При этом использовался разнообразный арсенал методов, умело использовался как традиционализм духовоборов, так и воспоминания об их преследованиях в Российской империи. Все это привело к тому, что эта группа выходцев из России использовалась структурами, связанными с советским посольством, в условиях холодной войны.

ЛИТЕРАТУРА

1. Вестник. Торонто, 1945. 23 июня.
2. Вестник. 1945. 30 июня.
3. Вестник. 1945. 17 ноября.
4. Вестник. 1947. 1 января.
5. Вестник. 1949. 1 января.
6. Вестник. 1949. 8 января.
7. Гуменюк К. Деятельность отдела ФРК г. Калгари // Вестник. 1945. 16 мая.
8. Карницкий М. Грандиозный русский концерт в Камсаке // Вестник. 1945. 15 августа.
9. Конкин П.П. Умерла А. Шукина // Вестник. 1949. 15 января.
10. Нитобург Э.Л. Русские религиозные сектанты и староверы в США // Новая и новейшая история. 1999. № 3. С. 34-51.
11. Семенова Л.Н. Русская Канада во Второй мировой войне // Нансеновские чтения 2009. СПб.: РОО ИКЦ «Русская эмиграция», 2010. С. 137-155.
12. Соколов А.С. Русские в Америке в конце XIX в. Л.: ЛГУ, 1985. 193 с.
13. Стушнов Н.Т. Празднование Петрова дня в Ванкувере // Вестник. 1945. 11 августа.
14. Фоминов П.Т. Курбан у албертских духоборцев // Вестник. 1945. 12 декабря.
15. Эмиграция и репатриация в России / В.А. Ионцев, Н.М. Лебедева, М.В. Назаров, А.В. Огороков. М.: Попечительство о нуждах российских репатриантов, 2001. 490 с.

© Антошин Алексей Валерьевич, Антошин Валерий Алексеевич (alex_antoshin@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Уральский федеральный университет

ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ ЧАСТНЫХ ЖЕНСКИХ ГИМНАЗИЙ В МОСКОВСКОЙ ГУБЕРНИИ (НА ПРИМЕРЕ ГИМНАЗИИ В.В.ПШЕНИЧКИНОЙ)

Савукова Юлия Андреевна

Ассистент, Государственный социально-гуманитарный
университет (Коломна)
yulya.savukova@yandex.ru

FUNCTIONING OF PRIVATE GYMNASIUM FOR GIRLS IN MOSCOW GOVERNORATE (USING EXAMPLE OF V.V. PSHENICHKINA GYMNASIUM)

Ju. Savukova

Summary: The main result of the reform of women's education in the 1870s was the rapid process of democratization of women's secondary school, which in turn is associated with the successful development of private gymnasiums and pro-gymnasiums.

The article, based on the complex analysis of different archive sources, examines the activity of the private female gymnasium which existed in the territory of Moscow province at the beginning of the 20th century. The author has succeeded in finding out that the educational process was organized in accordance with the general principles which were stated for this type of schools in the governmental documents, resolutions and circulars. The gymnasium obeyed the rules and programs established by the Ministry of Public Education despite the nongovernmental support. The source base of the research includes correspondence of the trustee of the Moscow school district with the keeper about the appointment and transfer of teachers, about the revision of the school, teachers' forms, records of students' grades, registers of teachers' council meetings, annual logs of students' academic progress. For the first time we provide reliable data on the history, content of education and organization of educational process, which allows us to judge the importance of private educational institutions in the development of women's secondary education in the Russian Empire.

Keywords: gymnasium, Moscow province, educational process, Serpukhov, private female education.

Аннотация: Главным итогом реформы женского образования в 1870-х г. XIX в., стал стремительный процесс демократизации женской средней школы, что в свою очередь связано с успешным развитием частных гимназий и про-гимназий.

В статье, на основе комплексного анализа ряда архивных источников, рассматривается деятельность частной женской гимназии, существовавшей на территории Московской губернии в начале XX в. Автору удалось выяснить, что образовательный процесс строился в соответствии с общими принципами, сформулированными для данного типа школ в правительственных документах, постановлениях и циркулярам. Несмотря на неправительственное обеспечение, гимназия подчинялась правилам и программам, установленных Министерством Народного Просвещения. Источниковая база исследования включает: переписку попечителя Московского учебного округа с держательницей о назначении и перемещении преподавателей, о ревизии учебного заведения, формуляры преподавателей, ведомости баллов учениц, журналы собраний педагогических советов, годовые журналы успеваемости учениц. Впервые приводятся достоверные сведения об истории возникновения, содержании образования и организации учебного процесса, которые позволяют судить о значении частных учебных заведений в развитии среднего женского образования Российской империи.

Ключевые слова: гимназия, Московская губерния, учебный процесс, г. Серпухов, частное женское образование.

Судьба среднего частного женского образования в российской провинции сегодня остаётся одним из малоизученных аспектов отечественной истории. Это в полной мере относится и к центральной – Московской губернии. Между тем, научная разработка подобного рода сюжетов способствует более глубокому пониманию образовательной политики императорского правительства, демонстрирует сложный и противоречивый процесс взаимодействия власти и общества на пути к оформлению системы женского образования.

Последняя треть XIX в. в России была отмечена активными усилиями государства и общества в развитии системы женского образования. Этому, в частности,

способствовали многочисленные преобразования правительства, направленные на создание всесословной женской средней школы, сопровождавшиеся настойчивыми призывами общественности о необходимости распространения частных средних женских учебных заведений.

Российская женская школа с середины XIX века находилась в центре происходивших в стране социально-политических, социально-экономических и культурных реформ и отражала не только прогрессивные тенденции, но и основные социальные проблемы пореформенной эпохи. Изучение развития женского образования в до-революционной России, анализ региональной специфи-

ки данного явления становятся важными компонентами исследования повседневной жизни российского социума, социокультурного облика женской части российского общества.

Среди учебных заведений Московской губернии конца XIX – начала XX вв. особое место занимает частная гимназия для девочек В.В. Пшеничкиной, до недавнего времени практически не попадавшая в поле зрения исследователей. Почти весь архив учебного заведения был утрачен в период революционных событий в России первой четверти XX в. На сегодняшний момент сохранившиеся разрозненные материалы, находятся в фондах 459 Канцелярии попечителя Московского учебного округа ЦГА г. Москвы.

Свою деятельность основательница, дворянка по происхождению, начала в г. Москве. Закончив Николаевский институт и получив звание домашней наставницы, В.В. Пшеничкина ходатайствовала в феврале 1902 г. об открытии в г. Москве частного учебного заведения III разряда для детей обоего пола. [3, с.26]. Предполагалось, что оно будет включать себя следующие учебные предметы: Закон Божий, русский язык, арифметику, географию, историю, естественную историю, французский и немецкий языки, чистописание, рукоделие. Заявлялось, что «Закон Божий будет преподавать священнослужитель православного исповедания, а прочие предметы сама содержательница и лица, имеющие на это законное право. Возраст учащихся от 7 до 11 лет» [6, с.2]. Примечательно, что в дополнении прилагалось свидетельство о благонадежности, которое подтверждало, что В.В.Пшеничкина во время проживания в г. Москве не находилась под следствием МВД. Через несколько месяцев Управление Московского учебного округа дало положительный ответ об открытии частного учебного заведения, ограничив число учащихся до 30 человек. Но из-за вынужденного переезда в г. Евпаторию учебное заведение так и не было открыто.

Несмотря на это с 1904 по 1907 гг. Валентина Васильевна продолжает свою учебно-педагогическую деятельность в Одесском учебном округе. Об открытии частного учебного заведения с преподаванием французского языка свидетельствует положительный отзыв Попечителя Одесского учебного округа в г. Евпатория. Численность учащихся составляла 60–70 чел. Оно пользовалось весьма положительной репутацией, судя по тому, что Евпаторийским городским управлением было назначено 10 стипендий для обучения в нем больных детей.

Стоит отметить, что одной из главных причин появления частной гимназии в г. Серпухове было отсутствие определенного количества учебных заведений, которые могли бы обеспечить всех желающих образованием. Известно, что в городе действовала всего лишь одна жен-

ская казенная гимназия, однако спрос на гимназическое образование был достаточно высок. Обзор архивных материалов позволяет сделать вывод, что подобная ситуация наблюдается и в других городах Московского учебного округа.

В 1904 г. В.В. Пшеничкиной в г. Серпухове на ул. Московской, в доме Чернова было открыто частное учебное заведение II разряда, которое по причине переполнения городской Николаевской женской гимназии в 1908 г. было преобразовано в гимназию. [10, с.117]. В нее принимались девочки с 7 до 16 лет. Преподавание велось по программам женской гимназии ведомства Министерства народного просвещения.

В ходе ревизии выяснились проблемы, которые касались неполной комплектации классов, а это серьезно могло повлиять на функционирование данного учебного заведения. Дело в том, что на момент открытия в гимназии не существовали I и III классы по причине отсутствия желающих поступить в них. Кроме того выяснилось, что отведенное помещение не могло вместить большое количество классов.

Но несмотря на эти обстоятельства, в г. Серпухове была открыта частная женская гимназия. В специальном «Положении о частных женских гимназиях» оговаривалось, что учебные заведения данного типа обладают теми же правами, что и правительственные, обязаны соблюдать правила и программы, установленные Министерством Народного Просвещения, и подвластны местному округу. На начальном этапе немногочисленный штат гимназии включал начальницу, законоучителя и трех учителей. При гимназии были созданы педагогический и попечительский советы.

Из ревизии, проведенной 5 марта 1907 г. следует, что гимназия состояла из 4-рех классов, включая детский сад. Анализ документов позволяет сделать вывод, что все классы соответствовали объему изучаемого в них учебного материала. О квалифицированной организации учебного процесса во многом свидетельствует высокая степень освоения материала обучающимися. В детском саду и во всех остальных классах Закон Божий преподавал законоучитель священник Никольской церкви Александр Павлович Смирдин. Стоит отметить, что начиная с детского сада, дети изучали французский язык, который преподавала Елизавета Васильевна Добронравова. Софья Николаевна Белова вела остальные предметы. Примечательно, что в гимназии обучались и мальчики, скорее всего эта вынужденная мера обуславливалась малочисленностью поступающих противоположного пола на начальном этапе открытия заведения, поэтому состав детского сада включал: 11 мальчиков и 13 девочек. Обучающиеся проходили молитвы, чтение, письмо и счет, рисование, различные детские игры. Особое положение занимал ручной труд, включающий

в себя разные виды деятельности, а именно: плетение, лепку из глины. В детский сад принимались дети от 6 до 8 лет [7, с.28].

В подготовительном классе учились 18 мальчиков и 23 девочки. Русский язык и арифметику вела сама начальница гимназии, рисование, чтение, и чистописание С.Н. Белова. Преподавание новых языков (французский и немецкий языки) возлагалось на Е.В. Добронравову. Инспектор отмечает, что «дети считают быстро и правильно. Диктанты пишут без грубых ошибок. Письмо правильное и чистое. Произношение детей по французскому языку – хорошее, умеют писать нетрудные фразы».

Класс с курсом II кл. женской гимназии по составу был немногочисленный. В нем обучалось всего 6 девочек. Предметы распределялись между следующими преподавателями: закон Божий – Смирдин, Е.В. Добронравова. – русский, немецкий и французский языки, В.В. Пшеничкина – арифметику, географию, чистописание, рисование «По Закону Божьему изучали историю Нового Завета вполне сознательно. По русскому языку ответы по грамматике вполне хороши. Письменные работы состоят из диктантов, изложений, грамматических упражнений. По географии изучали Азию, Африку, Америку, Австралию. Отмечается работа с картами на уроке» [6, с.4-8].

Класс с курсом IV кл. женских гимназий отличался малочисленностью, в нем обучалось всего 2 ученицы. Преподавание Закона Божьего возлагалось на законоучителя, В.В. Берпаносова – русский язык, естествознание, историю географию, В.В. Пшеничкина – арифметику и рисование. [5, с.9]. Следует учесть, что особенностью данного класса являлось отсутствие в учебном плане изучения новых языков, поскольку девочки поступили без знаний по этим предметам. Дело в том, что изучение французского и немецкого языка носило рекомендательный характер. Это подтверждают учебные программы гимназий и прогимназий Министерства народного просвещения, которые относят их к необязательным предметам, за которые взималась отдельная плата [1, с.10-12].

Во время посещения инспектора ученицы на уроках Закона Божьего проходили катехизис. «По русскому языку изучали синтаксис и общие понятия о составе предложений. По арифметике – изучали первоначальные знания. Естествознание – основы минералогии и элементы ботаники». В целом общее впечатление инспектора от гимназии положительное: «педагогическим персоналом уделяется большое внимание на воспитание, дети ведут себя хорошо как на уроках, так и на переменах, во время которых учительницы занимаются с ними образовательными играми и разговорной практикой на французском языке. Училище снабжено большим количеством учебных пособий, картин для вечерних чтений» [4, с.12-14].

Что касается попечительского совета, то его состав на протяжении функционирования гимназии оставался неизменным: В.В. Пшеничкина, А. Красовская, А. Любимова, Е. Пономарева, Добронравова, Крымская. Подтверждает активную роль частной инициативы в сфере женского образования деятельность основательницы. Так, для повышения статуса и эффективности работы гимназии В.В. Пшеничкина предполагала пригласить на преподавательскую работу не только учителей из местных учебных заведений, но и из Москвы.

Содержание гимназии обеспечивалось за счет общественных и частных пожертвований. Приток средств имел положительное влияние на качество учебного процесса, путем приобретения методической литературы и учебных материалов, ремонта помещений и устройства заведения в целом.

Главным документом, регламентирующим деятельность гимназии, внутренний распорядок, должностной состав, а также требования к педагогу, был «Устав гимназий и прогимназий ведомства Министерства Народного Просвещения», утвержденный в 1864 г. Образовательные и воспитательные задачи решались, прежде всего, учителями и классными надзирателями.

Преподавательский состав за все время работы гимназии был стабильным и состоял из 10 педагогов: И.В. Березкин (законоучитель) [9, с.392], Д. Круглов (чистописание и рисование), Сергей Крылов (пение), Е.В. Добронравова (французский язык) С.Н. Белова (детский сад), В.В. Пшеничкина (чистописание, рисование, география) В.В. Берпаносова (русский язык, естествознание, история, география) Е. фон Миллер (немецкий язык и арифметика), З.Ф. Маейр – (немецкий язык), М.М. Рубрявцев (география в младших классах).

Содержание обнаруженных нами источников показывает, что чаще всего кандидатуры на должность учителя в то или иное заведение отбирали сами начальники, а попечитель учебного округа давал разрешение или отказывал в принятии на работу. Для рассмотрения кандидатуры к прошению подкреплялись документы об образовании, а также справка о политической благонадёжности.

Заработная плата учителей зависела от количества, проведенных уроков и варьировалась от 400 до 600 рублей в год, что касается других должностей, то здесь оплата была значительно выше, так законоучитель гимназии получал 820 руб. в год. Педагогические работники могли рассчитывать на прибавку к жалованию за выслугу лет.

При чрезвычайных мерах или возникновении эпидемиологической ситуации учебные заведения могли закрыться на каникулы. Из архивных документов извест-

но, что 18 ноября 1908 г. из-за вспышки ветряной оспы гимназия была закрыта на 2 недели.

На момент ревизии в мае 1909 г. гимназия состояла из подготовительного и четырёх классов. Причем, старшие классы были самые малочисленные: в III классе – 8 человек, а в IV – 6. Инспектором отмечалось, что в учебном заведении поддерживается строгая дисциплина, как в учебной, так и воспитательной части. К особенностям гимназии следует отнести углубление изучения иностранных языков и рисования на практических занятиях. «Распределение занятий, программ функционирует в объеме соответствующей женской правительственной гимназий» [4, с.16]. Анализ расписания позволяет выявить учебные дни, которые проходили с понедельника по субботу по пять уроков в день.

К 1912 году в гимназии училось 112 девочек: подготовительный – 15, в I классе – 17, во II – 23, в III – 22, в IV – 13, в V – 22. К 1915 году численность обучающихся увеличилась почти в два раза и составила 228 учениц, что свидетельствует о популярности гимназии среди населения.

Сословная принадлежность учащихся была разнообразной, что подчеркивало принцип всесословности: мещан 36,6%, крестьян 33,2%, дворян 11,6%, представителей духовенства 8,9%, купцов 8,9%, иностранцы – 0,8%. Неудивительно, что большинство учениц принадлежали к крестьянству и мещанству, важно отметить незначительное число дворянского сословия. Данный факт можно объяснить высоким положением дворянского сословия и стремлением отправить своих детей в казенные женские учебные заведения, дабы избавить их от дурного воспитания со стороны низших сословий.

При анализе статистических сведений удалось выявить разнообразный национальный состав учениц. Это еще раз доказывает принцип всесословности и конфессионального многообразия. Следует полагать, что ученицы придерживались разных религиозных взглядов, но большинство обучающихся были православными и тем самым были носителями русской национальности.

Интересные свидетельства о деятельности гимназии мы можем найти в докладной записке о производственных испытаниях в IV классе, представленной в учебный округ в апреле 1911 г. по следующим предметам: русский язык, история, география, естествознание и математика. Испытания проходили как под контролем педагогов данного учебного заведения, так и наблюдателей извне. Состав испытательной комиссии определялся попечителем учебного округа. «К званиям депутатов подлежали следующие лица: Дубочинин, Степанов, Е. Бахрадзе, Е. Шеншина» [8, с.3]. Старшим депутатом был назначен председатель педагогического совета Николаевской женской гимназии Н.М. Дубочинин.

Начальница устанавливала дату испытаний (обычно они начинались в конце мая), которые в свою очередь делились на письменные и устные. Программа испытаний включала в себя закон божий, арифметику, русский язык и новые языки. К устной форме сдачи относились гуманитарные дисциплины: естествознание, география и история. Из 23 учениц к испытаниям были допущены 19. Чаще всего не допускались к испытаниям девочки, которые были оставлены на второй год. Но случались ситуации, когда ученицы сами по своему желанию заявляли об отказе сдавать предмет. В ходе совещания, которое было назначено на 22 апреля с целью ознакомления и выяснения дальнейших действий, комиссия выяснила, что при предоставлении необходимой документации Н.М. Дубочинин подчеркнул «домашнее ведение дел» [8, с.8]. Например, некоторые ученицы были приняты на основании метрической выписки, между тем, как для поступления в гимназию требовалось свидетельство о звании родителей. Документация включала в себя: темы для письменных испытаний, программы для устных и списки учениц.

Приведем сведения из отчета об испытании по истории, которое проходило 26 мая в 9 утра. К испытанию были допущены 20 учениц. Что касается организации, то во время проведения «никаких отступлений от установленных правил» отмечено не было [8, с.30].

Успехи учениц выражались в следующих цифрах 4 девочки получили – отлично, хорошо – 11, удовлетворительно – 4, неудовлетворительно – 1». Средняя успеваемость по истории составляла 3,6.

Поведение воспитанниц провинциальных учебных заведений выходило за рамки приличий, и женская гимназия В.В. Пшеничкиной не была исключением. Так, в ходе устных испытаний «ученицы вели себя довольно шумно, разговаривали, смеялись, делали попытки подсажать друг другу на что получили замечания» [8, с. 49]. Все это свидетельствовало, что постановка воспитательного дела оставляла желать лучшего.

В отчете от 9 июня 1911 г. испытательной комиссии зафиксированы значительные недостатки. В целом деятельность гимназии виделась неудачной. Например, на уроках географии в течение учебного года не изучалась география России, а по русскому языку программа не вполне соответствовала стандартам 4-рехклассных правительственных учебных заведений, а именно: в ней отсутствовали вопросы по церковно-славянскому языку. Общим недостатком всех ответов отмечалось неумение учениц приводить примеры для подтверждения грамматических правил. Очевидно, что на протяжении года ученицы заучивали правила механически, не выводя из них сознательного разбора на примерах. Данные позволяют с высокой степенью вероятности предположить, что на совещании о результатах устных испытаний оцен-

ка ответов членами комиссий оказалась завышенной и не вполне отражала реального уровня образовательной подготовки испытуемых. Несмотря на это, решением комиссии из 20 чел. только 4 девочки не получили удостоверения.

Несмотря на негативный характер докладной записки, успехи в освоении учебных предметов при анализе журналов всё же говорят об обратном. Например, большинство учениц VIII класса имели хорошую успеваемость по таким предметам как: Закон Божий, арифметика, педагогическая дидактика, математика, русский язык и словесность.

Высокий статус гимназии подтверждает наличие VIII педагогического класса. Его численность на момент 1914/15 учебного года составляла 15 учениц.

По окончании полного курса обучения в VIII педагогическом классе девушкам предоставлялось право стать учительницами низших классов женской гимназии [2, с.176-18]. Для преподавания в мужских гимназиях требовалось окончание университетского курса. В VIII классе ученицы должны были давать пробные уроки. Кроме того, им вменялось исполнять обязанности помощниц воспитательниц в трех низших гимназических классах: каждой ученице поручалось наблюдение за тремя-четырьмя девочками, она вела свой педагогический дневник, который в назначенное время обсуждался в особой педагогической комиссии под председательством начальницы гимназии в составе преподавателя педагогики и воспитательниц трех низших классов гимназии, и в присутствии всех учениц класса. Требование проведения пробных уроков было общим для всех женских гимназий страны. При допуске к экзаменам педагогическим советом учитывались исправное посещение уроков, вы-

полнение письменных работ и исполнение воспитательных обязанностей, которые возлагались на учениц выпускного класса. Анализ документов позволяет выявить конкретные формы аттестационной работы обучаемых («темы для предоставления ученицами»): все письменные работы по методике русского языка в течение учебного, диктант, конспекты уроков по грамматике, толковому чтению и педагогике, сочинение на тему: «роль образование в жизни человека» и ответы на вопросы по истории (Крестьянский вопрос в России и политика после Отечественной войны).

20 апреля 1915 г. в присутствии испытательной комиссии под председательством А.С. Лукина, В.В. Пшеничкиной, И.П. Некрасова, Добронравовой, Любимовой проводились вступительные испытания по Закону Божьему. По решению комиссии 13 чел. получили оценку отлично. Отмечалось, что «при испытании не было никаких отступлений от общепринятого порядка» [8, с. 56].

В результате активной деятельности основательниц, невзирая на трудности (быстрый переход в статус гимназии, ограниченность потенциального контингента, проблемы, связанные с вместительностью и поиском подходящего помещения), частная гимназия была полностью сформирована. Благодаря усилиям и педагогическим дарованиям В.В. Пшеничкиной и поддержке городского сообщества учебное заведение, полностью соответствовавшее уставу и программам женского образования, стало восьмиклассным. В результате качественного преподавания, несмотря на свой сравнительно непродолжительный период функционирования, учебное заведение стало неотъемлемой частью образовательного пространства Московской губернии, способствовало росту числа образованных граждан и формированию сословной интеллигенции.

ЛИТЕРАТУРА

1. Александров В. Подробные правила и учебные программы женских гимназий и прогимназий Министерства народного просвещения. Одесса: Книгоиздательство «Школа», 1910. – 114 с.
2. Днепров Э.Д., Усачева Р.Ф. Среднее женское образование в России. Учебное пособие. М.: Дрофа, 2009. – 387 с.
3. Центральный государственный архив г. Москвы Ф. 459. Оп. 2. Д. 7974
4. ЦГА Москвы Ф. 459. Оп. 4. Д. 2609
5. ЦГА Москвы Ф. 459. Оп. 4. Д. 2610
6. ЦГА Москвы Ф. 459. Оп. 4. Д. 3159.
7. ЦГА Москвы Ф. 459. Оп. 4. Д. 3413
8. ЦГА Москвы Ф. 459. Оп. 4. Д. 4603
9. Памятная книжка Московской губернии на 1914 г. – Москва, 1913. – 772 с.
10. Список учебных заведений ведомства Министерства народного просвещения (кроме начальных) по городам и селениям: составлен к 1-му янв. 1915 г. – Санкт-Петербург: [б. и.], [1915]. – 188 с.

© Савукова Юлия Андреевна (yulya.savukova@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ОСВЕЩЕНИЕ РАПАЛЛЬСКОГО ДОГОВОРА 1922 ГОДА В АМЕРИКАНСКОЙ ПРЕССЕ

Трусова Мария Александровна

Преподаватель, Рязанский государственный
медицинский университет им. И.П. Павлова
trusovarzgmu@mail.ru

COVERAGE OF THE RAPALLO TREATY OF 1922 IN THE AMERICAN PRESS

M. Trusova

Summary: Germany became the first state, which legally recognized Soviet Russia after the October Revolution of 1917, when it signed the Treaty of Rapallo during the Genoa Conference in 1922. Despite the fact that the US did not take part in this conference, this event could not be ignored by them when developing their foreign policy. In addition to the official position taken by the US government, there was also public opinion and the position of business circles, which played an important role. Their formation was significantly influenced by reports in the periodical press. The article is devoted to the aspects of German-Soviet relations after the conclusion of the Rapallo Treaty, which were covered by both pro-governmental and oppositional American press.

Keywords: German-Soviet relations in 1920s, the Rapallo Treaty of 1922, The Genoa Conference of 1922, foreign policy of the USA.

Аннотация: Первым государством, юридически признавшим Советскую Россию после Октябрьской революции 1917 г., стала Германия, подписавшая в ходе Генуэзской конференции 1922 г. Рапалльский договор. Несмотря на то, что США не принимали участие в данной конференции, это событие не могло не учитываться ими при выработке собственной внешней политики. Кроме официальной позиции, занимаемой правительством США, важную роль играло общественное мнение и позиция деловых кругов, на формирование которых значительное влияние оказывали сообщения в периодической печати. В статье рассматриваются аспекты германо-советских отношений после заключения Рапалльского договора, которые освещались как проправительственной, так и оппозиционной американской прессой.

Ключевые слова: германо-советские отношения в 1920-х гг., Рапалльский договор 1922 г., Генуэзская конференция 1922 г., внешняя политика США.

Рапалльский договор между Германией и Советской Россией был подписан в ходе Генуэзской конференции 1922 г. Соединенные Штаты Америки не принимали участия в данной конференции, предполагая, что она носит скорее политический, чем официально заявленный экономический характер, ограничившись направлением в качестве наблюдателя своего посла в Италии Ричарда Чайлда. Вместе с тем, на этой конференции обсуждался целый ряд вопросов прямо или косвенно касавшихся Соединенных Штатов, в том числе проблемы долговых обязательств, валютных операций и т.д., поэтому неудивительно, что в правительственных и деловых кругах пристально следили за ходом обсуждений и принимаемыми решениями. Одним из значительных событий, повлиявших не только на ход самой конференции, но и на дальнейшее развитие политических и экономических отношений, стало подписание Рапалльского договора между Германией и Советской Россией. Поскольку его статьи имели как политическую направленность (признания де юре Советской власти), так и экономические условия (взаимный отказ от послевоенных долгов), то его положения в равной степени вызвали интерес, как у политической элиты, так и среди деловых кругов США. Неудивительно, что американская пресса подробно освещала германо-советский договор, его положения, анализировала последствия для Соединенных Штатов и мира в целом.

Рапалльский договор был заключен 16 апреля 1922 г., вместе с тем, крупнейшие американские таблоиды сообщили о нем только 18 апреля. Информация от 17 апреля встречалась только на страницах местных газет, печатающих новости со ссылкой на «Ассошиэтед Пресс». Так, например, одной из первых о заключении договора сообщила «Империал Вэлли Пресс»: 17 апреля под общим заголовком «Германия и Россия объединяются» была опубликована статья «Сепаратный договор как бомба взорвал конференцию». В статье была дана краткая характеристика основных положений договора и одновременно сделан вывод о его значении: «Это означает, что Россия в Генуе теперь имеет открытую поддержку со стороны Германии во всех вопросах, по которым она выступает, и что, если советская делегация покинет конференцию, то она может рассчитывать на отношения с Германией для того, чтобы торговать с остальным миром» [11].

Полноценное освещение Рапалльского договора в центральной печати состоялось 18 апреля. Большинство газет перепечатали сообщения о нем, обращая внимание на те или иные аспекты: отдельные статьи документа, реакцию Великобритании и Франции и т.д. Вместе с тем в отдельных органах печати появились первые попытки осмысления произошедшего события и анализа его последствий для США и в целом мировой политики и экономики. Газета «Нью-Йорк Трибун», считавшаяся

официальным органом печати республиканской партии, напечатала материал специального корреспондента Артура Дрепера, который описывал реакцию делегатов конференции на заключение договора и дал ему собственную оценку: «Подписанное соглашение преисполнено такими огромными возможностями, что даже лучший государственный деятель не сможет до конца оценить его значение» [5]. В свою очередь республиканская «Вашингтон геральд» со ссылкой на экономистов обратила внимание на неправильно выбранный момент для подписания договора: «И Германия, и Советская Россия совершили огромную дипломатическую и экономическую ошибку, заключая договор во время конференции» [10].

Прореспубликанская «Вашингтон Таймс» указала на то, что Рапалльский договор в будущем может значительно повлиять на общеевропейскую политику: «Фактор, который делает всю ситуацию более серьезной, чем простое экономическое соглашение между Германией и Советской Россией или чем вмешательство в репарационные интересы французов – это то изменение в европейской расстановке сил, которое задает договор» [4]. В политически нейтральной газете «**The Evening Public Ledger**» корреспондент остановился на экономических последствиях соглашения и указал на сложность политики Англии и Франции в сложившейся ситуации: «Ленин и Вирт поставили союзников перед свершившимся фактом, который будет направлен против бизнес-интересов Англии, только если она не будет сотрудничать с Германией и Россией. Если это произойдет, то Франция окажется в изоляции, только если и она не сдастся и не примет новую ситуацию, созданную договором» [8]. В следующем выпуске газета дала характеристику основных внутри- и внешнеполитических проблем Англии, Франции, Германии и России, считая, что «главная проблема неспособности Европы навести порядок в доме заключается в погоне за иллюзиями. Рапалльский договор опустит всех на землю. Это приземление может быть неприятным, но только оно станет тем фундаментом, на котором может быть построена новая цивилизация» [2].

Исходя из анализа сообщений американской прессы, можно сделать вывод о том, что разнонаправленные политические силы США, так же как и деловые круги сходились во мнении о важности заключенного договора, как для Европы, так и для мира в целом, видя в нем возможности для дальнейшего развития не только экономических и политических отношений, но и создания полноценного союза, который может в будущем значительно повлиять на мировой порядок.

Важной для американских газет темой становится выяснение, спонтанным или заранее согласованным было заключение договора. «Нью Йорк трибун» обратила внимание на то, что переговоры между Германией и

Советской Россией велись еще до открытия конференции, подчеркнув, что министр иностранных дел В. Ратенау провел ряд встреч не только с советскими представителями, но и с делегатами других стран [5]. Подобной позиции придерживалось и «Нью Йорк Геральд», корреспондент которой писал о договоре: «Его общие черты были определены еще во время пребывания Советской делегации в Берлине» [7]. Размышляя на эту тему, корреспондент **The Evening Public Ledger** также пришел к выводу, что «этот ход был тщательно спланирован», одновременно заявляя, что заключение германо-советского соглашения происходило с одобрения Англии: «Тяжело поверить, что англичане настолько невинны, как кажутся. Итальянцы, которые сотрудничают с англичанами, с трудом скрывают удовольствие» [8]. «Нью Йорк Трибун» также обратила внимание на реакцию Италии: «Италия оценивает ситуацию весьма спокойно. Делегаты Рима довольны тем, что это было сделано, так как они и сами хотели бы заключить соглашение с Советской Россией» [5]. Таким образом, американская пресса была единодушна во мнении, что заключение Рапалльского договора не было сиюминутным решением со стороны одного из государств, а также указала на то, что данное соглашение вполне могло соответствовать интересам других государств, которые предпринимали в ходе Генуэзской конференции шаги, прямо или косвенно подтолкнувшие Советскую Россию и Германию к заключению договора.

Следующим спорным аспектом является сама возможность заключения двусторонних сепаратных договоров. «Вашингтон Таймс» привела комментарии американского сенатора Уильяма Бора, который весьма позитивно оценивает заключенный договор и считает весьма странным то, что страны Антанты оспаривают возможность заключения союза, поскольку сами состоят в союзах. Исходя из того, что создание союзов в целом является позитивной тенденцией, он делает следующий вывод: «Если Россия и Германия смогут прийти к пониманию экономических интересов, избавиться от своих долгов и начать торговые отношения, это, несомненно, должно благоприятно сказаться на европейских отношениях в целом» [4].

Позицию в поддержку двустороннего сотрудничества занимает демократическая *The evening world*, отмечая, что правительство США проводит двусторонние переговоры и заключает двусторонние соглашения, не считая это нарушением международного права: «То, что касается заключения сепаратных договоров без консультации с третьими странами, то Вашингтон не делает по этому поводу заявлений, так как США заключили сепаратный договор с Германией, и никто из официальных лиц не сообщал о том, что союзникам предварительно были предоставлены его копии. На самом деле есть доказательство того, что было как раз наоборот, что договор был заключен без согласования с союзниками,

так как Германия и США считали, что могут поступать в собственных интересах. Этот прецедент используется сегодня как оправдание германо-советского договора» [1]. Таким образом, можно обратить внимание на то, что пресса США, со ссылкой на представителей власти положительно относилась к возможностям заключения двусторонних соглашений и не видела в этом нарушения норм международного права.

Наиболее значимой темой в американских газетах, несомненно, становится вопрос о влиянии заключенного договора на США. В прессе зачастую не дается однозначная оценка советско-германского договора. Например, *The Washington Post* склоняется к выжидательной позиции в отношении заключенного договора, отмечая сложность ситуации, ее многосторонность и неоднозначность, во многом связанную с тем, что дальнейшее развитие находится под влиянием не только Франции и Англии, но и большого количества других стран, представленных на Генуэзской конференции [12]. *The Washington Herald*, ссылаясь на мнение экономистов, поддерживает позицию американской администрации «держаться в стороне от соглашения». Тем не менее, указывается, что подписанный договор дает повод к постепенному восстановлению экономических отношений с Советской Россией [10].

В *The New York Tribune* не содержится прямых комментариев по вопросу влияния Рапалльского договора на США, однако есть интересное замечание: «Не вызовет удивления, если в своем следующем заявлении В. Ратенау объявит о заключении условий для нового международного займа, в рамках которого Германия получит значительный кредит» [5]. Таким образом, автор указывает на то, что в рамках Генуэзской конференции и сепаратных переговоров, которые ведут государства, возможно заключение соглашений прямо или косвенно касающихся США, в частности, в экономических вопросах. В *The New York Herald* от 18 апреля также не содержится оценки влияния Рапалльского договора на США. Тем не менее, за описанием Рапалльского договора следует заметка «Германия не рискует реальными деньгами в России», в которой со ссылкой на изучение деятельности германских компаний (Стинесс, Крупп, Дейтч и др.), а также на основании сообщений от американских экспертов после пребывания в России делается следующий вывод: «Они предсказывают, что если правительство не пойдет на уступки, которые необходимы для гарантии иностранных капиталов, предприятия крупной промышленности закроются в России в течение ближайших 6 месяцев» [7]. Делая подобные выводы относительно экономики Советской России и размещая их рядом с сообщениями о заключении Рапалльского договора, автор, по всей видимости, стремится преуменьшить роль заключенного соглашения и косвенно указать на то, что для американских капиталов скорее важна внутренняя

политика России, чем ее соглашения с другими странами.

Противоположной точки зрения придерживается *The Evening Public Ledger*, на страницах которой говорится: «Новости о советско-германском соглашении вызвали некоторое беспокойство в правящих кругах» [8]. Далее корреспондент газеты поясняет, что волнение вызывает возможность участия немецкого капитала в экономике России и «исключительный доступ к российским ресурсам».

19 апреля 1922 года *The New York Herald* сообщает официальную позицию американских властей по поводу влияния Рапалльского договора: «Согласно информации из Белого Дома, американские интересы не находятся под влиянием советско-германского договора в Рапалло, который вызвал шок у делегатов на конференции в Генуе. Американское правительство сообщает, что эффект договора скорее психологический» [9]. При этом следом за данным сообщением на страницах газеты можно прочитать интервью представителя Франции в США Мориса Казенёва, который дает совершенно другую характеристику Рапалльскому соглашению: «Это имеет значение для Америки... на мой взгляд так же, как и имела значение война. Американское правительство, так же как и американская общественность должны увидеть значение этого события. Но если они этого не понимают сейчас, то они будут неприятно удивлены последствиями» [3].

Такой же позиции относительно значения заключенного договора придерживается *The evening world*. 20 апреля 1922 года на первой странице газеты выходит статья, посвященная Рапалльскому договору, в которой указывается «Хотя американское правительство заявляет, что советско-германский договор не имеет никакого значения для США, правда далека от этой мысли. Власти надеются, что он не имеет значения» [1]. При этом автор связывает дальнейшее развитие германо-советских отношений с политикой европейских держав: «Соглашение может вызывать беспокойство, только если правительства стран Европы будут проводить такую политику, которая приведет Германию и Россию друг к другу и заставит их рассматривать договор как более или менее оборонительный или наступательный» [1].

Корреспондент *The Washington times* рассматривает последствия Рапалльского договора для США с геополитической точки зрения. Он обращает внимание на то, что заключение германо-советского договора может стать основой для создания трехстороннего германо-советско-китайского союза, который в свою очередь будет направлен против сложившегося союза Англии, Франции, Японии и США. Таким образом, «Генуя может закончиться для США тем, что они получат свой первый

опыт участия в международном объединении, которое противостоит другому союзу государств» [6]. Таким образом, самым противоречивым для прессы стал вопрос о влиянии Рапалльского договора на США, при этом если в экономическом ракурсе большинство газет заявляли о том, что статьи договора не повлияют на США, то в политическом плане большинство из них видели возможность для дальнейшего более тесного сотрудничества Германии и Советской России, которое в итоге могло привести к изменению всей мировой политики.

Заключение Рапалльского договора 1922 года между Германией и Советской Россией во время Генуэзской конференции находилось под пристальным вниманием американских политиков и представителей деловых

кругов, о чем свидетельствуют многочисленные статьи американской прессы, при этом минимальное количество комментариев этого соглашения со стороны власти компенсировалось многочисленными попытками корреспондентов дать договору собственную оценку и сделать выводы относительно его влияния на экономику и внешнюю политику Соединенных Штатов. Такое внимание американской прессы к Рапалльскому договору свидетельствует, с одной стороны, о том, что германо-советские отношения были весьма значимы для принятия политических и экономических решений других стран, с другой стороны о провале выбранной Вашингтоном позиции отказа от участия в Генуэзской конференции и совместного поиска решений экономических проблем послевоенной Европы.

ЛИТЕРАТУРА

1. American treaty with Germany set up precedent // The evening world. 1922. 20 April.
2. Bad rock at Genoa // The Evening Public Ledger. 1922. 19 April.
3. Danger in Europe more than in 1914 // The New York Herald. 1922. 19 April.
4. Genoa events justify US in keeping alert // The Washington times. 1922. 20 April.
5. Germany and Soviet sign treaty of trade and amity // The New York Tribune. 1922. 18 April.
6. New alliance in far East to follow treaty // The Washington times. 1922. 21 April.
7. Russo-German economic treaty signed secretly, startles Genoa // The New York Herald. 1922. 18 April.
8. Russo-German pact proves bombshell // The Evening Public Ledger. 1922. 18 April.
9. Russo-German treaty doesn't affect US // The New York Herald. 1922. 19 April.
10. Sees Russo-German Pact Plunging Europe into wars // The Washington Herald. 1922. 21 April.
11. Separate treaty Alliance explodes conference bomb // The Imperial Valley Press. 1922. 17 April.
12. Soviet-German treaty called allied product // The Washington times. 1922. 20 April.

© Трусова Мария Александровна (trusovarzgmu@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ И СМЫСЛОВЫЕ ОСОБЕННОСТИ УПОТРЕБЛЕНИЯ ТЕРМИНА «ХИМИЧЕСКАЯ ПРОМЫШЛЕННОСТЬ» В ОТНОШЕНИИ НЕКОТОРЫХ ДОРЕВОЛЮЦИОННЫХ ПРЕДПРИЯТИЙ

Фан-Юнг Герман Юрьевич

кандидат исторических наук,
Поволжский государственный университет физической
культуры, сервиса и туризма, г. Казань
ger-fan-yung@yandex.ru

METHODOLOGICAL AND SEMANTIC FEATURES THE USE OF THE TERM "CHEMICAL INDUSTRY" IN RELATION TO SOME PRE-REVOLUTIONARY ENTERPRISES

G. Fan-Yung

Summary: In this article, we tried to briefly outline our own approaches to the study of advanced and high-tech chemical industries that existed in pre-revolutionary Russia, based mainly on the works of Academician D.I. Mendeleev and Professor M.I. Tugan-Baranovsky. A set of methodological problems that a researcher encounters when studying this branch of the domestic industry is briefly outlined. The term "chemical industry" is specified, the most important features of an advanced science-intensive chemical enterprise of the pre-revolutionary era are scientifically substantiated and listed. An objective relationship between the state of the production sphere of the enterprise and the volume of social benefits provided by its owner to employees is substantiated. Criticized are, firstly, attempts to "deteriorate" historical science, turning it into a "repository" of abstract facts; secondly, the desire to swap the social "superstructure" and the economic "basis" in order to justify the dominance of ideological doctrines, subjective in nature, over objectively existing economic realities. Significant mistakes made by researchers in their works are summarized, recommendations on research methods in this area are presented.

Keywords: methodology of historical research, pre-revolutionary chemical industry, social policy of the company, Kazan plant of the Krestovnikov brothers firm.

Аннотация: В этой статье мы попытались кратко изложить собственные подходы к изучению передовых и наукоёмких химических производств, существовавших в дореволюционной России, основанные, в основном, на трудах академика Д.И. Менделеева и профессора М.И. Туган-Барановского. Кратко обозначен комплекс методологических проблем, с которыми сталкивается исследователь при изучении указанной отрасли отечественной промышленности. Уточнён термин «химическая промышленность», научно обоснованы и перечислены важнейшие признаки передового наукоёмкого химического предприятия дореволюционной эпохи. Обоснована объективная взаимосвязь между состоянием производственной сферы предприятия и объёмом социальных благ, предоставляемых его владельцем наёмным работникам. Подвергнуты критике, во-первых, попытки «детеритизации» исторической науки, превращении её в «хранилище» абстрактных фактов; во-вторых, стремление поменять местами социальную «надстройку» и экономический «базис» в целях обоснования господства идеологических доктрин, субъективных по своей сути, над объективно существующими экономическими реалиями. Обобщены значимые ошибки, допускаемые исследователями в своих работах, представлены рекомендации по методике исследований в указанной сфере.

Ключевые слова: методология исторических исследований, дореволюционная химическая промышленность, социальная политика компании, Казанский завод фирмы братьев Крестовниковых.

Объективная потребность перехода отечественной экономики от инерционной экономической модели к модели инновационной, на наш взгляд, требует обобщения колоссального практического опыта, накопленного наиболее прогрессивными предпринимателями дореволюционной России в весьма незначительный временной промежуток, обозначаемый в научной литературе как «промышленная революция». Именно в эту эпоху некогда аграрная страна начала покрываться сетью железных дорог, появились первые крупные механизированные производства, возникли новые средства связи и новые технологии. Невиданные

изменения в экономике стали причиной колоссальных социальных преобразований, которые произошли в пределах биологической жизни одного поколения: изменилась социальная структура общества, возрастала численность городского населения, формировалась «всесловная» городская среда, совершенствовались методы управления не только производством, но и персоналом предприятий. Аналогичные изменения были характерны только для тех стран мира, где происходила промышленная революция. Всё это позволяет утверждать, что, как минимум, с началом индустриальной революции изучение отдельных социальных процессов и

явлений немыслимо без учёта объективно существовавших экономических реалий.

Академик Д.И. Менделеев, известный не только как гениальный химик, но и как один из самых скрупулёзных исследователей зарубежной и российской промышленности, особо отметил, что «... надо приложить много усилий и к изучению социально-экономических отношений, только не на классический манер (т.е. не в виде голых соображений и абстрактов), а на тот манер, каким естествознание достигло своей силы ..., следуя испытанным законам, извлечённым из данных действительности, возведённым до обобщения и стократно вновь проверенных опытом и наблюдением» [1;123].

Подобное высказывание великого химика по-прежнему актуально, т.к., например, смысл и содержание промышленной революции в истории человечества до сих пор ещё остаётся предметом не только научных дискуссий, но и околонучных спекуляций, спровоцированных фактическим отказом от любого теоретизирования в пользу подробнейшей описательности. Вполне вероятным итогом подобного явления может стать превращение общественных наук в некое безразмерное «хранилище» бессвязного фактического материала. Вместе с тем, необходимость наличия, накопления и обобщения научных знаний об объективных законах развития общества обусловлена биосоциальной, двойственной природой человека. Ибо, с момента, когда человек стал подчиняться социальным нормам, а не животным инстинктам, характерным для «линнеевского» Царства Животных, возникло Царство Социальное.

Историческая наука, предметом которой выступает изучение объективных законов развития общества, по праву выступает как важнейшая из общественных наук, существование которой немыслимо без разумного сочетания теории и практики. Тезис об отсутствии объективных законов развития общества, в свою очередь, не выдерживает никакой критики. С древнейших времён, к примеру, выявлена (а в период промышленной революции ещё и многократно подтверждена) объективная взаимосвязь между состоянием экономики и уровнем общественного развития; сформулированы и описаны консолидирующие факторы этногенеза; научно обоснованы причины социального неравенства; подробно изучены место и роль частной собственности как одного из значимых факторов возникновения государства как особой формы организации общества etc.

Однако, и знакомство с работами отдельных современных исследователей, посвящённых изучению истории предпринимательства, и участие в научных конференциях, сформировали у автора этой статьи стойкое убеждение о наличии определённого методологического кризиса, который негативно сказывается на ре-

зультатах научных изысканий. Так, изучая деятельность дореволюционных предпринимателей, направленную на создание и развитие химической отрасли отечественной промышленности, многие авторы не только игнорируют объективную взаимосвязь между состоянием производства и социальной политикой компании, не только не стремятся выделить и понять отраслевую специфику исследуемых предприятий, но и демонстрируют непонимание значения промышленной революции, как для отдельных регионов или стран, так и для всего человечества, в целом.

Более того, многие нынешние исследователи индустриальной эпохи, рассуждающие о тяжёлом положении неких абстрактных рабочих, без учёта отрасли, в которой те трудились, и их квалификации, даже не пытаются объяснить исчезновения к середине XX века, якобы, «неустранимых антагонистических противоречий» и порождённых ими «классовых боёв», характерных для начала указанного столетия. Фактическое отсутствие новых обобщающих теоретических трудов по данной проблематике, далёких от «изучения повседневности», вынуждает объяснить этот факт либо торжеством «мировой пролетарской революции», либо неким «чудом», смысл и содержание которого, якобы, «недоступно» для понимания обитателей подлунного мира.

На деле, в самом начале XX столетия упомянутый Д.И. Менделеев, будучи весьма далёким от стереотипных представлений о «кабинетном учёном», утверждал, что «... фабриками и заводами человечество стремится к сокращению суммы труда людского при наиболее полном удовлетворении (т.е. при всей возможной дешевизне) увеличивающихся людских потребностей» [1;94]. В итоге, «громдная масса фабрично-заводских товаров дешевеет на памяти людей всюду. Так ситцы, стоившие у нас в конце 70-х годов по 20 коп. за аршин, стоят теперь по 10 коп. и ниже; керосин, стоивший в те же годы по 1 р. 50 коп. за пуд, стоит теперь, ..., около 1 р.» – писал этот великий русский химик в 1897 году [2;10]. Аналогичная тенденция была зафиксирована им же, например, в одном из юбилейных отчётов знаменитой Гамбургской биржи [2;11]. М.И. Туган-Барановский, в свою очередь, указывал, что под влиянием экономического развития «наша культурная отсталость уменьшается, ... И, поэтому, наш прогноз таков: успехи русской капиталистической индустрии за последнее время являются только слабыми начатками того могущественного развития русского капитализма, которое предстоит в будущем» [3;295].

Не вызывает сомнения, что оба автора, будучи людьми с диаметрально противоположными политическими взглядами, независимо друг от друга, пришли к пониманию прогрессивного характера индустриального развития в условиях свободного менового хозяйства, подразумевавшего свободную конкуренцию, свободное

ценообразование, нерегулируемый спрос, нерегулируемое предложение и свободный труд. Именно такое прогрессивное развитие, немислимое вне рыночной экономики, как следует из трудов этих учёных, и есть оптимальный способ преодоления «непреодолимых», якобы, классовых противоречий.

Вызывает искреннее удивление тот факт, что часть современных исследователей отрицает объективную взаимосвязь между уровнем экономического развития и динамикой социальных отношений. В свою очередь, они выдвигают тезис о необходимости поменять местами социальную «надстройку» и экономический «базис» в целях обоснования господства идеологических доктрин, субъективных по своей сути, над объективно существующими экономическими реалиями [4;17,116,117]. Попытки доказать обратное, как правило, приводят к обвинениям в «марксизме», «отсталости», «архаичности» и «игнорировании работ современных авторов».

Не вдаваясь в полемику о разновидностях марксизма, как и в диспут о принципиальных противоречиях между его «революционным» и «экономическим» течениями, осознавая невозможность в рамках одной работы изменить ситуацию, отметим, что подобные кризисные явления в методологии общественных наук описаны ещё в 1970-х годах Д. Беллом. В своём фундаментальном труде «Грядущее постиндустриальное общество. Опыт социального прогнозирования» он отмечал, что современные ему учёные поменяли местами «надстройку» и «базис», «... настаивая на первичности идеологических, культурных и политических факторов ...». В итоге, подобная «... атака ... завершилась отрицанием любой общей концепции социальной причинности и отказом от попыток поиска каких-либо глубинных основ»[5;12].

Почти за столетие до появления указанного труда Д. Белла, академик Д.И. Менделеев, которого сложно назвать «марксистом», выявил следующую объективную закономерность на примере статистики США: «... с постепенным уменьшением производительности фабрично-заводской промышленности в городах Штатов, также последовательно убавляется и число жителей, чрез что осязательно выступит связь между населённостью городов и развитием промышленности ... страны» [1;106–107]. И, наоборот, рост промышленного производства в XIX веке неизбежно приводил к увеличению численности городского населения, например, в Германии [1;119]. Схожая закономерность была зафиксирована и М.И. Туган-Барановским на примере роли железнодорожного транспорта в региональном экономическом и социальном развитии России[3;283]etc.

Приведённые теоретические положения подтверждались на практике в любой точке земного шара, где происходил переход от аграрного общества к обще-

ству (аграрно-) индустриальному. Следовательно, нельзя отрицать объективной взаимосвязи между уровнем экономического развития страны (её регионов, муниципальных образований и отдельных передовых производств) и динамикой социальных отношений (урбанизация, развитие местного самоуправления, переход к классовой структуре общества, создание «всесословной» городской среды и пр.). Более того, *любое крупное и наукоёмкое предприятие, функционирующее в условиях рыночной экономики и стремящееся к созданию и сохранению постоянного кадрового состава работников, неизбежно создаёт необходимые условия для социального обеспечения работников фирмы.* Ибо, социальная политика предприятия выступает как один из наиболее эффективных инструментов конкурентной борьбы. Закономерно, что всевозможные культурно-исторические и природно-географические особенности, начиная с индустриальной эпохи, отходят, в данном случае, на второй план.

Прямым следствием происшедшей индустриальной революции стал невиданный рост промышленности. По мнению Д.И. Менделеева, упомянутый рост был бы немислим без отраслевого разделения наук и успехов естественнонаучного знания, в частности, – химической науки [1;200]. В свою очередь, *химия, превратившись из знания описательного в знание созидательное, стала базисом для стремительного развития химической промышленности в XIX – начале XX веков.* Очевидно, что химическая промышленность, как основная, так и её вспомогательные отрасли, выступала как одна из базовых основ индустриального развития, в целом. Без неё было бы невозможно создание и дальнейшее совершенствование медицины, оборонной отрасли, электротехники, автомобиле- и самолётостроения, массового производства дешёвых цветных тканей, оптики, пищевой промышленности и пр.

Уточним, что изучение экономического и социального развития не только страны, но и даже отдельного региона представляет собой деятельность, связанную с обработкой весьма значительного количества опубликованных и неопубликованных источников, которая отличается временной продолжительностью, но не всегда может привести к получению объективных результатов. Кроме того, фактическое игнорирование отраслевой принадлежности изучаемых предприятий, расположенных на изучаемой территории, неизбежно приводит к ещё более неверным и слишком обобщённым выводам: под собирательными терминами «промышленность» и «рабочие», без их отраслевой актуализации, могут подразумеваться полукустарные производства, крестьяне - «отходники» или «подёнщики».

Вот почему, на наш взгляд, уровень развития химической отрасли, как одной из самых наукоёмких и пере-

довых отраслей, есть один из важнейших показателей состояния промышленности, в целом. С другой стороны, наукоёмкий характер химических производств не только определяет суть социальной политики, проводимой их собственниками, но и выступает как фактор социального развития региона постоянной дислокации. Исследование становления и развития наиболее передовых предприятий наукоёмких отраслей, включая химическую отрасль, имевшихся на данной территории, представляется неким аналогом «бритвы Оккама», которая, «отсекая» всё лишнее, позволяет сделать объективные выводы об уровне экономического и социального развития изучаемого региона.

Приходится с сожалением констатировать, что в работах некоторых современных исследователей продемонстрировано отсутствие научного понимания термина «химическая промышленность»: и в масштабах отрасли, и в отношении отдельных дореволюционных предприятий. Кроме того, такими авторами игнорируется принцип «*nomen est nomen*» («наименовать значит узнать»), а в их работах безраздельно господствуют пресловутые «голые соображения и абстракты», об опасности которых предупреждал Д.И. Менделеев. Это объяснимо, во-первых, поверхностным знакомством с техникой и технологией химических производств; во-вторых, с отсутствием критического анализа сведений, содержащихся в соответствующих опубликованных и неопубликованных источниках; в-третьих, игнорирование фундаментальных трудов по этой тематике.

Например, значительная часть дореволюционных *массовых статистических источников* общего характера (справочники, статистические сборники и пр.) подразумевала под термином «химическая промышленность» *исключительно предприятия основной подотрасли химической отрасли* [6], [7], [8], [9], [10], [11]. В специальной же научно-технической литературе того времени к указанной основной подотрасли отнесены производства, для которых, во-первых, *основным сырьём являлись сера, колчеданы, поваренная соль и природная сернонатриевая соль* [12;13,23,32,37]; во-вторых, которые занимались «... приготовлением минеральных кислот, щелочей и солей» [12;135]. Следовательно, основная подотрасль химической отрасли дореволюционной отечественной промышленности представляла собой, в основном, *производство неорганических веществ*. Это означает, что *массовые статистические источники, о которых мы упоминали выше, в силу различных субъективных и объективных причин, включая определённый уровень развития статистики как науки, полностью проигнорировали значительное количество подотраслей химической промышленности, которые следует обозначить как производство органических веществ*.

И эта ошибка не позволила отдельным современным

исследователям адекватно оценить уровень развития дореволюционной химической отрасли. Например, С.М. Локтев обозначил отечественную химическую промышленность по состоянию на 1914 год как находящуюся «... в зачаточном состоянии» [13;12]. Е.Е. Васина в автореферате своей диссертации на соискание учёной степени кандидата исторических наук сообщила, что химическая промышленность была в 1928 году, якобы, «... новой отраслью народного хозяйства страны» [14;4]. Аналогичные тезисы зафиксированы в автореферате диссертации И.Т. Сидоровой, которая связывает создание химической промышленности Верхнекамья с годами первых «пятилеток», транслируя, в очередной раз, идеологический догмат советской эпохи об упомянутом «зачаточном состоянии» рассматриваемой отрасли до 1917 года [15;3]. В данном случае, вызывает удивление факт полного игнорирования указанными авторами богатейшей истории одного из крупнейших химических предприятий в сфере производства неорганических веществ в дореволюционной России, которым являлся Березниковский содовый завод.

Это предприятие было основано в 1883 году предпринимателем И.И. Любимовым. С 1887 года после создания новой акционерной российско-бельгийской компании «Любимов, Сольвэ и К^о» завод, совладельцем которого стала фирма Эрнеста Гастона Сольве, разработавшего передовой (аммиачный) способ получения соды, стал бурно развиваться, превратившись в крупнейшего отечественного производителя соды. Например, в 1897 г. на предприятии было произведено 1.351.300 пудов (22.135,22 т.) кальцинированной соды и 366.500 пудов (6003,5 т.) каустической соды. В 1891 г. компания построила еще один завод на юге страны, в Екатеринбургской губернии, в г. Лисичанске, где стали производить еще и едкий натр «по способу Löwig'a». [12;76–79]. Дальнейшее успешное развитие этой компании, строившей новые заводы и расширявшей объёмы производства, было прервано событиями февраля – октября 1917 года. Очевидно, что Березниковский содовый завод возник задолго до упомянутых выше «первых пятилеток», став основой для построенного далеко не на пустом месте Березниковского химического комбината.

Руководствуясь данными дореволюционных *массовых статистических источников*, Есиева И.В., посвятившая своё диссертационное исследование купеческой династии Ушковых, основавших четыре химических завода, просто «не обнаружила» Казанский завод фирмы братьев Крестовниковых среди крупнейших химических предприятий дореволюционной России, когда пыталась перечислить крупнейшие из них [16;61]. Упомянутый «завод-великан», как его называли современники, уже в ранние годы своего существования был производством смешанного типа, сочетая изготовление органических и неорганических продуктов (например, свечей и серной

кислоты) [17]. Вслед за перечисленными выше исследователями, Есиева И.В. просто обязана была ознакомиться, например, с замечательной работой Д.И. Лещенко «Химия в промышленности (популярное изложение начал химической технологии)», где доступным языком было разъяснено и научно обосновано разделение всей химической промышленности на два т.н. «отдела»: неорганический и органический. Производство неорганических веществ включало изготовление серной, азотной и пр. неорганических кислот; содовое «дело»; стекольное и керамическое производства, «приготовление» хлора, белильных веществ, суперфосфатов и пр. Органический «отдел» химической индустрии подразумевал перегонку смол, выпуск салициловой кислоты, анилина и целлюлозы, стеариновое и мыловаренное производства и мн.др. [18;51–155, 156–314].

Однако, не подозревая о данном базисе для классификации химической промышленности, исследователь А.В. Виноградов, в автореферате своей диссертации сообщил, что «следуя принципу оптимального расходования ресурсов, бр.Крестовниковы объединили в рамках завода целый ряд производств (мыловаренное, свечное, сернокислотное, глицериновое и др.), что *приблизило характер предприятия к химической промышленности [выделено нами–Г.Ю.Фан-Юнг]*»[19;17]. Иными словами, концентрация различных производств на территории данного завода объясняется этим автором не требованиями технологии стеариново-мыловаренного производства, но стремлением сократить «расходование ресурсов». Подобный тезис свидетельствует о крайне поверхностном знакомстве автора диссертационного исследования с весьма значимыми трудами А.С. Ключевича [20], Д.И. Лещенко, П.М. Лукьянова [21], П.П. Федотьева. Эти авторы не только подробно и доступно описали технику и технологию стеаринового и мыловаренного производств, но и *обозначили промышленное производство серной кислоты*, возникшее на заводе бр. Крестовниковых в Казани с 1857 года [20; 20], *как важнейший признак химического производства той эпохи*. Упомянутый П.М. Лукьянов писал, что «по своему крупному значению в хозяйственной жизни всех стран, из минеральных кислот серная кислота занимает первое место» и часто называется «матерью всех химических производств» [22;12].

На наш взгляд, у А.В. Виноградова отсутствовало понимание того факта, что после появления трудов Фридриха Августа Кекуле фон Штрадоница (Friedrich August Kekule von Stradonitz), Арчибальда Скотта Купера (Archibald Scott Couper) и Александра Михайловича Булгера, превративших химию из науки описательной в науку созидательную, успешное развитие любого передового химического предприятия стало взаимосвязано с внедрением достижений науки, которая и сейчас выступает основным средством снижения издержек для

данного вида производств. Именно это и подразумевал академик Д.И. Менделеев, еще в 1897 году отметивший, «... что уже ныне во множестве случаев нет никакого существенного – кроме размеров производства – отличия между делом заводов и химических лабораторий» [2;2–3].

Не стремясь принизить объективную значимость работ указанных авторов, выполнивших основные задачи, поставленные ими в своих исследованиях, внёсших безусловный персональный вклад в развитие современной исторической науки, отметим, что ценность и значимость их трудов была бы ещё выше, если бы они опирались на соответствующий теоретический базис. В свою очередь, автор просит считать высказанные замечания товарищеской критикой и выражает готовность к дальнейшей научной дискуссии по заявленной проблематике.

Далее, на наш взгляд, следует не только различать химические промыслы и химические предприятия, но и иметь чёткое представление о различиях между полукустарным, типовым и передовым производствами данной отрасли. Итак, под термином «дореволюционное передовое химическое производство» автор предлагает понимать промышленный объект, находившийся на территории Российской империи, *чья успешная производственная деятельность, во-первых, зависела от систематического внедрения достижений химической науки; во-вторых, была связана с использованием и (или) производством в промышленных масштабах основных материалов для химических производств (сера, колчедан, поваренная соль, природная сернонатриевая соль, серная и азотная кислоты); в-третьих, находилась под постоянным химическим контролем, важным элементом практической реализации которого выступала заводская лаборатория*. Еще одним закономерным признаком наукоёмкого химического производства дореволюционной России следует считать передовую социальную политику, осуществлявшуюся собственниками указанных предприятий. Ибо, в условиях свободного труда, именно она способствовала формированию профессионально-кадрового состава работников всех уровней.

Следовательно, социальная политика владельцев такого предприятия была неотъемлемой составляющей осуществляемой ими инновационной политики. Уровень предоставляемых материальных и нематериальных благ на передовых и наукоёмких дореволюционных химических предприятиях зависел не только от норм действующего законодательства и достижений производства, но и от квалификации каждого работника. Не вызывает сомнения, что наличие инновационного предприятия оказывало объективное влияние на динамику социальных отношений на территории его дислокации. Рост количества указанных производств выступал как

фактор экономического и социального развития государства, в целом.

Таким образом, при осуществлении исследований социально-экономического характера, включая изучение отдельных фирм и производств, необходимо:

- учитывать отраслевую специфику предприятий
- понимать разницу между меценатством и благотворительностью, с одной стороны, и социальной политикой компании, с другой стороны
- изучить, не просто максимальное количество источников по теме исследования, но, прежде всего, общие принципы техники и технологии, применяемых на данном производстве

- различать промыслы, полукустарные и мануфактурные производства от наукоёмких и передовых предприятий
- осознавать объективную взаимосвязь между уровнем производства и набором социальных благ, предоставляемых по инициативе компании
- критически воспринимать информацию, получаемую из различных источников, проверяя и перепроверяя её
- знать признаки передового и наукоёмкого химического производства
- учитывать, что история – это междисциплинарная наука, которая просто обязана использовать объективные выводы любых наук, относящиеся к предмету исследования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Менделеев, Д.И. Учение о промышленности./ Д.И. Менделеев. – В 2-т., т.1. – Ч.1 (6–9 параграфы). – С-Пб.: Тип. Акц. Об-ва Брокгауз–Евфрон, 1901. – С.91–201
2. Менделеев, Д.И. Основы фабрично-заводской промышленности./ Д.И. Менделеев. – Вып.1. – С.-Пб.: Тип. В. Демакова, 1897. – 196 с.
3. Туган-Барановский, М.И. Русская фабрика в прошлом и настоящем: историческое развитие русской фабрики в XIX веке./ М.И. Туган-Барановский. – В 2-х ч. – М., 1922. – 430 с.
4. Бессонова, О.Э. Раздаточная экономика России: Эволюция через трансформации./ О.Э. Бессонова. – М.: «Российская политическая энциклопедия» (РОССПЭН), 2006. – 144 с. (Серия «Россия. В поисках себя ...»)
5. Белл, Д. Грядущее постиндустриальное общество. Опыт социального прогнозирования./ Д.Белл., пер. с англ. – Изд-е 2-е, испр. и доп. – М.: Academia, 2004. – 788 с. – Предисл. (CLXX)
6. Указатель фабрик и заводов Европейской России с Царством Польским и Вел. Кн. Финляндским. Материалы для фабрично-заводской статистики (по сведениям за 1879 г.). / Сост. П.А. Орлов. – Изд. 1-е. – СПб.: Тип.бр. Пантелеевых, 1881. – 753 с.
7. Указатель фабрик и заводов Европейской России. Материалы для фабрично-заводской статистики (по офиц. сведениям Департамента торговли и мануфактур). / Сост. П.А. Орлов. – Изд. 2-е. – СПб.: Тип. Р. Голике, 1887. – 844 с.
8. Указатель фабрик и заводов Европейской России. Материалы для фабрично-заводской статистики (по офиц. сведениям Департамента торговли и мануфактур). / Сост. П.А. Орлов и С.Г. Будагов – Изд. 3-е, испр. и знач. доп. – СПб.: Тип. В.Киршбаума, 1894. – 827 с.
9. Фабрично-заводская промышленность России. Перечень фабрик и заводов. / Департамент торговли и мануфактур Мин-ва финансов. – СПб.: тип. Брокгауза и Ефрона, 1897. – 1270 с.
10. Фабрично-заводские предприятия Российской империи. / Сост. Л.К.Езиоранский. – СПб.: Изд. Торг. Дома А.Срока и Ко: Т-во «Справочник», 1909. – [Б.н.с].
11. Фабрично-заводские предприятия Российской империи (исключая Финляндию). /Ред. Ф.А. Шобер. – Изд. 2-е. – Пг.: Электро-Тип. Н.Я. Стойковой, 1914. – [Б.н.с].
12. Федотьев, П.П. Современное состояние химической промышленности в России. / П.П. Федотьев. – СПб.: типо-литография Ю.А. Мансфельд, 1902. – 143 с., с прил.
13. Локтев, С.М. Академик Ипатьев – химик нового века./ С.М. Локтев // Химия: подписная научно-популярная серия. – №12.–М.: «Знание», 1991. – 32 с.
14. Васина, Е.Е. Становление и развитие системы подготовки инженерно-технологических и научных кадров СССР в 1928–июне 1941 годов (на примере химической промышленности): автореф. дис. ... канд.истор.наук: 07.00.02 / Е.Е. Васина. – Москва, 2008. – 30 с.
15. Сидорова, И.Т. Строительство предприятий химической промышленности в СССР на этапе индустриализации 1928–1939 гг.(на примере Березниковского химического комбината): автореф. дис. ... канд.истор.наук: 07.00.02 / И.Т. Сидорова. – Ижевск, 2011. – 24 с.
16. Есиева, И.В. Купеческая династия Ушковых (первая половина XIX–1918 г.): дис. ... канд. истор. наук: 07.00.02/ И.В. Есиева. – Казань, 2004. – 201 с., с прил.
17. Фан-Юнг, Г.Ю. Завод-«Великанъ» (основные этапы истории Казанского предприятия фирмы братьев Крестовниковых в 1855–1917 гг.): монография. / Г.Ю. Фан-Юнг. – Казань: Изд-во «Познание» Казанского инновационного университета, 2020. – 234 с.
18. Лещенко, Д.И. Химия в промышленности (популярное изложение начал химической технологии)./Д.И.Лещенко. – С.-Пб.: тип. А.С. Суворина, 1909. – 320 с.
19. Виноградов, А.В. Казанская губерния в XIX – начале XX вв.: экологические и санитарные проблемы промышленного развития: автореф. дис. ... канд. истор.наук: 07.00.02 / А.В. Виноградов. – Казань, 2013. – 28 с.
20. Ключевич, А.С. История Казанского жирового комбината им. М.- Н. Вахитова. / А.С. Ключевич. – Казань: Татар. кн. изд-во, 1950. – 279 с.: ил.

21. Лукьянов, П.М. История химической промыслов и химической промышленности России. / П.М. Лукьянов. – В VI тт., т.I. – М.-Л.: изд-во Акад.Наук СССР, 1948. – 544 с.
22. Лукьянов, П.М. Серная кислота и сода./ П.М. Лукьянов. – М.-Л.: Государственное изд-во, 1926. – 100 с.

© Фан-Юнг Герман Юрьевич (ger-fan-yung@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



ВОЙНА ГОТОВ СЕВЕРНОГО ПРИЧЕРНОМОРЬЯ С АНТАМИ И ГУННАМИ В КОНЦЕ IV ВЕКА

Ярцев Сергей Владимирович

Д.и.н., доцент,

Тульский государственный

педагогический университет им Л.Н. Толстого

s-yartsev@yandex.ru

WAR BY THE GOTHES OF THE NORTHERN PONTIC WITH THE ANTES AND THE HUNS AT THE END OF THE FOURTH CENTURY

S. Yartsev

Summary: The article is devoted to the complex issue of the war between the Goths of the Northern Black Sea Region and the Antes and the Huns at the end of the 4th century. On the basis of a thorough analysis of written sources (the works of Jordanes and Ammianus Marcellinus) and archaeological data, the author concludes that the early Antes should be understood as a grouping of barbarians with a center in Tanais. This association included the Huns, the Alans-Tanaits, the Goths-Greutungs, and possibly even some of the early Slavs who had migrated to the Azov Sea region at that time. The author divides this war into three periods. The first is associated with the defeat of Odothaeus by the Romans in 386, which clearly demonstrated to the Goths of the Northern Black Sea coast the need to fight for their land, because resettlement in the territory of the Empire was now associated with great difficulties and dangers. The second period of the struggle of Vinitharius (Vinithar) with the allies of the Huns should be attributed to the year 395, when the main forces of the Akatziri went on a campaign to the eastern provinces of the Roman Empire and Vinitharius had a chance to defeat the remaining forces of nomads and their allies. Nevertheless, it is possible that the attack of Vinitharius and the Western Huns on the remaining Akatziri and other barbarians in the Northern Pontic was secretly sanctioned by the Romans themselves, so as to limit them in time the plunder of the Roman territories and to return the nomads who invaded the eastern provinces back in time. At the same time, the Romans remained completely on the sidelines, so as not to break the agreement and provoke the Akatziri to retaliate against the empire. As a result, the Ants, defeated by the Goths and Huns in the Northern Azov region in 395, were forced to retreat northwards, where they began to establish new centers of power. The third period of the Goths' struggle for their freedom is connected with the Gainas' rebellion of 399-400. Apparently, to a high-ranking Goth who planned to establish his tyrannical rule in the empire, the heroic struggle of the Goths of the Northern Black Sea area moved him to organize the resettlement of his formidable tribesmen on Roman territory. However, the death of Vinitharius thwarted Gainas' plans and ultimately cost the life of the most illustrious Goth in 400 AD.

Keywords: Northern Black Sea region, Bosporan Kingdom, Goths, Antes, Huns, Alans-Tanaits, Akatziri.

Аннотация: Статья посвящена сложной теме войны готов Северного Причерноморья с антами и гуннами в конце IV века. На основании тщательного анализа сообщений письменных источников (сочинений Иордана и Аммиана Марцеллина) и археологического материала, автор приходит к выводу, что под ранними антами следует понимать приазовскую группировку варваров с центром в Танаисе. Данное объединение включало в себя гуннов, аланов-танаитов, готов-грейтунгов и даже возможно представителей ранних славян, проникших в ходе миграций в указанное время в Приазовье. При этом автор разделяет указанную войну на три периода. Первый связывается с разгромом римлянами Ододея в 386 году, который отчетливо продемонстрировал готам Северного Причерноморья необходимость борьбы за свою землю, ведь переселение на территорию империи, стало сопрягаться теперь с большими трудностями и опасностями. Второй период борьбы Винитария с союзниками гуннов следует отнести к 395 году, когда основные силы акациров ушли в поход на восточные провинции Римской империи и у Винитария появился шанс разгромить оставшиеся силы кочевников и их союзников. Тем не менее, не исключено, что нападение Винитария и западных гуннов на оставшихся в Северном Причерноморье акациров и других варваров, было тайно санкционировано самими римлянами, дабы ограничить им во времени грабеж римских территорий и своевременно вернуть вторгшихся в восточные провинции кочевников обратно. При этом римляне полностью оставались в стороне, чтобы не нарушать договоренности и не провоцировать акациров на ответные действия против империи. В итоге анты, разгромленные готами и гуннами в Северном Приазовье в 395 году, были вынуждены отступить к северу, где стали создавать новые центры власти. Третий период борьбы готов за свою свободу, связывается нами с мятежом Гайны 399–400 гг. По-видимому, высокопоставленному готу, задумавшему установить в империи свое тираническое правление, героическая борьба готов Северного Причерноморья подвигла на организацию переселения своих грозных соплеменников на римскую территорию. Однако гибель Винитария сорвала планы Гайны, и в конечном итоге стоила жизни самому прославленному готу в 400 г.

Ключевые слова: Северное Причерноморье, Боспорское царство, готы, анты, гунны, аланы-танаиты, акациры.

Финальная часть истории готских объединений Северного Причерноморья, по причине фрагментарности дошедших до нас источников, из-

вестна в недостаточной степени. О войне готов с антами и их союзниками гуннами нам сообщает Иордан (Iord. Get., 246–249) и Аммиан Марцеллин (Amm. Marc., XXXI, 3,

3). Однако в данных сведениях отсутствует информация о точной локализации всех сторон конфликта, о планах варваров и ходе военных действий, а также о сопутствующих обстоятельствах указанного столкновения. Более того, указанные кровавые события пока не находят своего подтверждения в археологических источниках. Это является причиной появления в научной литературе множества различных версий произошедшей войны, в которой анты отождествляются, или с ранними объектами пеньковской археологической культуры Днепровского Левобережья, или с памятниками приазовских аланов-танаитов, а иногда даже со славянской частью носителей черняховских древностей [31, с. 194–195; 36, с. 38–40; 13, с. 181–193; 34, с. 191–198; 2, с. 42–44; 39, с. 83–88; 40, с. 195–196; 54, с. 247–250; 57, с. 20–24; 59, с. 478–481; 60, с. 308–321].

Конечно, специфика дошедшего до нас сочинения готского историка, в котором рассказывается о событиях этого сложного периода, не позволяет полностью доверять указанным сведениям. Безусловно, интерпретация эпических сказаний, которыми широко пользовался Иордан, требует дополнительной аргументации. Тем более, когда речь идет о попытке локализовать все упоминаемые там события во времени и пространстве [17, с. 227]. Тем не менее, в достаточной степени достоверный источник – «Римская история» Аммиана Марцеллина, фактически полностью подтверждает историчность борьбы готов Северного Причерноморья с гуннами в конце IV века. По большому счету, и сам текст Иордана с достаточной степенью достоверности передает нам атмосферу и характер взаимоотношений основных противоборствующих сил данного времени [17, с. 227]. Именно поэтому, мы не можем игнорировать сведения Иордана в нашем стремлении реконструировать события этого сложнейшего периода истории Северного Причерноморья. В тексте «Гетики», по-видимому, действительно смогли сохраниться эпические песни готов, в которых нашли свое отражение вполне реальные, исторические события.

О чем же свидетельствуют указанные источники? Речь в них идет о продолжении борьбы готов с кочевниками за свою независимость, уже после установления гуннской гегемонии в Северном Причерноморье. При этом объектом нападения готы решили, почему-то выбрать не самих гуннов, а их союзников – антов [51, р. 237–256.]. В ходе этой войны анты потерпели поражение, а их вождь Бож, вместе со своими старейшинами, демонстративно был подвергнут казни. Тем не менее, в ходе последующих событий, гуннам удалось разгромить войска победителя антов Винитария, а самого готского рикса убить. Археологические источники черняховской культуры позднего времени, свидетельствуют в пользу приведенной версии. Памятников ее финальной части, разумеется, уже на порядок меньше, но они все же есть,

как на территории грейтунгов, так и на землях тервингов. Для периода D₂ таких объектов становится совсем мало. Тем не менее, сохраняются прежние погребальные обряды, не претерпевает существенных изменений и костюм (хотя например, появляются крупные двупластинчатые фибулы и «хоботковые» пряжки). Некоторые же из новых предметов проникают на территорию черняховской культуры в ходе миграционных процессов затрагивающих данный регион [14, с. 26–29].

В этой связи, учитывая, что археологический материал в целом не противоречит сообщениям письменных источников, очевидно, что необходимо более внимательно отнестись ко всем деталям дошедших до нас сведений о катастрофических событиях, происшедших на просторах Северного Причерноморья, после прихода сюда гуннов. В первую очередь, заметим, что основной источник по гото-антским и гото-гуннским войнам – текст Иордана, все указанные события довольно четко делит на три хронологических периода. Первый связан с войной готов с антами, в которой готский рикс Винитарий терпит поражение. Второй период, наоборот заканчивается победой готов над антами и жестокой казнью представителей знати этого варварского объединения. Третий уже имеет отношение к последующей войне Винитария с гуннами, в которой рикс гибнет, а готы окончательно попадают под власть кочевников. Обращает на себя внимание, что указанные три группы событий довольно хорошо сочетаются с тремя внешнеполитическими перипетиями Римской империи, прямо или косвенно затрагивающими Северное Причерноморье в указанное время. Согласимся, что это вряд ли может считаться простым совпадением. Попробуем детально разобраться с этой проблемой.

Так, первый период борьбы готов Северного Причерноморья со своими врагами связан с нападением их на антов. «Про них известно, что после смерти их короля Германарика они, отделенные от везеготов вследствие ухода, подчиненные власти гуннов, остались в той же самой стране, при этом Амал Винитарий, удержал знаки отличия своей верховной власти. Он подражая власти деда Вультульфа, хотя и уступая Германарику в счастье, однако с горечью переносил подчинение власти гуннов. Понемногу освобождаясь от их власти и пробуя проявить свою силу, он двинул войско в пределы антов и, когда вступил туда, в первом сражении был побежден...» (Iord. Get., 246–247). Ранее мы уже говорили, что такое нападение Винитария на своих соседей могло быть непосредственно связано с деятельностью узурпатора Максима в 383–388 гг. Возможно по планам нового провозглашенного императора поднять восстание с участием федератов Паннонии против Феодосия I, должны были готы Ододея, с которыми на запад ушло большое количество варваров из Северного Причерноморья, в том числе и с территории Крымского полуострова. Проникнуть же на

римские земли такие люди должны были, по-видимому, под видом беженцев, на что косвенно и указывает Зосим (Zos., IV, 39, 5). В конечном итоге готы были разгромлены в 386 году, и мятеж не удался [49, с. 50–54]. К сожалению обстоятельства предшествующие всем этим событиям и касающиеся причин и организации похода варваров Одотея к римским границам, так и остались неизвестными. Возможно, что единственный автор кто открывает завесу данной тайны это именно Иордан, так как новая волна миграции готов на запад, могла быть связана только с очередными катастрофическими событиями, произошедшими у них дома. Вполне возможно, что именно поражение готов от антов, про которое говорит Иордан, вызвало конфликт внутри готского общества, который и стал причиной ухода недовольных варваров в сторону Римской империи [42, с. 107–118]. По-видимому, эмиссары Магна Максима прибыли вовремя и их предложение по участию готов в очередной авантюре, легло на подготовленную почву. Тем не менее, нельзя исключать и другую версию, что именно разгром Одотея в 386 году, вызвал необходимость борьбы готов за свою независимость. Стало очевидно, что переселение на территорию империи, в новой сложившейся ситуации, стало сопрягаться не только с трудностями, но и с опасностями, вызванными агрессивными действиями римлян. Вероятнее всего, такая вынужденная миграция на римскую территорию, стала приобретать в сознании готов характер трудноосуществимого мероприятия. Таким образом, конец 80-х гг. IV века, является наиболее аргументированной датой указанных первых военных столкновений готов с антами.

Что же касается локализации и идентификации указанных антов, то однозначно, данный этноним необходимо соотносить с приазовской группировкой варваров с центром в Танаисе. Дело в том, что территория Северного Приазовья и Северо-Восточного Причерноморья в целом, являлась совершенно особым регионом для гуннов. Еще во времена Валента на Боспоре происходила довольно успешная координация действий грейтунгов, гуннов и аланов-танаитов с боспорскими властями и римской администрацией, базирующейся в Херсонесе [46, с. 253–254]. Здесь же аланы-танаиты были покорены кочевниками, и фактически отсюда стала расти мощь гуннского союза. Другими словами, сила появившихся в Северном Причерноморье гуннов, заключалась в союзе с римлянами и местными варварами, в первую очередь, аланами-танаитами (Amm. Marc., XXXI, 3,1) и готами «Гезимунда, сына великого Гуннимунда» (Iord. Get., 248), которые противостояли Винитарии. Следовательно, варвары Северного Приазовья являлись самым уязвимым местом гуннского могущества. Поэтому, для того, чтобы ослабить гуннов, необходимо было ударить именно по этому союзу, по его центру в Танаисе, по возможности полностью его уничтожив. Кроме того противопоставив друг другу различные группы кочевников, можно было

создать для гуннов совсем уже невыносимую ситуацию, в значительной степени ослабив их союз, и таким образом, постараться взять реванш за недавнее сокрушительное поражение [42, с. 107–118]. Именно этой причиной объясняется решение начать войну за освобождение готов от гуннской власти, не с нападения на собственно гуннов, а на антов. Любое другое направление удара готов в Северном Причерноморье, не ощущалось бы так для гуннов болезненно, как в сторону варваров Приазовья.

Следовательно, если с поздними антами однозначно необходимо сопоставлять пеньковскую культуру [32, с. 111–112; 33, с. 124–125; 11, с. 333, прим. 1], то с ранними антами, похоже, надо отождествлять варварский союз Северо-Восточного Причерноморья и Северного Приазовья, включающий в себя гуннов, аланов-танаитов, готов-грейтунгов и даже возможно ранних славян, проникших в регион ходе миграций в указанное время. Все эти представители указанных этносов, были объединены здесь в довольно сложную варварскую структуру, базирующуюся вокруг восстановленного древнего города. Не исключено, что именно отсюда осуществлялся контроль над варварами и координировались их действия, со стороны римлян [42, с. 110]. Гунны (по-видимому, акациры), несмотря на то, что их представители могли быть интегрированы в состав высшей боспорской аристократии [43, с. 65–66; 48, с. 774–783], кочевали в степях Северного Приазовья, Крыма, Нижнего Дона, Ставрополя, Поволжья, Южного Приуралья [16, с. 114–126]. Возможно также, что именно через Танаис акациры получали продовольствие [43, с. 63], а сам город являлся своеобразным гуннским зимником [17, с. 236], хотя кочевники здесь постоянно не жили [42, с. 110; 9, с. 171].

Памятники алан-танаитов финального для сарматской эпохи Северного Причерноморья времени, для этого региона, крайне редки [35, с. 90]. Тем не менее, судя по датировке могилы алана-танаита у с. Лосево, отход из южных степей в глубинные районы лесостепного Подонья данных кочевников произошел в самом конце IV века [26, с. 139–140; 25, с. 25]. Следовательно, до этого времени, аланы-танаиты вполне нормально ладил с акацирами в приазовских степях. Видимо не случайно, Аммиан Марцеллин говоря о тех же самых событиях войны Винитария с антами, о которых пишет Иордан, называет последних, почему-то именно аланами (Amm. Marc., XXXI, 3,3). Косвенно это подтверждает ряд преданий осетинской [53, с. 464] и адыгской устной традиции [27, с. 67], в которых отразилась борьба предков кавказских народов с готами. На этом сопоставлении была даже разработана гипотеза, в которой антами назывались те же аланы [53, с. 464; 55, с. 256; 58, с. 83–84, 106, 126, 130; 50, с. 169–189]. Однако прямое отождествление данных народов, по нашему мнению, вряд ли будет возможным. Тем более что, например, есть проблемы с адыгской частью фольклора, в которой упоминаются анты и готы (сюжет

вполне мог попасть к северокавказскому народу из византийских источников) [7, с. 90–104]. Тем не менее наличие аланов в антском объединении, не вызывает сомнений. Впрочем, это могло относиться не только к аланам, но и к некоторым другим северокавказским этносам [19, с. 49–50, 73–75].

Что же касается готов Северо-Восточного Причерноморья, то они хорошо представлены материалом небольшого могильника Синявка вблизи Танаиса, где на примере облика одной из погребенной женщины, восточногерманские элементы выражены особенно отчетливо [56, р. 162–168; 17, с. 236]. В самом же Танаисе, фиксируется смешение населения. Это хорошо просматривается, например, по материалу позднеантичного некрополя, где костюм восточногерманской схемы, в которой была облачена умершая женщина, был обшит золотыми бляшками и пронизями в соответствии с сарматской традицией [8, с. 99–101]. В целом на смешанность населения указывает и собственно материал с городища позднеантичного Танаиса [29, с. 174–202]. Однако, помимо прочего, здесь еще наблюдается и лесостепной (по-видимому, славянский) этнический компонент [29, с. 174]. Похоже, что сюда проникали отдельные представители деснинского варианта киевской культуры (типа Ульяновки), мигрирующие на юг и восток в сторону лесостепной зоны черняховской культуры и сейминско-днепровского варианта киевской культуры [28, с. 71–75; 42, с. 111]. Такой полиэтнический состав населения для Боспора указанного времени, не является чем-то особенным. Схожий материал демонстрирует другое пограничье Боспорского царства – позднеантичная Фанагория. Здесь, на некрополе указанного времени при обилии сарматоаланских элементов у погребенных, в некоторых случаях также фиксируются восточно-германские черты [23, с. 330–402]. При этом судя по находкам в слоях позднеантичного Танаиса престижных вещей, таких как пряжка со штампованным декором, помимо простых людей в городе находились и представители варварской воинской аристократии [15, с. 131].

Таким образом, ранних антов нельзя просто отождествить с аланами. По всей видимости, это сложное варварское объединение акациров, аланов-танаитов, готов-грейтунгов и представителей ряда других этносов, в том числе раннеславянского, проживающих в конце IV века на территории Северо-Восточного Причерноморья в степных районах вокруг Танаиса. Объединяла всех этих варваров политическая ориентация на Восточную Римскую империю, от которой они, в той или иной степени зависели. Еще при Валенте было организовано пребывание аристократической верхушки указанных варваров акациров, готов, аланов, в древней столице царства, непосредственно на Боспоре, на равных правах с римско-боспорской знатью [46, с. 254–255; 42, с. 110]. В дальнейшем при Феодосии I продолжалась ко-

ординация действий боспорских и римских властей со своими варварскими союзниками и в первую очередь, с акацирами, беспрецедентное усиление которых предпринималось, скорее всего, специально в качестве военно-политического противовеса против западных гуннов [43, с. 66]. Очевидно, что подобное усиление под эгидой Рима пребывавших здесь же союзных готов Гуннимунда – Гезимунда (сына и внука Эрманариха), также способствовало разделению готов Северного Причерноморья. Вероятно, римляне учитывали то обстоятельство, что на бывших готских территориях утвердился потомок параллельной генеалогической линии Винитарий – внук Вульфвульфа брата Эрманариха, что окончательно укрепляло невозможность объединения готов в будущем.

Однако, если анты это сложное варварское объединение Северо-Восточного Причерноморья, то сам этноним, обозначающий данных варваров, вряд ли может иметь славянское происхождение [4, с. 159, прим. 254; 37, с. 32]. По-видимому, не только венеты, но и анты не являлись самоназваниями славян, а первоначально обозначали другие народы на славянских перифериях, и лишь потом были перенесены на славян в языках третьих народов [38, с. 98]. Хотя конечно, полностью исключить вероятность того, что слово «анты» является фонетическим нововведением выходцев из круга праславян-венетов, мы не можем. Ведь славяне, как мы знаем, действительно входили в раннее антское объединение варваров. В этой связи заметим, что даже победитель антов готский рикс получил имя Винитарий – «победитель венетов» [38, с. 98; 12, с. 38]. Однако, в количественном отношении славянских выходцев с севера на территории окружающей Танаис, вряд ли было много. Поэтому решая проблему происхождения данного этнонима, по нашему мнению, необходимо также учитывать устоявшееся наименование Северного Приазовья к указанному времени. Дело в том, что по наиболее распространенной версии слово «анты» иранского происхождения, обозначающее живущих на краю (древнеиндийское *ántas* «конец», *ántyas* «находящийся на краю», осет. *ätt'iyä* «задний», «позади») [41, с. 266–270; 34, с. 191–192; 20, с. 24; 18, с. 193–200; 38, с. 98; 3, с. 256]. Более того, именно с подобным же пониманием данного термина, фигурирует и готское слово *andeis* «конец» [12, с. 29]. Возможно, что все это не случайно, так как в античной географической традиции именно о Танаисе сложилось устойчивое представление, как о реке расположенной на краю света (Hor. Carm., III, 10, 1; Arist. Ael. Dind., I, 183) [24, с. 5–6]. Следовательно, жители Северного Приазовья и Подонья вполне могли получить наименование «анты», в значении не столько «пограничный житель», сколько «житель края» (земли), в полном соответствии с представлениями древних об их регионе проживания.

Переходя ко второму периоду борьбы Винитария с антами, отметим, что он закончился сокрушительной по-

бедой готов над антами. Известное нам по сочинениям Иордана и Аммиана Марцеллина, описание этого нового витка военных действий, содержит необходимые подробности, которые могут позволить нам установить хронологию описываемых событий. Обратим внимание, что по отношению к антам Винитарий «стал действовать решительнее и распял короля их Божа с сыновьями его и с семьюдесятью старейшинами для устрашения, чтобы трупы распятых удвоили страх покоренных. Но с такой свободой повелевал он едва в течение одного года» (lord. Get., 246–247).

Сразу отметим, что достаточно определенное указание на годичный период в данном тексте, когда Винитарий имел возможность разгромить антов, не опасаясь гуннского ответа, явно указывают на 395 год, когда основные силы акациров находились в походе против Римской империи. Фактически, это единственный год в интересующем нас периоде, когда у готов действительно появился шанс освободиться от власти кочевников и ударить по Танаису и ближайшим окрестностям, где базировались союзники гуннов. В этой связи, напомним, что Руфин сознательно допустил нападение кочевников на римские восточные провинции, так как хотел вернуть восточную армию в Константинополь под свое командование и улучшить отношения с гуннами. Отношения с кочевниками сильно испортились незадолго до этого в 392 г. после заключения в империи нового договора с готами, что исключало возврат беглого населения Северного Причерноморья обратно под власть гуннов [47, с. 553–567]. Об уровне возникшей угрозы в Северном Причерноморье свидетельствует возведение римскими инженерами в Херсонесе в 392–393 гг. новой оборонительной стены (IOSPE, V, 5). Похоже, именно поэтому Руфин был вынужден откупиться от кочевников своим же, хотя и далеким, населением. Однако мы не видим массового появления пленного населения восточных провинций на территории Левобережья Днепра, особенно на опустевших плодородных землях, на которые кочевники стремились, в первую очередь, переселять людей [42, с. 107–118]. Если же основная масса пленных людей, которых захватили гунны во время нападения на восточные римские провинции в 395 г., не покинула пределов Кавказа, следовательно, именно в это время появились серьезные причины, помешавшие этому переселению. Может не случайно в указанное время в V в. неожиданно появляется оседлое население на Кубани и в Закубанье (впервые после исчезновения еще памятников меотов). Считается, что переселенцы, возможно, появились с противоположной стороны Кавказского хребта [21, с. 101]. Если в данной миграции, действительно участвовали пленные жители римских восточных провинций, то это может косвенно свидетельствовать в пользу резкого обострения военно-политической ситуации в Северном Причерноморье, в указанный период. Другими словами именно начавшаяся в данное время война готов с анта-

ми, нарушила изначальные планы акациров по переселению пленного населения на опустевшие земли Северного Причерноморья.

Несмотря на то, что имя Бож неясного происхождения (герм. имя *Bozo, Botz*, осетинское *büz/boz* «благодарный» [4, с. 159–160, прим. 255], персидское *boz/buz* «козел» [12, с. 32]), похоже что легенда, которую записал готский историк, со слов своих соотечественников, была передана ему через тюркское посредничество. На это косвенно указывает искусственная конструкция повествования, которая наиболее ярко проявляется при акценте на семьдесят казненных старейшин антов. Учитывая, что число «семьдесят» характерно именно для преданий кочевого мира [4, с. 160, прим. 256], можно сделать вывод о совместных действиях готов Винитария и каких-то гуннов вместе против антов. Вероятно, именно этим обстоятельством и была обусловлена специфика легенды записанной Иорданом. Более того, похоже, что недостающие подробности этой войны сохранились не только в особенностях указанного предания, но и в сочинении Аммиана Марцеллина. Из него мы знаем, что готский рикс Витимир (очевидно Винитарий Иордана) «оказывал некоторое время сопротивление аланам, опираясь на другое племя гуннов, которых он за деньги привлек в союз с собою» (Amm. Marc., XXXI, 3, 3). Похоже, что именно этот союз имеет в виду Иордан, когда рассказывая о Винитарии, неожиданно уточняет, что последний вдруг «стал действовать решительнее» (lord. Get., 246). К сожалению, другие подробности войны Винитария с антами, до нас не дошли.

Тем не менее, существует еще один источник, в котором, по нашему мнению, возможно, сохранились сведения обо всех этих событиях. Речь идет о хорошо известном рассказе Приска Панийского, в котором упоминается поход гуннов в Мидию против персов. Со слов Ромула – западно-римского посла к Аттиле, гунны в страну мидян «уже давно ... совершили в нее вторжение, когда их страну охватил голод, а римляне, вследствие начавшейся тогда войны, не вмешались. Пришли в страну мидян Басих и Курсих, впоследствии прибывшие в Рим для [заключения] военного союза, мужи из царских скифов и вожди большого числа [гуннов]. Перешедшие говорили, что они прошли пустынную страну и переправились через какое-то озеро, которое как полагал Ромул было Меотидой, и по прошествии пятнадцати дней, перейдя какие-то горы, вторглись в Мидию» (Prisc. Frag., 8) [22, с. 6–7]. При интерпретации этого сообщения необходимо учитывать, что нашествие гуннов в Персию произошло достаточно давно, как о том и говорит Ромул. Это обстоятельство не вызывает возражений, так как в V веке такого похода действительно не было, он не подтверждается никакими другими источниками. Нет таких сведений и для 395 года, когда гунны совершили нашествие на восточные провинции Римской

империи [22, с. 10]. Правда у армянского историка Павстоса Бузанда есть рассказ о нападении гуннов через Армению в Мидию [22, с. 18]. Однако, если это только не анахронизм [Артамонов 52-53], то такое нападение кочевников, скорее всего, необходимо относить к 60-м гг. IV века [6, с. 6–41]. Правда в это время гунны только появились в Северном Причерноморье и располагались к востоку от Днепра, поэтому не могли передвигаться с запада на восток, как описывается в рассказе Приска. Казалось бы, это противоречит рассказу дипломата, из которого однозначно следует, что гунны Басиха и Курсиха являлись частью западной гуннской группировки «царских скифов». Поэтому, двигаясь на восток, они действительно должны были пересечь пустынные приазовские степи с Танаисом и Меотиду (скорее всего в районе дельты Дона) [16, с. 123–124]. При этом данные гунны явно следовали в сторону совершенно не известных им путей, что свидетельствует о времени, в течение которого произошла смена как минимум одного поколения у кочевников после ухода их на запад. Если они реально владели землями Северо-Восточного Причерноморья и Северного Кавказа, то отлично знали бы дорогу в Иран [16, с. 124]. Однако текст Приска этого не показывает. Наоборот, из него следует, что кочевники жили далеко не только от собственно Мидии, но даже от территорий дальних подходов к ней. То есть гунны, описанные у Приска, судя по всему, действительно двигались с запада. Следовательно, весь данный рассказ Приска имеет сложную составную структуру. В нем явно отразились несколько легендарных свидетельств о походах гуннов на восток. Один на Мидию, явно был совершен еще на самом раннем этапе появления в регионе кочевников с востока, по-видимому, с территории междуречья Дона и Волги. Второй был явно начат позднее западной группировкой гуннов с территории Придунавья на восток в сторону Танаиса и Северного Кавказа. Экспансия царских гуннов в Северное Причерноморье и покорение ими соросгов и акациров в 30-40-х гг. V в., по нашему мнению, мало подходит на эту роль. Даже, несмотря на то, что именно в это время было отправлено посольство гуннов к римлянам, в точности как в тексте у Приска [16, с. 123]. Дело в том, что про экспансию царских гуннов в Северное Причерноморье Приск рассказывает отдельно, отличая данные события от похода Басиха и Курсиха на Мидию (Prisc. Frag., 8). Более того борьба царских гуннов против соросгов и акациров, плохо согласуется, как с именами гуннских вождей Басиха и Курсиха, которым вряд ли есть место в истории V в. [22, с. 27], так и с пояснением автора о достаточной давности происшедших событий. Единственный вариант, с которым можно будет связать указанные события, это поход гуннов 395 года на восточные провинции Римской империи. Именно на данный период приходится пик серьезных потрясений в Северном Причерноморье, как в свое время и считал ряд ученых [6, с. 53; 52, р. 52–57]. Только в это время западными гуннами был осуществлен поход не на Мидию,

а в Приазовье против антов. Похоже, что именно данная западная группировка гуннов, имеющая отношение к заключению первого договора с империей, фигурирует у Аммиана Марцеллина в качестве союзников готов Винитария в борьбе против антов (Amm. Marc., XXXI, 3, 3).

Таким образом, западные царские гунны не участвовали в конфликте с империей в 395 году. Нападение на Фракию и последующий поход на римские восточные провинции совершили акациры, занимавшие территорию восточной части гуннского мира. Это подтверждает повышенное внимание к защите Херсонеса в данное время, от возведения новой стены (IOSPE, V, 5), до финансовой поддержки [10, с. 206]. Именно с ними вели переговоры Руфин, который, по-видимому, и санкционировал указанные нападения новых союзников на свои же римские провинции, ради улучшения отношений с кочевниками [47, с. 553–567]. В дальнейшем, после того как основные силы акациров ушли в сторону восточных провинций империи, западные гунны с целью подрыва усилившегося могущества акациров, вместе с готами совершили поход на окрестности Танаиса. Ромул, не случайно поясняет, что озеро, которое пересекли гунны в походе на восток, являлось Меотидой. Следовательно, за давностью лет в сказании забылось его название, но у комментаторов Ромула, имелись дополнительные сведения о проходе войска царских гуннов именно через него. Это косвенно свидетельствует о том, что со временем все указанные первые военные походы гуннов, подверглись искажениям и слились в единое предание, по сути основанное на реальных событиях похода на Мидию из Волго-донского междуречья в 360-х гг., и похода на территорию Северного Приазовья на акациров и их союзников уже из Придунавья в 395 г. Если это так, то вряд ли можно однозначно утверждать, о каких-то единых действиях различных гуннских объединений против римлян в 395 году [22, с. 13]. Следовательно, высказанное нами ранее мнение о провале римской политики по разделению и противопоставлению акациров другим гуннским объединениям также преждевременно [47, с. 560]. Не исключено, что нападение Винитария и западных гуннов на оставшихся в Северном Причерноморье акациров и других варваров, было тайно санкционировано самими римлянами, дабы ограничить им во времени грабеж римских территорий и своевременно вернуть вторгшихся в восточные провинции кочевников обратно. При этом римляне полностью оставались в стороне, чтобы не нарушать договоренности и не провоцировать акациров на ответные действия против империи.

Археологические источники в целом подтверждают выявленные нами обстоятельства и особенности войны готов Винитария с антами. Собственно следов военных действий культурные слои позднеантичного Танаиса не содержат. Вероятно, если где-то и были боевые столкновения между противоборствующими силами в указан-

ное время, то они произошли за пределами поселения. Тем не менее, очевидно, что именно с поражением антов необходимо связать странное событие, о котором говорят авторы раскопок Танаиса. В конце IV – начале V вв. неожиданно происходит резкое уменьшение площади Танаиса. По неизвестной причине жители покидают свои дома в Нижнем городе. Даже имущество в спешке было оставлено хозяевами [5, с. 21]. Очевидно, что это могло произойти только в случае появления реальной опасности, например, информации о разгроме местного войска, подошедшими к городу врагами. Так как в брошенные дома люди больше не вернулись, можно предположить о массовом переселении местного населения на другие более безопасные земли. Авторы раскопок справедливо связывают с этими событиями и исчезновение ряда населенных пунктов на правобережье и в дельте Дона [5, с. 21]. По всей видимости, местное население, не имея возможности противостоять мощной коалиции западных варваров гуннов и готов, в спешке отступило к северу, используя хорошо им известный Донской торговый путь из Причерноморья в Поочье. После нормализации ситуации, по-видимому, часть населения вернулась в свои дома. Однако многие решили выбрать более спокойный район для дальнейшего проживания. Им стал промежуточный пункт на указанном пути, с компактно расположенными поселениями с центром на Острой Луке [30, с. 305]. Анализ археологического материала данной группы Чертовицкое – Замятино, свидетельствует о наличии здесь в Верхнем Подонье, памятников связанных со степной культурой смешанного гуннского и поздне-сарматского населения южнорусских степей, а также с черняховской, причерноморской, финно-угорской и славянской традициями [30, с. 296–308]. Полиэтничность данного населения, появление здесь знати (судя по богатой женской могиле в Мухино [15, с. 130–131; 30, с. 305]), противоречат попыткам отождествления указанной варварской раннегосударственной структуры исключительно с аланами-танаитами [1, с. 166, 167] или гуннами [17, с. 238–245]. По мнению А.М. Обломского в Верхнем Подонье в данное время сложился центр объединения акациров [30, с. 304–308]. Мы же считаем, что данная концентрация памятников полиэтничного населения в Верхнем Подонье, имеет прямое отношение к тем самым историческим ранним антам, следы которых столь безуспешно ищут длительное время на просторах Восточной Европы. Разгромленные готами и гуннами в Северном Приазовье в 395 году, во время отсутствия основных сил акациров, они были вынуждены отступить к северу по хорошо известному Донскому пути. При этнической интерпретации данных памятников, особое внимание следует обратить, по-видимому, на материал причерноморской традиции [30, с. 304–308], который свидетельствует о присутствии здесь оседлого, в том числе и знатного понтийского населения [17, с. 242]. Мы пока не знаем, отступили ли еще какие-то группы местного населения из Северо-Восточного Причерноморья в другие север-

ные районы Днепровского Левобережья. Неизвестными остаются и подробности распространения власти представителями этой оседлой понтийской аристократии на огромные лесостепные пространства Северного Причерноморья. По-видимому, этому способствовал отток черняховского населения на запад, приток переселенцев с юга в Подесенье с области черняховско-киевских контактов и продвижение на юг и восток племен Подесенья – Среднего Посеймья (деснинский вариант киевской археологической культуры). Другими словами именно активные миграционные процессы на огромных пространствах лесостепной зоны Восточной Европы и Северного Причерноморья, в значительной степени содействовали смене населения и возникновению вакуума властных структур в данном регионе. В конечном итоге он стал заполняться властью, не ушедшей на запад воинской аристократии, в первую очередь имеющей антское происхождение [28, с. 91–93]. Данные процессы, вскоре привели к тому, что в первой половине V века именно здесь в районах южной части лесостепи Днепровского Левобережья, Среднего Поднепровья, междуречья Днестра и Южного Буга, а также Южного Побужья, на основе бывшей киевской археологической культуры, начинает складываться новая пеньковская культура, которая уверенно отождествляется с историческими антами V–VI вв. [28, с. 75–80]. В этой связи, учитывая достаточно сильные отличия пеньковской культуры от черняховской, очевидно, что решающим фактором, способствующим появлению и развитию новой культуры в указанных районах, стал массовый уход готов в сторону Римской империи.

Что же касается третьего периода борьбы готов с гуннами из сочинения Иордана, то из данного текста мы знаем, что, после года отсутствия (возможно вернувшийся из восточного похода) «король гуннов ... призвал к себе Гезимунда, сына великого Гуннимунда, который, помня о своей клятве и верности, подчинился гуннам со значительной частью готов, и, возобновив с ним союз, повел войско на Винитария. Долго они бились; в первом и во втором сражениях победил Винитарий. Едва ли кто в силах припомнить побоище, подобное тому, которое устроил Винитарий в войске гуннов!» (Iord. Get., 247–248). Не исключено, что именно эта героическая борьба готов подвигла мятежника Гайну на организацию очередного переселения своих соплеменников на римскую территорию [44, с. 32–37; 45, с. 58–63]. Во всяком случае, было очевидно, что Винитарий был в состоянии отбиться от гуннов и с минимальными потерями вывести свой народ в империю. Вероятно, только его гибель могла сорвать планы Гайны, что в конечном итоге стоило жизни и самому прославленному готу в 400 г. «Но в третьем сражении ... Баламбер, подкравшись к реке Эрак, пустил стрелу и, ранив Винитария в голову, убил его; затем он взял себе в жены племянницу его Вадамерку и с тех пор властвовал в мире над всем покоренным племенем готов, но однако так, что готским племенем всегда управлял его собствен-

ный царек, хотя и [соответственно] решению гуннов» (lord. Get., 248–250). Подтверждает гибель готского рикса и Аммиан Марцеллин: «Но после многих понесенных им поражений, он пал в битве, побежденный силой оружия» (Amm. Marc., XXXI, 3, 3).

Таким образом, под ранними антами следует понимать приазовскую группировку варваров с центром в Танаисе. Данное объединение включало в себя гуннов, аланов-танаитов, готов-грейтунгов и даже возможно некоторых представителей ранних славян, проникших в ходе миграций в указанное время в Приазовье. Все эти представители указанных этносов, пребывающие в Северо-Восточном Причерноморье, были объединены в довольно сложную варварскую структуру, базирующуюся вокруг восстановленного древнего города. Именно с этого места, особенно после покорения алан-танаитов, стала расти мощь гуннского союза, следовательно, здесь же находилось самое уязвимое его место.

Если же говорить о войне Винитария с антами и гуннами в конце IV века, то исходя из особенностей текстов сочинений Иордана и Аммиана Марцеллина, она может быть разделена на три периода. Первый связывается нами с разгромом римлянами Ододея в 386 году, который отчетливо продемонстрировал готам Северного Причерноморья необходимость борьбы за свою землю, ведь переселение на территорию империи, стало теперь сопрягаться с большими трудностями и опасностями. В этой связи датировать указанные первые военные стол-

кновения готов с антами, необходимо концом 80-х гг. IV века.

Второй период борьбы Винитария с союзниками гуннов следует отнести к 395 году, когда основные силы акациров ушли в поход на восточные провинции Римской империи и у Винитария появился шанс разгромить оставшиеся силы кочевников и их союзников. Тем не менее, не исключено, что нападение Винитария и западных гуннов на оставшихся в Северном Причерноморье акациров и других варваров, было тайно санкционировано самими римлянами, дабы ограничить им во времени грабеж римских территорий и своевременно вернуть вторгшихся в восточные провинции кочевников обратно. При этом римляне полностью оставались в стороне, чтобы не нарушать договоренности и не провоцировать акациров на ответные действия против империи. В итоге анты, разгромленные готами и гуннами в Северном Приазовье в 395 году, были вынуждены отступить к северу, где стали создавать новые центры власти.

Третий период борьбы готов за свою свободу, связывается нами с мятежом Гайны 399–400 гг. По-видимому, высокопоставленному готу, задумавшему установить в империи свое тираническое правление, героическая борьба готов Северного Причерноморья подвигла на организацию переселения своих грозных соплеменников на римскую территорию. Однако гибель Винитария сорвала планы Гайны, и в конечном итоге стоила жизни самому прославленному готу в 400 г.

ЛИТЕРАТУРА

1. Акимов Д.В. Заселение территории Верхнего Подонья в эпоху Великого переселения народов: истоки, пути и ритмы // Лесная и лесостепная зоны Восточной Европы в эпохи римских влияний и великого переселения народов / Под ред. А.М. Воронцова, И.О. Гавритухина. Тула: Изд-во Гос. Музей-заповедник «Куликово поле», 2012. С. 163–179.
2. Алексеев С.В. Славянская Европа V–VI веков. М.: Вече, 2005. 416 с.
3. Аникин А.Е., Иванов С.А. Антская проблема как предмет этимологии и этноистории (возражение М.В.Грацианскому) // Византийский временник. 2014. № 73(98). С. 251–260.
4. Анфертьев А.Н. Иордан // Свод древнейших письменных известий о славянах. М.: Наука. Главная редакция восточной литературы, 1994. Т. I. С. 98–161.
5. Арсеньева Т.М., Ильяшенко С.М., Науменко С.А. Археологические исследования и открытия / Под ред. А.А. Масленникова. Киев; М.: Институт археологии РАН, 2010. Вып. I. С. 11–21.
6. Артамонов М.И. История хазар. Л.: Изд-во Гос. Эрмитажа, 1962. 521 с.
7. Бгажноков Б.Х., Фоменко В.А., Бубенок О.Б., Новичихин А.М. Очерки древней и средневековой истории адыгов. Нальчик: Издательский отдел КБИГИ, 2016. 206 с.
8. Безуглов С.И., Толочко И.В. К характеристике культурных связей Танаиса в эпоху переселения народов (по материалам погребений // Боспорский феномен: Колонизация региона. Формирование полисов. Образование государства. СПб.: Изд-во Государственного Эрмитажа, 2001. Ч. I. С. 96–101.
9. Болгов Н.Н. Северное Причерноморье от античности к средневековью (2-я пол. III – 1-я пол. VII вв.). Белгород: ИД БелГУ НИУ БелГУ, 2021. 516 с.
10. Вус О.В. Оборонительные сооружения ранневизантийского Херсона: реконструкция и развитие городской фортификации в IV – VI вв. // Материалы по археологии и истории античного и средневекового Крыма. 2017. №9. С. 203–247.
11. Гавритухин И.О., Казанский М.М. О времени появления славян на территории Молдовы // Древности. Исследования. Проблемы / Сборник статей в честь 70-летия Н.П. Тельнова / Под ред. В.С. Синики, Р.А. Рабиновича. Кишинев; Тирасполь: Изд-во Приднестровского гос. ун-та им. Т.Г. Шевченко, 2018. С. 333–354.
12. Грацианский М.В. О происхождении этнонима «анты» // Византийский временник. 2012. № 71(96). С. 27–39.

13. Казанский М.М. Остроготские королевства в гуннскую эпоху: рассказ Иордана и археологические данные // *Stratum + Петербургский археологический Вестник*. Kichenev; Saint; Pétersbourg, 1997. С. 181–193.
14. Казанский М.М. Радагайс и конец черняховской культуры // *OIUM* / Под ред. Д.Н.Козак. Київ; Луцьк: ІА НАН України; ІІО НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2011. № 1. С. 22–32.
15. Казанский М.М. «Княжеские находки» и центры власти гуннского времени на периферии понтийской степи // *Материалы по истории и археологии Античного и Средневекового Крыма*. 2017. №9. С. 127–137.
16. Казанский М.М., Мاستыкова А.В. «Царские» гунны и акациры // *Гунны, готы и сарматы между Волгой и Дунаем* / Под ред. А.Г.Фурсьева. СПб.: Факультет филологии и искусств С.-Петер. гос.ун-та, 2009. С. 114–126.
17. Казанский М.М., Мастыкова А.В. Кочевые и оседлые варвары в Восточной Европе в гуннское время // *Дивногорский сборник: труды музея-заповедника «Дивногорье»*. Вып. 1: Археология / Под ред. А.З. Винникова. Воронеж: Изд-во Воронежского государственного университета, 2009. С. 225–251.
18. Карсанов А.Н. Название «анты» в иранской ономастике // *Историческая динамика расовой и этнической дифференциации населения Азии* / Под ред. М.В. Крюкова, А.И. Кузнецова. М.: Наука, 1987. С. 193–200.
19. Кафоев А.Ж. Адыгские памятники. Нальчик: Кабард.-Балкар. книжное изд-во, 1963. 155 с.
20. Королюк В.Д., Литаврин Г.Г., Флоря Б.Н. Древняя славянская этническая общность // *Развитие этнического самосознания славянских народов в эпоху раннего средневековья* / Под ред. В.Д. Королюк. М.: Наука, 1982. С. 10–32.
21. Мастыкова А.В., Казанский М.М., Сапрыкина И.А. Пашковский могильник №1. В 2 т. Т.2: Исследование материалов Пашковского могильника №1. М.: ИА РАН; СПб.: Нестор-История, 2016. 372 с.
22. Манасерян Р.Л. Гунны в отношениях с Ближним Востоком и Римским Западом. СПб.: Алетей, 2019. 118 с.
23. Медведев А.П. Позднеантичный некрополь Фанагории 4–5 вв. (раскопки 2005 г.) // *Фанагория. Т.1: Результаты археологических исследований* / Под ред. В.Д. Кузнецова. М.: Институт археологии РАН, 2013. С. 330–402.
24. Медведев А.П. Сарматы в верховьях Танаиса. М.: Таус, 2008. 252 с.
25. Медведев А.П. Сарматы в лесостепи (40 лет спустя) // *Вестник ВГУ. Серия: История. Политология. Социология*. 2018. №1. С. 14–30.
26. Медведев А.П., Березуцкий В.Д. О новой группе погребений постсарматского времени на Среднем Дону // *Вестник ВолГУ. Серия 4, История. Регионоведение. Международные отношения*. 2018. Т. 23. № 3. С. 138–152.
27. Ногмов Ш.Б. История адыгейского народа. Нальчик: Кабард.-Балкар. книжное изд-во, 1958. 240 с.
28. Обломский А.М. Днепровское лесостепное Левобережье в познеримское и гуннское время (середина III – первая половина V в. н.э.). М.: Наука, 2002. 255 с.
29. Обломский А.М. Хронология поселения Танаис позднеантичного периода // *Лесная и лесостепная зоны Восточной Европы в эпохи римских влияний и Великого переселения народов*. Тула: Гос. музей-заповедник «Куликово поле», 2010. Ч. 1. С. 174–202.
30. Обломский А.М. Этнические и социальные компоненты населения Острой Луки Дона в гуннское время // *Раннеславянский мир*. Выпуск 16: Острая Лука Дона в древности. Археологический комплекс памятников гуннского времени у с. Ксизово (конец IV – V вв.) / Под ред. А.М. Обломского. М.: ИА РАН, 2015. С. 296–308.
31. Приходнюк О.М. Некоторые аспекты изучения войн между антами и готами времен Божа // *История и археология Слободской Украины*. Харьков: Изд-во Харьковского государственного университета, 1992. С. 174–175.
32. Русанова И.П. Славянские древности VI–VII вв. (культура пражского типа). М.: Наука, 1976. 216 с.
33. Седов В.В. Происхождение и ранняя история славян. М.: Наука, 1979. 157 с.
34. Седов В.В. Славяне: историко-археологическое исследование. М.: языки славянской культуры. 2002. 624 с.
35. Симоненко А.В. Европейские аланы и аланы-танаиты в Северном Причерноморье // *РА*. 2001. №4. С. 77–91.
36. Терпиловський Р.В. Пограниччя черняхівської та київської культур // *Сто років вивчення культур полів поховань на Україні*. Київ: Інститут археології НАНУ, 1999. С. 38–40.
37. Тохтасьев С.Р. Древнейшие свидетельства славянского языка на Балканах // *Основы балканского языкознания*. Ч.2: Славянские языки. СПб.: Наука, 1998. С. 29–57.
38. Трубачев О.Н. Этногенез и культура древнейших славян. Лингвистические исследования. М.: Наука, 2002. 488 с.
39. Федосов А.В. Готы и праславяне: к проблеме взаимоотношений // *Ученые записки Орловского государственного университета*. 2012. №4. С. 83–88.
40. Федосов А.В. Готские и славянские предгосударственные образования III–IV вв. Брянск: ООО «Буквица», 2015. 320 с.
41. Филин Ф.П. Заметка о термине «анты» и о так называемом «антском периоде» в древней истории восточных славян // *Проблемы сравнительной филологии*. Сборник статей к 70-летию члена-корреспондента АН СССР В.М. Жирмунского. М.; Л.: Наука, 1964. С. 266–270.
42. Ярцев С.В. Обстоятельства похода готов Ододея на Римскую империю // *Кондаковские чтения VI. Античность – Византия – Древняя Русь*. Материалы VI международной научной конференции / Под ред. Н.Н.Болгова. Белгород: Изд-во НИУ «БелГУ», 2019. С. 107–118.
43. Ярцев С.В. Военно-политическая стратегия императора Феодосия I в Северном Причерноморье // *Современная наука: Актуальные проблемы теории и практики*. Серия: Гуманитарные науки. 2020. №9. С. 61–67.
44. Ярцев С.В. Восстание на территории Восточной Римской империи под руководством Гайны, в контексте взаимоотношений главного мятежника с Аларихом, Стилихоном и готами Северного Причерноморья // *Современная наука: Актуальные проблемы теории и практики*. Серия: Гуманитарные науки. 2021. №10. С. 32–37.
45. Ярцев С.В. Некоторые особенности восстания под руководством Гайны в контексте попытки главного мятежника установить в Римской империи тираническое правление // *Современная наука: Актуальные проблемы теории и практики*. Серия: Гуманитарные науки. 2021. №11. С. 58–63.

46. Ярцев С.В., Зубарев В.Г., Бутовский А.Ю. Греко-варварский Крым в период поздней античности (III–IV вв. н.э.: от морских походов до битвы при Адрианополе). Тула: Изд-во ТГПУ им. Л.Н. Толстого, 2015. 720 с.
47. Ярцев С.В., Зубарев В.Г. О причинах нападения гуннов Северного Причерноморья на Римскую империю в 395 г. // Материалы по археологии и истории античного и средневекового Причерноморья. 2020. №12. С. 553–567.
48. Ярцев С.В., Лебединец Н.В. Еще раз о датировке строительной надписи боспорского царя Дуптуна // Власть истории – история власти. 2020. Т. 6. Ч. 5. (№23). С. 774–783.
49. Ярцев С.В., Рябцева М.Л. Особенности внешней политики императора Магна Максима в 383–387 гг. // Современная наука: Актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. 2020. №10. С. 50–54.
50. Corman I. L'Origine ethnique des Antes fondée sur les découvertes ar-chéologiques dans l'espace d'entre Prout et Dniester // Arheologia Moldovei. 1996. Vol. 19. P.169–189.
51. Kazanski M. Les Huns et les Slaves // Studia antiqua et Medievalia. Miscellanea in honorem annos LXXV peragentis Professoris Dan Gh. Teodor oblate / Ed. D. Aparaschivzei. Bucarest: Editura Academiei Române, 2009. P. 237–256.
52. Maenchen-Helfen O. The World of the Huns: studies in their history and culture. Berkeley: University of California Press, 1973. 602 p.
53. Olrik A.R. Die Sagen vom Weltuntergang. Berlin; Leipzig: Walter de Gruyter, 1922. 484 s.
54. Rosenfeld H. Ost und Westgoten // Welt als Ge-schichte. Stuttgart, 1957. Bd. 17. H. 4. S. 245–258.
55. Schmidt L. Geschichte der deutschen Stämme bis zum Ausgang der Völkerwanderung. Bd.1-2. Bd.1: Die Ostgermanen. München, 1934. 647 s.
56. Šćukin M., Kazanski M. et Sharov O. Des les Goths aux hunns: Le nord de la mer noire au Bas – empire et a l'epoque des grandes migrations / Archaeological Studies on Late Antiquity and Early Medieval Europe (400-1000 A.D.): Monographs I. British Archaeological Reports International Series 1535. Oxford: John and Erica Hedges Ltd., 2006. 482 p.
57. Várady L. Das letzte Jahrhundert Pannoniens. 376–476. Budapest: Akademiai Kiado, Amsterdam: Hakkert, 1969, 602 s.
58. Vernadsky G. Ancient Russia. 2d. ed. New Haven: Yale University press, 1943. 425 p.
59. Wenskus R. Stammesbildung und Verfassung: Das Werden der Frühmittelalterlichen gentes. Köln; Graz: Böhlau, 1961. 656 p.
60. Wolfram H. Geschichte der Goten. München: Beck, 1979. 486 s.

© Ярцев Сергей Владимирович (s-yartsev@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Тульский государственный педагогический университет им Л.Н. Толстого

ОСОБЕННОСТИ СВЯЗНОЙ РЕЧИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ¹

FEATURES OF COHERENT SPEECH OF SENIOR PRESCHOOL CHILDREN WITH GENERAL UNDERDEVELOPMENT OF SPEECH

**S. Arkhipova
O. Lazutkina**

Summary: The article deals with the features of coherent speech of preschool children with general underdevelopment of speech, reveals the theoretical aspects of the study of the problem. The aim of the research is to make diagnostics and to find out the peculiarities of coherent speech of senior preschool children with the general underdevelopment of speech.

Keywords: senior preschool children with the general underdevelopment of speech, coherent speech, features of coherent speech.

Архипова Светлана Владимировна

*К. п. н., доцент, Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева» (г. Саранск)
arhipova.swetlana2011@yandex.ru*

Лазуткина Ольга Романовна

*Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева (г. Саранск)
o.lazutkina2017@yandex.ru*

Аннотация: В статье рассматриваются особенности связной речи дошкольников с общим недоразвитием речи, раскрываются теоретические аспекты изучения проблемы. Целью исследования является проведение диагностики и выявление особенностей связной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Ключевые слова: старшие дошкольники с общим недоразвитием речи, связная речь, особенности связной речи.

Введение

Дошкольный возраст является важнейшим периодом активного познания родного языка, усвоения всех сторон речевой системы, развитие которых не достигнет своей конечной цели без завершающего этапа – закрепления в связной речи. Именно поэтому в условиях стандартизации дошкольного образования вопросам развития связной речи у дошкольников придается особое значение.

Развитие связной речи берет свое начало в устном общении детей со взрослыми и ровесниками. Взрослые на ранних этапах должны поддерживать речевые инициативы детей, выступать в качестве примера для подражания, помогать организовывать и структурировать их высказывания. Таким образом, дети постепенно учатся выражать свои мысли живо, последовательно, не отвлекаясь на ненужные детали.

Высокий уровень овладения связной речью в период дошкольного детства во многом предопределяет качество дальнейшего школьного обучения. Ребенок, овладевший связной речью, без затруднений может взаимодействовать с окружающими людьми, понимать и соблюдать закрепленные нормы поведения в обществе,

что определяется конечным звеном в его личностном развитии. Помимо социальной функции в связной речи находит реализацию и коммуникативная функция.

Развитие связной речи у дошкольников требует сформированности навыков, выходящих за рамки простого составления предложений. Высокий уровень ее развития характеризуется связностью высказывания, построенного на основе главной темы, которую можно проследить в каждом предложении, способностью выстраивать последовательно события, отраженные в речевой продукции детей, сформированностью причинно-следственных связей.

Однако дошкольники, имеющие общее недоразвитие речи (далее ОНР), не достигают достаточного уровня развития связной речи. Исследователи В.К. Воробьева, В.П. Глухов, О.С. Ушакова, Т.Б. Филичева отмечают в их связной речи отсутствие логики и последовательности в предложениях, пропуски основных и наиболее значимых частей рассказа, неразвернутые, малоинформативные высказывания, бедность и стереотипность используемых речевых средств, грубые нарушения грамматического строя, искаженное построение предложений, ошибки в использовании предлогов, бедный словарный запас.

¹ Работа выполнена в рамках гранта на проведение научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям научной деятельности МГПУ имени М. Е. Евсевьева по теме «Научно-методические основы развития связной речи у дошкольников с речевыми нарушениями средствами наглядного моделирования».

Правильный выбор диагностических методик, адекватное построение процесса диагностики связной речи и интерпретации результатов позволит специалистам логопедам выявить ее особенности у данной категории детей. Знание особенностей связной речи у дошкольников с ОНР, позволит построить логопедическую работу по развитию связной речи наиболее эффективно. В связи с этим выявление особенностей развития связной речи у дошкольников с ОНР представляет особую актуальность.

Значимость представленной проблемы обусловила цель работы, которая заключается в диагностике и выявлении особенностей связной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР.

Изложение основного материала

Проблема определения понятия связной речи раскрывается в исследованиях А.М. Бородич, Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна; вопросы диагностики связной речи изучаются В.К. Воробьевой, В.П. Глуховым, О.С. Ушаковой, Т.Б. Филичевой; процесс развития связной речи рассматривается Т.В. Ахутиной, Т.В. Волосовец, А.А. Леонтьевым, Ф.А. Сохиным; особенности связной речи дошкольников с ОНР определяются В. В. Гербовой, Е.И. Тихеевой, Т.А. Ткаченко, Г.В. Чиркиной и др.

Анализ научно-методической литературы показал, что многие ученые рассматривают связную речь с различных сторон. С педагогической точки зрения, под связной речью понимают смысловое развернутое высказывание, обеспечивающее общение и взаимопонимание людей (А.М. Бородич, Е.И. Тихеева) [1].

В психологических исследованиях связность речи определяется как адекватность речевого оформления мысли говорящего или пишущего с точки зрения ее понятности для слушателя или читателя (С.Л. Рубинштейн), или как цепь логически сочетающихся предложений, поддерживающих законченную мысль (Л.С. Выготский) [3, 8].

Лингвисты связную речь определяют, как последовательность связанных друг с другом мыслей, выраженных точными словами в правильно построенных предложениях (А.А. Леонтьев, Ф.А. Сохин) [7, 9].

В логопедических исследованиях связную речь рассматривают как наиболее сложную форму речевой деятельности, которая носит характер последовательного смыслового целого развернутого изложения (В.П. Глухов, Г.В. Чиркина); вид речемыслительной деятельности, результатом которой является текстовое сообщение (В.К. Воробьева) [2, 4, 11].

Обобщая формулировки определения понятия связ-

ной речи, следует заключить, что связная речь – это единица речи, состоящая из языковых компонентов и представляющая развернутое высказывание, которое излагается логично, последовательно и тематически правильно.

Можно проследить общие закономерности развития связной речи. Процесс овладения связной речью состоит из перехода от ситуативного вида речи к контекстному, однако затем их развитие осуществляется параллельно.

Освоение связной речи дошкольниками осуществляется поэтапно. На первом довербальном этапе понимание речи отсутствует, однако, у ребенка возникают первые эмоциональные контакты со взрослыми, которые в дальнейшем окажут большое влияние на зарождение непосредственно речи. Следующий этап – возникновение речи. Постепенно происходит овладение пониманием речи, в основном, незамысловатых фраз. У ребенка появляются первые осмысленные слова, начинает пополняться словарный запас, отмечаются двусоставные малораспространенные предложения, постепенно ребенок начинает вступать в диалогические формы речи. На третьем этапе развития связной речи происходит овладение разными способами взаимодействия с окружающими людьми. От диалога наблюдается плавный переход к монологу. Предложения имеют сложную структуру, распространены. Активно продолжает обогащаться и активизироваться словарный запас.

Проблема развития связной речи наиболее остро встает у дошкольников, имеющих речевые нарушения. Дети с речевой патологией – это дети с нормальным слухом и сохранным интеллектом, имеющие расстройства коммуникации, которые негативно влияют на их дальнейшую успеваемость. Данные расстройства выражаются в нарушениях звукопроизношения, слоговой структуры слова, недоразвитии фонематического слуха, грамматического строя речи, бедности словарного запаса.

Среди детей с речевой патологией доминирующую группу составляют дошкольники с ОНР, которое Р.Л. Левина характеризует как форму речевой аномалии, при которой нарушены все компоненты речевой системы, относящиеся как к смысловой, так и звуковой ее стороне [6].

Вопросы изучения связной речи у детей дошкольного возраста с ОНР рассматриваются в работах В.П. Глухова, Л.Н. Ефименковой, Т.А. Ткаченко и др. [4; 5]. Они отмечают, что дети, имеющие ОНР, испытывают трудности при составлении рассказов и отдельных фраз. Их связное высказывание характеризуется простым перечислением действий и событий. У данной категории детей

отмечается неполное понимание прочитанного текста, трудности пересказа коротких текстов, нарушения последовательности событий, пропуски важных деталей, многочисленные повторы и сложности подбора подходящих по семантике слов. При составлении самостоятельного рассказа они ограничиваются описанием только одного отдельного признака предмета, не соблюдают композиции, последовательность описания предметов или обстановки вокруг. Выявляются ошибки в лексико-грамматическом оформлении высказывания, отсутствие инициативы к активному ведению диалога, непонимание вербальных и невербальных средств языка [11].

Подобные трудности оказывают негативное влияние на процесс усвоения детьми письменной речи и подготовку к обучению в школе. Ранняя диагностика нарушений развития связной речи и своевременная коррекционная помощь обеспечит в дальнейшем детям возможность полноценного обучения и общения со сверстниками. Обследование связной речи у дошкольников осуществляется с помощью доступных для данного возраста методик В.К. Воробьевой, В.П. Глухова, О.С. Ушаковой, Т.Б. Филичевой и др. [2, 4, 10, 11].

Методика В.К. Воробьевой включает четыре серии диагностических заданий. Первая серия – направлена на выявление способности к пересказу, вторая – ориентирована на выявление возможности к самостоятельному программированию структуры высказывания и составлению связного, смыслового текста. Третья серия заданий подразумевает изучение особенностей построения связного высказывания в ситуации неполного отражения компонентов речевой системы, четвертая – направлена на выяснение состояния ориентировочной деятельности [2].

Методика диагностики связной речи, предложенная Т.Б. Филичевой, рекомендует использовать следующие задания: передать содержание рассказа от 1-го лица; подобрать к заданным словам красочные определения, позволяющие подробно и разносторонне описать объект; пересказать рассказ, изменяя время происходящих там событий; описать представленные предметы, образуя сравнительную степень прилагательных [11].

Методика О.С. Ушаковой включает задания для обследования детей среднего, старшего дошкольного возраста. Диагностика уровня связной речи осуществляется по следующим заданиям: составление рассказа-описания по игрушке; сочинение рассказа по вопросам, по серии сюжетных картинок с предварительным выкладыванием их в последовательности, сочинение рассказа на самостоятельно выбранную ребенком тему [10].

Наиболее популярной методикой обследования связной речи у дошкольников с ОНР является методика

В.П. Глухова. Автор предлагает осуществлять наблюдение за связной речью дошкольников не только в процессе учебной деятельности, но и в игровой и бытовой сферах деятельности. Разработка В.П. Глухова позволяет разносторонне оценить уровень развития связной речи – от составления элементарной, нераспространенной фразы до составления рассказа с элементами творческого воображения [4].

В материалах представленной статьи мы обсуждаем результаты проведенной диагностики связной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР.

Диагностическое исследование осуществлялось на базе МАДОУ «Детский сад № 36 комбинированного вида» г.о. Саранск Республики Мордовия, МБДОУ ДС № 29 города Кузнецка. В диагностике принимали участие 25 дошкольников старшей группы компенсирующей направленности с заключением ПМПК «ОНР. III уровень речевого развития».

Исследование состояния связной речи у дошкольников с ОНР выполнялось по методике В.П. Глухова в индивидуальной форме [4]. Обратимся к описанию диагностических заданий данной методики.

В рамках первого задания требовалось составить законченное высказывание на уровне фразы по действию, изображенному на отдельных картинках. В качестве стимульного материала предлагались ситуационные картинки (мальчик рубит дрова, девочка везет куклу на санках, мальчик ловит рыбу и т.д.). Ребенку предлагалось посмотреть внимательно на картинку и сказать, что на ней изображено. В случае отсутствия ответа или затруднении задавался наводящий вопрос: «Что делает мальчик\девочка?».

Второе задание было направлено на составление предложения по трем картинкам, связанным по смыслу. Ребенку предлагались три взаимосвязанных картинки (девочка, лейка, цветы; бабушка, грибы, лукошко). Необходимо было составить предложение, используя их. При неполном или некорректном ответе указывалось на пропущенную картинку с повторной инструкцией.

В рамках третьего задания требовалось пересказать текст хорошо знакомой короткой сказки. В качестве наглядного материала использовался цикл картинок по мотивам сказок «Репка», «Колобок». Ребенку читалась сказка, затем задавались вопросы по ее сюжету. После чего он должен был подробно и связно пересказать произведение.

Четвертое задание включало составление рассказа по картине или серии сюжетных картинок. Стимульный материал: «Бабушка готовит вкусные пироги; Мальчик

ранней весной потерял свой ботинок, а нашел его только тогда, когда солнце начало пригревать, и снег везде растаял; Общая горка, которую дети построили совместными усилиями, однако, мальчик Витя не пускал одного из ребят кататься, так как тот болел, когда горку строили». Ребенок должен расположить сюжетные картинки в правильной последовательности и составить подробный рассказ.

Пятое задание направлено на составление рассказа на основе личного опыта. Ребенок должен был рассказать, какое недавнее событие ему запомнилось, где это происходило, что он там делал, с кем туда ходил. На основе ответов на эти вопросы дошкольник составлял связный рассказ.

В рамках шестого задания требовалось составить описательный рассказ. Для описания ребенку предлагались предметы или муляжи с выраженными признаками, а также схема для составления описательного рассказа. В качестве отличительных признаков выделялись форма, размер, части предмета.

Оценивание выполненных дошкольниками заданий осуществлялось в баллах в соответствии с критериями, представленными в методике В.П. Глухова [4].

Рассмотрим результаты выполнения дошкольниками с ОНР диагностических заданий.

С выполнением первого задания справилось на 3 балла восемь (32,0 %) дошкольников. Их ответы характеризовались грамматически правильно построенной фразой, передающей точное и полное содержание предметной картинки («Девочка везет на санках куклу»; «Мальчик Паша катается на роликах»; «Лиза поливает желтые цветы из лейки»). Большая часть вариантов задания (5 из 6 картинок) была выполнена, но в более пролонгированные сроки. Двенадцать (48,0 %) дошкольников выполнили данное задание на 2 балла. Некоторые их фразы были недостаточно информативны («Девочка везет санки»; «Мальчик пилит»; «Девочка моет»), отмечались ошибки в выборе нужной грамматической формы («Мальчик ловила рыбу»; «Мальчик колотил дрова»). Также можно отметить достаточно длительные паузы для поиска и припоминания подходящего слова. Пять (20,0 %) детей составили предложение только после наводящего вопроса экспериментатора. Их ответы оценены в 1 балл.

С выполнением второго задания шесть (24,0 %) детей справилось на 3 балла. Их фразы были адекватными по смыслу, достаточно информативными, с некоторыми недочетами в построении («Девочка Соня взяла лейку и поливает свои любимые цветы»; «Бабушка пошла в лес, там она собирала грибы в корзинку»). Пятнадцать

(60,0 %) дошкольников выполнили задание на 2 балла. Высказывание было составлено только на основе содержания 2-х картинок («Девочка Аня взяла в руки лейку»; «Бабушка пошла за грибами в лес»; «Мальчик читает»). Однако после обращения внимания детей на совершенную ими ошибку, сразу же исправлялись. У четырех (16,0 %) дошкольников отмечались ошибки в грамматическом оформлении фразы, в игнорировании предъявленных картинок («Девочка положила цветы на окна»; «Бабушка чистит обувку»). Для них оказалось невозможно перестроение фразы даже после помощи экспериментатора.

По итогам выполнения третьего задания пять (20,0 %) дошкольников смогли составить пересказ на 3 балла, передав смысл текста, соблюдая последовательность событий, связность высказывания, прибегнув к стимулирующим вопросам экспериментатора. В основном в предложениях употреблялись правильные грамматические формы слов («Бабушка с дедушкой испекли колобка. Положили его на окно. Он подох и прыгнул с окна. Покатился по дорожке до леса. Встретил Колобок Зайца. Он хотел его съесть. Колобок спел песенку и покатился дальше. Потом он встретил Волка. Опять спел песенку и покатился. Дальше Колобок встретил Медведя. Тот тоже захотел его съесть. Но Колобок спел песню и спасся. Катился, катился и встретил хитрую Лису. Она собиралась съесть Колобка. И он начал петь ей песню. Тогда Лисичка попросила сесть Колобка себе на нос, чтобы лучше слышать песенку. А Лиса его «ам» и съела»). В пересказе четырнадцати (56,0 %) дошкольников отмечались пропуски фрагментов рассказа («Колобок упал с окошка и катился по лесу. Увидел там много разных животных. А лиса его съела». «Дедушка посадил репку. А когда она выросла большая-большая, не смог ее вырвать. Помогали ему бабушка, внучка и мышка»). При попытке повторных наводящих вопросов некоторые из детей припоминали часть пропущенных событий. Их высказывания оценены на 2 балла. У шести (24,0 %) дошкольников выявлено значительное нарушение связности рассказа. В их предложениях прослеживалась бедность употребления языковых средств, за что и был выставлен 1 балл («Это колобок. Он убежал в лес. А его встретила лиса и съела». «Дед не мог сорвать свеклу. Нет, репу. Помогали ему, помогали. А сильнее всех была мышка»).

Для семи (28,0 %) обучающихся оказалось невозможным восстановить последовательность событий. По наводящим вопросам экспериментатора был составлен краткий рассказ, в котором были упущены важные и значимые фрагменты. Составленный дошкольниками рассказ не соответствовал картине. Описание происходящих действий было минимальным («Дети катались на горке. Мальчик тоже хотел. Но еще один мальчик его не пускал»; «Мальчик бегал и потерял ботинок. Пришли мама с бабушкой. А когда стало тепло, они нашли бо-

тинок»). Не все объекты, представленные на серии сюжетных картинок, были отражены в рассказе детей, что нарушило его целостный смысл. Рассказ подменялся называнием действий с картинок. Одиннадцать (44,0 %) дошкольников смогли восстановить последовательность отдельных событий, однако смысл рассказа был искажен. При помощи подсказки экспериментатора задача была выполнена на 2 балла. В составленном рассказе у семи (28,0 %) дошкольников наблюдалось полное соответствие изображенной ситуации, рассказ был распространен, последователен и логичен («*Дети построили горку. Коля болел. Когда он выздоровел, тоже захотел кататься. Ваня его не пускал. Ведь он не строил горку*»; «*Бабушка захотела испечь вкусные пирожки. Сначала она замесила тесто. Потом бабушка выкладывала начинку. Когда плита нагрелась, она поставила их туда. Как только пирожки были готовы, бабушка позвала внука и налила чай*»). Задание выполнено на 3 балла.

Самым трудным заданием для дошкольников с ОНР оказалось составление рассказа с опорой на личный опыт. Всем детям потребовалась помощь. Десять (40,0 %) дошкольников затруднялись самостоятельно отвечать на вопросы по плану. Экспериментатору приходилось задавать вопросы повторно. Если дети затруднялись дать ответ, то им предлагалась знакомая ситуация, которая помогала дошкольникам сформулировать несколько предложений рассказа («*Мы недавно были в зоопарке. Там много животных. Они все в клетках. Мне понравилась обезьяна*»; «*Я летом был на море. Там очень жарко. Мы каждый день купались. А еще я играл в бассейне*»). Их ответы оценивались в 2 балла. Пятнадцать (60,0 %) обучающихся выполнили задание на 1 балл. Они допускали грубые смысловые ошибки, соскальзывая с одного события на другое («*Мы пошли в парк на карусель. Там у меня еще был самокат*»; «*Я ездила в деревню. Там бабушка моя. Я съела много ягод*»). Речевые средства использовались крайне бедно, дети чаще пользовались мимикой и жестами. Кроме этого, наблюдалось аграмматичное употребление словоформ, затрудняющее восприятие рассказа («*Было три ребят*»).

В процессе составления рассказа-описания шесть (24,0 %) дошкольников крайне редко прибегали к помощи экспериментатора. Они составили связное описание предмета с опорой на предложенную схему, отобразив в рассказе все существенные признаки в простых предложениях. Дети справились с заданием на 3 балла («*Это помидор. Он круглый, большой, по цвету красный. На вкус он сочный. На ощупь гладкий*»). Опираясь на схему составления рассказа-описания, восемь (32,0 %) дошкольников не смогли точно и полно отразить основные признаки описываемого предмета. Их высказывание представляло перечисление наиболее ярких и приметных деталей и было оценено в 2 балла («*Чашка. Она маленькая. У нее есть ручка*»). Дошкольники смогли

составить рассказ только после обращения к побуждающим вопросам экспериментатора, однако, все равно испытывали трудности в подборе слов к незнакомым частям предметов («*У ней уши, хвост, волосы на голове*»). В рассказе одиннадцати (44,0 %) детей отмечалось искажение последовательности изложения, незавершенность предложений, отсутствие связи между фразами. Описание содержало перечисление внешних признаков объекта. Детям не удалось составить связный рассказ даже после предъявленного экспериментатором образца описания. Выполнение задания оценено в 1 балл.

По количеству набранных баллов всех дошкольников с ОНР мы условно разделили на три группы по уровням развития связной речи.

В первую группу вошло 20,0 % детей с высоким уровнем развития связной речи. Их предложения носили правильное лексико-грамматическое оформление, имели распространенный характер. При построении фразы соблюдалась четкая последовательность, обучающиеся подбирали слова, подходящие под контекст ситуации, развернуто отвечали на вопросы. Дошкольники, отнесенные к данной группе, владели всеми служебными частями речи, их высказывания насыщены прилагательными, местоимениями, наречиями. Все задания выполнялись без дополнительных инструкций, с минимальной помощью экспериментатора.

Вторую группу составили 48,0 % дошкольников со средним уровнем развития связной речи. Навыки пересказа у них сформированы, однако, отмечались пропуски некоторых структурных единиц текста, нарушалась полнота и содержательность речи, наблюдалось аграмматичное употребление форм слов. При составлении рассказа детям необходимо большее количество времени для подбора подходящего по смыслу слова. В речи преимущественно использовались двусоставные, нераспространенные предложения с включением только существительных, глаголов и прилагательных. При сочинении рассказов по серии картин нарушалась логическая связь между фразами. Описывая предмет, дошкольники указывали на существенные признаки предмета, характерные черты и отличия. В процессе выполнения большинства заданий испытуемым требовалась помощь со стороны экспериментатора, повторы инструкций.

Группу с низким уровнем развития связной речи составили 32,0 % детей. Они с трудом составляли фразы. На большинство задаваемых вопросов не отвечали. Предложения носили нераспространенный характер, чаще всего односоставные, нарушена правильная последовательность слов. Навык пересказа находился на начальном этапе формирования. При составлении рассказов или описания предмета пропускали отличительные признаки, важные детали, при наводящих вопросах со

стороны экспериментатора использовали указательные жесты. Помощь для выполнения задания не принимали, дополнительную инструкцию не брали даже в упрощенной формулировке.

Выводы

Проанализировав результаты диагностики, мы выделили ряд особенностей связной речи у дошкольников с ОНР: сложности в построении связного высказывания, ограниченный словарный запас, неправильное использование в речи лексических единиц, преобладание в высказывании существительных и глаголов, неточное

употребление форм прилагательных и глаголов, однотипные нераспространенные, малоинформативные предложения, ограниченность средств речи, используемых в построении фразы, нарушения смысловой организации высказывания, отсутствие четкости, последовательности построения фразы.

Наличие обозначенных выше особенностей связной речи у данной категории детей объясняется, на наш взгляд, с одной стороны системным нарушением у них всех компонентов речевой системы, а с другой стороны – несовершенством существующей традиционной методики ее развития.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бородич, А.М. Методика развития речи детей дошкольного возраста. – М.: Просвещение. – 2014 – 189 с.
2. Воробьева, В.К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи: учебное пособие / В.К. Воробьева. – М.: Издательство Московского психолого-социального университета, 2016 – 233 с.
3. Выготский, Л.С. Психология развития человека: учебное пособие / Л.С. Выготский. – М.: Эксмо, 2012 – 1136 с. – ISBN 5-699-13728-9.
4. Глухов, В.П. Методика формирования навыков связных высказываний у дошкольников с общим недоразвитием речи: учебное пособие для вузов / В.П. Глухов. – М.: Издательство Юрайт, 2021. – 231 с. – URL: <https://urait.ru/bcode/474562> (дата обращения: 22.05.2022).
5. Ефименкова, Л.Н. Формирование речи у дошкольников: учебное пособие / Л.Н. Ефименкова. – М.: Просвещение, 2015 – 221 с.
6. Левина, Р.Е. Общее недоразвитие речи. Основы теории и практики логопедии: учебное пособие / Р.Е. Левина, Н.А. Никашина. – М.: Альянс, 2013. – 366 с.
7. Леонтьев, А.А. Язык, речь, речевая деятельность: учебное пособие / А.А. Леонтьев. – М.: Красанд, 2010. – 216 с.
8. Рубинштейн, А.Г. Основы общей психологии: учебное пособие / А.Г. Рубинштейн. – М.: Просвещение, 1989. – 487 с.
9. Сохин, Ф.А. Психолого-педагогические основы развития речи дошкольников: учебно-методическое пособие / Ф.А. Сохин. – Воронеж: МОДЭК. – 2005. – 223 с.
10. Ушакова О.С. Методика развития речи детей дошкольного возраста: учебно-методическое пособие / О.С. Ушакова, Е.М. Струнина. – М.: Владос, 2004. – 288 с.
11. Филичева, Т.Б. Дети с общим недоразвитием речи. Воспитание и обучение: учебно-методическое пособие / Т.Б. Филичева, Т.В. Туманова. – М.: Гном и Д, 2000 – 128 с.
12. Arkhipova, S.V. The formation of the coherent speech of junior schoolchildren with intellectual disabilities by means of animation-based therapy / S.V. Arkhipova, O.S. Grishina, N.G. Minaeva, T.A. Mikheikina, N.V. Ryabova // Revista inclusions. – Vol. 6 – Numero Especial – Octubre – Diciembre, 2019 – pp. 47–62.

© Архипова Светлана Владимировна (arhipova.swetlana2011@yandex.ru), Лазуткина Ольга Романовна (o.lazutkina2017@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ЦЕННОСТНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И СПОРТА В СОВРЕМЕННОМ СОЦИУМЕ

VALUES OF PHYSICAL EDUCATION IN THE CONTEXT OF THE MODERN EDUCATIONAL PARADIGM

A. Barybin
A. Vasilyev

Summary: The article considers the content aspects of the social and personal levels of the value potential of physical culture in modern society.

Keywords: physical education, physical culture, physical culture, physical education, value potential, spiritual and moral values, intellectual values, social values, competence paradigm.

Барыбин Алексей Валентинович

К.п.н., доцент, заведующий кафедрой, Егорьевский технологический институт (филиал) СТАНКИН
barybinav60@gmail.com

Васильев Алексей Георгиевич

Старший преподаватель, Егорьевский технологический институт (филиал) СТАНКИН
alex_vas@ro.ru

Аннотация: В статье рассматриваются содержательные аспекты общественного и личного уровней ценностного потенциала физической культуры в современном социуме.

Ключевые слова: физическая культура, физкультурное образование, ценностный потенциал, духовно-нравственные ценности, интеллектуальные ценности, социальные ценности, компетентностная парадигма.

Известно, что ценности являются социально приобретенными элементами структуры личности, выступают как фиксированные, устойчивые представления о желаемом. Ценности существуют независимо от конкретной личности как элемент культуры и становятся элементами духовной культуры личности, важными регуляторами поведения в той мере, в какой осваиваются эти ценности. Заявляя о ценностном потенциале физической культуры и спорта современного социума, пишут В.К. Бальсевич и Л.И. Лубышева [1], необходимо иметь в виду два уровня ценностей: общественный и личностный. Опираясь на научную теорию о ценностном потенциале физической культуры и на данные собственного исследования, нам удалось компактно представить общественные ценности физической культуры.

На рисунке представлены духовно-нравственные, психические, интеллектуальные и социальные ценности личности специалиста.

Духовно-нравственные ценности физической культуры включают в себя такие понятия, как:

- Духовность – внутреннее богатство молодого человека, его мыслей, чувств и убеждений, забота о том, чтобы быть полезным обществу. В своих мыслях и повседневных делах духовный человек ориентируется на важные ценности (семья, Отечество, природа, труд, творчество, образование, готовность к непрерывному самосовершенствованию и профессиональному развитию, честь, достоинство);
- Нравственность – поведение человека в соответствии с нормами, которые выработало и при-

держивается общество; определенные манеры, принятые способы общения и обращения с окружающими людьми, коллегами; способность работать в команде.

Психические ценности физической культуры образуют такие понятия, как:

- Профессиональные знания о теории и практике физкультурного образования (возрастные и психологические особенности студенческой молодежи; физиология организма человека молодого возраста; знания о двигательной активности; знания о здоровьесберегающих ресурсах и умения их использовать; восприятие себя как субъекта физической культуры с определенным мотивационно-личностным отношением к самому себе);
- Рефлексивные умения, позволяющие осуществлять самоконтроль за собственными манерами в межличностном и межкультурном общении, своевременно вносить коррективы и правки в планы, способы реализации планов в образовательном процессе с учетом меняющихся условий.

Интеллектуальные ценности физической культуры состоят из таких понятий, как:

- Креативность мышления, проявляющаяся в умениях планировать, осуществлять и контролировать образовательную деятельность студентов;
- Умения анализировать, сравнивать и сопоставлять педагогический опыт, находить новые пути приобщения студентов к физкультурной и спортивной деятельности;

Ценности физической культуры в современном социуме:

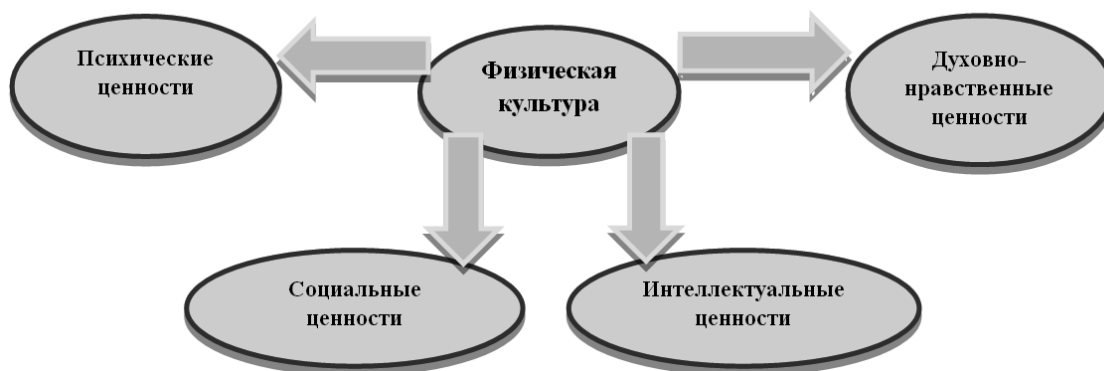


Рис. 1.1.

— Умения осуществлять исследовательскую деятельность путем освоения современных теорий и концепций физкультурного образования, научных достижений и опыта их внедрения в педагогическую практику

Социальные ценности физической культуры включают в себя такие понятия, как:

- Профессиональная этика преподавателя физической культуры, которая предполагает ответственное отношение к профессиональным обязанностям (пунктуальность, дисциплинированность, аккуратность ведения документации, соблюдение общеузовского распорядка работы и проведения мероприятий);
- Активная деятельность по презентации достижений физической культуры и спорта, вовлечения молодежи в спортивную жизнь образовательных учреждений, всероссийское олимпийское движение;
- Готовность к физическому совершенствованию и самореализации в спорте

Наиболее общая социальная ценность спорта заключается в том, что он является одним из важных средств формирования, воспитания нового поколения созидателей общественных благ и общества в целом.

Личностный уровень освоения и принятия ценностей физической культуры определяется теми же факторами, что и общественный и включает: а) теоретические знания в области физической культуры; б) практические навыки выполнения физических упражнений; в) способностью к использованию здоровьесберегающих ресурсов; г) психологическими установками на здоровый образ жизни; д) социальной активностью, проявляющейся в участии в спортивной жизни вуза, города, края, страны, распространении лучшего педагогического опыта преподавания физической культуры и спорта.

Личностный уровень физической культуры характе-

ризуется устойчивым интересом к занятиям спортом и физкультурными упражнениями, ведением здорового образа жизни без вредных для здоровья привычек, наличием физических качеств и высокой работоспособности, умениях управлять своими движениями, грамотно и рационально решать привычные и новые двигательные задачи, и двигательные действия.

Таким образом, физкультурное образование предполагает переход от традиционной системы формирования физических качеств и двигательных умений к освоению ценностей физической культуры

Существенный вклад в освоении понятия физкультурного образования внес И.И. Сулейманов[5], который указывает на то, что, физкультурное образование является педагогической составляющей теории физической культуры, а его структурными составляющими выступают физкультурное воспитание; физкультурное обучение; теория физкультурного образования; цель физкультурного образования; принцип физкультурного образования; содержание физкультурного образования, средства физкультурного образования; метод физкультурного образования; форма организации физкультурного образования; технология физкультурного образования; методика физкультурного образования; результат физкультурного образования.

В.Н. Болгов [2], считает, что физкультурное образование достаточно емкое понятие, включающее не только обучение студентов здоровому образу жизни, но и развитие у них мотивации к спорту и физическим упражнениям в процессе формирования физической культуры личности с помощью современных методов и информационно-коммуникационных технологий.

Изучение современных научных публикаций свидетельствует о том, что с введением в педагогическую теорию и практику термина *физкультурное образование* осуществляется обновление нормативно-правовой базы, концепций и образовательных программ вузов,

наполняется новым содержанием само понимание физкультурного образования. Так, в теории физической культуры В.А. Головина [3], физкультурное образование определяется как "обучение двигательным умениям и навыкам управления движениями своего тела во времени и пространстве, а также вооружение теоретическими знаниями по использованию двигательных умений и навыков в различных условиях жизни и деятельности. Более глубокий смысл физкультурного образования заложен в исследовании В.В. Приходько.[4] По мнению ученого, физкультурное образование характеризуется более глубоким и сознательным освоением достижений физической культуры. Физкультурное образование личности представляет собой процесс накопления физического и культурного потенциала. В данном контексте хотелось бы подчеркнуть, что современному спортивному сообществу нужны не только спортсмены, способные выигрывать и побеждать, но, и образованные, культурные, компетентные личности, способные передавать свои знания молодежи, прививать каждому студенту потребность заниматься спортом, формировать желание представлять свою страну на международных спортивных мероприятиях. Если рассматривать данный вопрос в контексте компетентностной парадигмы высшего образования, то можно констатировать тот факт, что все четче становится тенденция движения от понятия «квалификация» к понятию «компетентность». В докладе международной комиссии по образованию, представленном ЮНЕСКО еще несколько лет назад, впервые заявлено о компетентности как своего рода коктейле практических навыков, свойственных индивиду, в котором сочетается квалификация, социальное поведение, способность работать в команде, инициативность и любовь к риску. Это чрезвычайно актуально для специалистов-преподавателей физической культуры, преподавателей-тренеров и,

конечно, спортсменов, для которых спорт стал не просто увлечением, но и ответственной работой над собой, своими физическими возможностями, пространством межличностного общения и контактов.

Компетентностная парадигма высшего образования, нашла отражение в ФГОС третьего поколения, которые определили направление развития физкультурного образования в техническом вузе. Так, с переходом на стандарт наблюдается постепенная интеграция разных дисциплин, что особенно четко отражается в дисциплинарной области «Элективные курсы по физической культуре». В соответствии с учебной программой, предназначенной для бакалавров, дисциплина «Элективные курсы по физической культуре» формирует у студентов набор специальных знаний и компетенций, необходимых для решения образовательных, оздоровительных и воспитательных задач и связана с дисциплиной «Физическая культура». Как указывается в программе, элективные курсы по физической культуре являются важнейшим компонентом целостного развития личности и тесно связаны не только с физическим развитием и совершенствованием функциональных систем организма молодого человека, но и с формированием средствами физической культуры и спорта жизненно необходимых психических качеств, свойств и черт личности. Все это в целом находит свое отражение в психофизической надежности выпускника, которая, интегрирует в область психологии, педагогики, предоставляет широкие возможности для инициативы и творчества в выборе средств и методов физкультурного образования студентов.

Таким образом, подтверждается тот факт, что в физкультурном образовании заложены большие ценности, как для общества, так и для отдельной личности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бальсевич В.К., Лубышева Л.И. Физическая От физического воспитания к созданию отечественной системы спортивного образования в школе // Евразийский форум. - 2009. - № 1. - С-153-168.
2. Болгов В.Н. Организация физкультурного образования студентов технического вуза на начальном этапе обучения (На примере Камского политехнического института): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01, 13.00.08/ Болгов Владимир Николаевич; Мар. гос. пед. ин-т. - Набережные Челны, 2002. - 167 с.
3. Головина В.А. Развитие физкультурно-оздоровительной работы в высшей школе на современном этапе: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Головина Вера Анатольевна; Ин-т общ. образования М-ва образования РФ. - Москва, 2002. - 178 с.
4. Приходько В.В. Педагогические основы физкультурного образования студентов: Опыт игрового проектирования и экспертизы: диссертация ... доктора педагогических наук: 13.00.04/ Приходько Владимир васьильевич;ГЦИФК.- Москва, 1991. - 416 с.: ил.
5. Сулейманов И.И. Основные понятия теории физической культуры: их сущность и соотношение /И.И. Сулейманов // Теория и практика физ. культуры. – 2001. – № 3. – С. 12-16.
6. Федеральный закон «О физической культуре и спорте в Российской Федерации» от 29.04.1999 г. № 80-ФЗ (в ред. Федеральных законов от 10.01.2003 г. № 15-ФЗ, от 20.12.2004 г. № 167-ФЗ).

© Барыбин Алексей Валентинович (barybinav60@gmail.com), Васильев Алексей Георгиевич (alex_vas@ro.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

РОЛЬ ИЗУЧЕНИЯ ИСТОРИИ МЕДИЦИНЫ В САМООПРЕДЕЛЕНИИ УЧАЩИХСЯ В ПРОФИЛЬНОМ ОБУЧЕНИИ

Бирюкова Наталья Викторовна

Ресурсный центр «Медицинский Сеченовский
Предуниверсарий», Первый МГМУ имени И.М. Сеченова
Минздрава России (Сеченовский университет), Москва,
n.v.birukova@mail.ru

THE ROLE OF STUDYING THE HISTORY OF MEDICINE IN THE SELF-DETERMINATION OF STUDENTS IN PROFILE EDUCATION

N. Biryukova

Summary: The article considers the relevance of studying the subject "History of Medicine" in medical specialized education at the resource center "Medical Sechenov Pre-University". A brief review of the development of medicine is made, from ancient times to the present day. The test "Check your professional inclinations" was carried out. The results of the study showed that the majority of children consciously chose their future profession related to medicine. The History of Medicine subject provided students with new knowledge about the centuries-old experience in treating diseases of different peoples and played a key role in choosing a profession.

Keywords: self-determination, specialized education, medicine, health, professional values.

Аннотация: В статье рассмотрена актуальность изучения предмета «История медицины» в профильных классах в ресурсном центре «Медицинский Сеченовский Предуниверсарий». Сделан краткий обзор развития медицины, начиная с древних времен до наших дней. Проведен тест «Проверь свои профессиональные склонности». Результаты исследования показали, что большинство детей осознанно выбрали свою будущую профессию, связанную с медициной. Предмет «История медицины» открыл учащимся новые знания о многовековом опыте лечения заболеваний разных народов и сыграл ключевую роль в выборе профессии.

Ключевые слова: самоопределение, профильное обучение, медицина, здоровье, профессиональные ценности.

Введение

Актуальность темы самоопределения обусловлена государственным запросом в условиях социально-экономических преобразований, порождающих необходимость переосмысления поведения и ценности современной молодежи. Молодежь – перспектива и будущее нашей страны. Ценностные ориентации, выбор молодежью будущей профессии определяют уровень российской экономики. Образование играет ключевую роль в становлении личности способной проявлять инициативу в освоении научных и технических знаний, осознавать нравственные ценности общества, развивать критическое мышление и способы применения полученных знаний в своем социальном и профильном становлении [1]. В нынешних условиях создание профильного образования является благовременным для решения кадровой проблемы и профессиональной компетентности работников. Профильное обучение помогает молодому поколению самоопределиваться в выборе будущей профессии, с учетом интересов и способностей, позволяет учащимся выбрать осознанно конкретную приоритетную область для более глубокого изучения. В профильном обучении ведется подготовка к профессиональному самоопределению, имеет место углубленного изучения предметов, имеющих отношение к будущей профессии. Профессия, в нашем случае медицинская, выступает как желаемая цель. Для того, чтобы эта цель была понята правильно

значимым звеном для ориентации, воспроизводства и развития моральных ценностей, важных во все времена, для всех людей является мировой исторический опыт. Формирование необходимых для будущего медицинского работника нравственных качеств как общечеловеческой ценности у студентов, важно для последующей актуализации их в профессиональной деятельности. На доступных примерах можно показать, что самосовершенствование, самоутверждение, достижение определенного социального статуса возможно только через глубокое овладение профессиональными умениями и навыками формирования творческих способностей [2]. Так можно направить мотивацию ребят по правильному руслу с самого начала обучения. Так возрастает роль информированности об истории становления наук, связанных с будущей профессией, закономерностей развития предметов в историческом аспекте по выбранному естественнонаучному профилю. Отдельные темы по истории биологии, химии, физики и учебный курс по истории медицины, являются началом формирования важных и необходимых в будущем профессиональных компетенций. Компетенции можно рассматривать с позиций личностного подхода [3], с позиций поведенческого подхода [4], но всегда владение компетенциями нацелены на результат [5].

Целью данной работы является исследование роли изучения истории медицины в самоопределении уча-

щихся профильного медицинского обучения.

Методика работы

Теоретический анализ философской, психолого-педагогической литературы по теме исследования, учебно-программной документации, учебников и учебных пособий, а также опыта работы в классах естественнонаучного профиля, медицинских вузов; экспериментальный – прямое и косвенное наблюдение. Тест «Проверь свои профессиональные склонности» (Галина Резапкина) был проведен среди учащихся 10-11 классов ресурсного центра в количестве 300 человек.

Обзор литературы

Современная медицина имеет богатый исторический опыт. Однако путь становления медицины от древнего периода до нынешнего времени был долгим и сложным. Эволюция медицины повторяет все изменения, происходящие в общественно-политической жизни государства. Зарождение медицины начинается в первых рабовладельческих странах Древнего Востока: Египет, Китай, Индия. В медицинских знаниях того времени преобладали религия, культ, жречество, болезни связывались с религиозными верованиями: вселения демона, божья воля. Несмотря на различные религиозные и культовые убеждения, истоки медицины стали формироваться именно в этот период, выделилась новая профессия – врачеватель, затем появились различные способы приготовления лекарств растительного и животного происхождения, для лечения применялись вода, огонь, открывались простые методы лечения. Необходимо указать, что врачи того времени работали в очень сложных антисанитарных условиях: на поле боя, дома пациента. Услуги врача в основном оказывали рабовладельцам, потому медицина в рабовладельческом периоде называлась жреческой. Врачеватели постоянно пытались усовершенствовать медицинские средства и оборудование, передавали свои знания и умения молодому поколению – сыновьям и дочерям [1].

Древние врачеватели считали, что для сохранения здоровья необходимы правильный распорядок работы, отдых, сон, правильное питание, появились санитарно-гигиенические традиции. В Китае успешно развивалось общеукрепляющее лечение с применением массажа, гимнастики, водных и солнечных процедур, использовались лекарства различного происхождения. В Индии сформировалась хорошо развитая медицинская система Аюрведа с применением хирургии, в письменных работах проводились описание и лечение более пятидесяти болезней человека. Медицинские навыки Аюрведы оказывали влияние на развитие медицины в других государствах. Основоположниками медицинских знаний были Гиппократ, Аристотель, Авиценна. В Древнем Египте описание симптомов болезней и анатомии

органов были разработаны достаточно подробно, об этом свидетельствуют, сохранившиеся до наших дней, рукописи на папирусах. В археологических раскопках были найдены достаточно совершенные хирургические инструменты, кровоостанавливающие и обезболивающие средства [1].

В Средневековье, в эпоху становления феодализма в Западной Европе господствовало теологическое мировоззрение, которое вызвало упадок культуры в целом, нелегкой была профессия врача. Более эффективными средствами лечения болезней признавались молитвы и святые мощи, вскрытие трупа и изучение строения человеческого тела считались страшным грехом и преступлением. Церковь преследовала образованных людей философов, врачей, ученых и лишила их жизни. В позднем Средневековье существовала схоластическая медицина, суть которой заключается в теоретическом изучении и толковании текстов античных врачевателей Гиппократа, Галена и Авиценны, проведение практических занятий запрещалось. Однако, несмотря на строгие запреты церковных служителей, Андрес Везалий тайно начал проводить изучение трупов. Результаты анатомических исследований Андреса Везалия позволили издать труд «О строении человеческого тела». В Средневековье с зарождением анатомии и физиологии медицина получила мощный толчок в своем развитии [2].

Дальнейшее развитие медицины (XIX-XX вв.) связано с многочисленными научными открытиями в области естественных наук: физики, химии и биологии. Важнейшие открытия того времени: изобретение микроскопа и обнаружение микроскопических организмов, открытие клетки, разработка клеточной теории, определение групп крови человека, рефлекторный принцип нервной системы, получение первой вакцины, открытие рентгеновских лучей, дифференциация научных знаний и становление отдельных областей наук и т.д. Изобретение печатного станка И. Гуттенбергом способствовало быстрому распространению естественнонаучных и медицинских знаний [3].

Велика заслуга известных ученых в становлении медицины, к которым относятся великий генетик Томас Хант Морган, физиологи Иван Сеченов, Арчибалд Хилл, Шарль Луи Альфонс Лаверан, Павлов Иван, врачи Рональд Росс, Эмиль Адольф фон Беринг, Нильс Рюберг Финзен, Пирогов Николай, Роберт Кох, Склифосовский Николай, Боткин Сергей и многие другие [4].

Благодаря развитию цифровых ресурсов современная медицина отличается высоким уровнем, для диагностики и лечения используются новые технологии, расшифрована ДНК, вследствие чего стали известны наследственные болезни. Конечно, состояние медицины один из важных показателей национальной безопасности страны, но сохранение здоровья зависит от самого

человека, при этом главную роль играет образ его жизни.

Следовательно, происхождение медицины связано с потребностью общества бороться за жизнь и сохранение здоровья человека. В основе современной медицины лежат выработанные еще в древности методы наблюдения за больным и диагностика заболевания по симптомам больного. Сегодня медицина достигла высоких результатов. Благодаря цифровым технологиям многие болезни стали излечимыми и безопасными, повысился сервис обслуживания, вырос профессионализм медицинских работников [5]. Теоретический анализ истории медицины свидетельствует о самоотверженности, высокой нравственности врачей разных эпох. Самоотверженность и героизм медицинских работников продолжается и в наше время. Во время внезапно возникшей новой эпидемии – коронавирусной инфекции врачи практически всего мира боролись за жизнь и здоровье своего народа. Также в спецоперации на Украине наши медицинские работники продолжают выполнять свой священный долг – спасение жизни человека. Для профессии врача наиболее важными оказались такие личностные качества, как преданность своей профессии, нравственность и бескорыстие.

Обсуждения и выводы

Создание ресурсного центра «Медицинский Сеченовский Предуниверсарий» в Сеченовском Университете ориентировано на выполнение социального заказа по подготовке медицинских кадров высокого качества. В ресурсном центре выстроена современная система профориентационной работы и предпрофессионального образования. В учебном процессе задействованы профессорско-преподавательский состав университета, медицинские учреждения, педагогические работники и ученые-врачи. История медицины включена блоком в программу по истории, практические занятия проводятся и в Музее истории медицины, ведутся мастер-классы. Педагогическое сопровождение изучения предмета включает широкий спектр современного оборудования, музейные экспонаты, справочную литературу.

Проведенное нами анкетирование по профессиональному самоопределению выявило, что большая часть обучающихся (73%) осознанно выбрали профессию врача, остальные выразили неуверенность быть медиком и указали возможность выбора другого похожего направления. Выбрали профессию врача самостоятельно 96% опрошенных школьников, вынудили обстоятельства – 3%. На вопрос «Какими, по вашему мнению, основными качествами должен обладать врач?» большинство участников указали на терпение, любовь к людям, эмоциональная уравновешенность. Респонденты видят в себе следующие качества, необходимые для профессии: 18% - «уравновешенность», 34% - «терпение», 13% - «любовь к людям», остальные затрудняются ответить на вопрос. Источниками знаний для будущей профессии врача школьники называют предметы: биология, химия, основы безопасности жизни, физика. Испытуемые высказали мнение о том, что изучение истории медицины дает понимание о ценностях здоровья, о необходимости сохранения здоровья человека. Около 90% опрошенных отметили врач – профессия отважных людей, которые ради спасения здоровья других они не думают о своей безопасности.

Таким образом, история медицины представляет собой многовековой опыт лечения и диагностики заболевания разных народов с древнейших времен до современности. Дисциплина «История медицины» опирается на принципы научности, последовательности, профессиональной этики. Проведенное исследование показывает, что молодое поколение выбрали медицинскую профессию в основном самостоятельно, исходя из своих интересов. Изучение основных этапов становления и развития врачевания в различных странах мир дает правильное представление о профессиональной культуре врачей, играет важную роль в профессиональном самоопределении школьников, способствует совершенствованию учебно-воспитательного процесса в медицинских классах, развивает познавательные способности, формирует у учащихся гуманизм, дисциплинированность, любви к профессии врача.

ЛИТЕРАТУРА

1. Симонян Р.З. История медицины: с древнейших времен до современности. - Чебоксары: Издательский дом «Среда», 2020. 224 с.
2. Мирский М.Б. Медицина в средние века на Руси / М.Б. Мирский // Вопросы истории. – 2000. - № 11-12. – С. 106-118.
3. Пимнева Л.А. История развития естествознания (учебное пособие) // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2014. – № 6. – С. 138-140; URL: <https://applied-research.ru/ru/article/view?id=5252> (дата обращения: 26.09.2022).
4. Кодзоков Р.Л. Реформы российского здравоохранения: начало новой истории // The Scientific Heritage. – 2021. № 79-4. С. 36-38.
5. Здравоохранение в России. 2021: Стат.сб. / Росстат. – М., 2021. 171 с.

© Бирюкова Наталья Викторовна (Бирюкова Наталья Викторовна).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

КОНСЕРВАТИЗМ И ПОСТМОДЕРН В СОВРЕМЕННОМ ВОКАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ: К ПРОБЛЕМЕ ДВОЙСТВЕННОСТИ СОЦИАЛЬНОГО ЗАПРОСА¹

Ван Хуань

Преподаватель, Магистратура
Цзилинский педагогический университет
236504721@qq.com

CONSERVATISM AND POSTMODERNISM IN MODERN VOCAL EDUCATION: ON THE PROBLEM OF THE DUALITY OF SOCIAL INQUIRY

Wang Huan

Summary: The research is devoted to the interaction of the modern socio-cultural situation and the specifics of vocal education. Professional requirements for vocalists in the XXI century have undergone a number of changes related to the transformation of culture. In this regard, when developing the process of vocal training, it is necessary to take into account both accumulated knowledge and current trends in society that determine the appearance and content of vocal education. As a result of the research, the author comes to the conclusion that vocal education is developing on the basis of two counter-trends - the revival of conservatism and the formation of postmodern principles.

Keywords: vocal education, competence approach, postmodern, system-activity approach, social values, philosophy of education, digitalization of education.

Аннотация: Исследование посвящено вопросам взаимодействия современной социокультурной ситуации и специфики вокального образования. Профессиональные требования к вокалистам в XXI веке претерпели ряд изменений, связанных с трансформацией культуры. В связи с этим, при развитии процесса вокальной подготовки необходимо учитывать как накопленные знания, так и актуальные тенденции в обществе, определяющие облик и содержание вокального образования. В результате исследования автор приходит к выводу о том, что вокальное образование развивается на основе двух контртенденций – возрождения консерватизма и формирования принципов постмодерна.

Ключевые слова: вокальное образование, компетентностный подход, постмодерн, системно-деятельностный подход, социальные ценности, философия образования, цифровизация образования.

Вокальное образование в настоящее время развивается в контексте актуальных социальных тенденций и закономерностей культурной эпохи. В социально-культурной сфере жизни общества преобладающее значение имеет эстетика и методология постмодерна, оказывающая непосредственное влияние на искусство, науку и образование.

Постмодерн изначально сформировался в области искусства и выразился в эклектичности мировосприятия, свободе от иерархий и авторитетов, интертекстуальностью и развернутым авторским комментарием. Ценностная основа постмодерна – индивидуализм, многоаспектность, свобода в выражении чувств и эмоций. Многие произведения постмодерна ориентированы на сотворчество, когда художественный образ является уникальным и рождается при непосредственном созерцании искусства. В сфере образования инновации, как правило, производятся с существенными усилиями ввиду наличия фундаментальных социальных механизмов

и большого значения традиций. В результате, традиции сталкиваются с инновациями и тем самым обуславливаются динамика образовательного процесса.

В вокальном образовании значение традиций переоценить сложно – национальные вокальные школы формировались на протяжении длительного времени, в ходе которого создавались методические подходы, определялись приоритетные певческие качества, выдвигались требования к звукоизвлечению. Процесс голосообразования рассматривался как с педагогической, так и физиологической точек зрения. В вокальной подготовке педагоги оперируют категориями, имеющими высокий уровень абстракции в сочетании с глубоким субъективизмом подхода. Понятия «близкого» и «далекого» звука, «металла», «полетности звучания» тесно связаны с физиологией певческого аппарата и работой резонаторов, и в процессе обучения они доводятся до студентов в наиболее доступном виде. Вокальные традиции представлены корпусом педагогических взглядов и со-

¹ Высшее образование провинции Цзилинь Исследовательский проект «Применение метода цикла Деминга для улучшения возможностей преподавания музыковедения» (№: JGJX2019D190) Общество высшего образования Цзилиня.

ответствующим понятийным полем. Инновации же чаще всего представлены в части организационных основ вокального образования и векторов подготовки.

Верхний уровень проявлений постмодерна в вокальном образовании представлен последовательной цифровизацией, на базе которой производится частичная трансформация педагогического процесса, что является общим явлением для образовательной среды. Е.А. Антюхова отрицательно характеризует цифровизацию образования и обозначает желательный путь развития по пути формирования ценностей постмодерна, указывая, что «при всеобщей оцифровке знаний возникает настоятельная потребность в формировании трех первичных компетенций личности, которые может дать только образование: ценностей, коммуникации и знания, не подлежащего цифровому тиражированию» [1, с. 290]. Здесь необходимо отметить, что цифровизация является лишь инструментом инноваций, и конечный результат будет зависеть не от специфики технологии, а от обоснованности ее применения. Вокальное образование не подлежит комплексной цифровизации, поскольку обучение носит преимущественно индивидуальный характер, и очные занятия с педагогом не могут быть полноценно заменены другими видами деятельности, в том числе самостоятельной работой обучающихся.

Цифровизация в вокальной подготовке обладает рядом достоинств. А.Ю. Якимук отмечает, что цифровые технологии в вокальном образовании внедряются уже на первоначальных этапах обучения. Автор указывает, что применение программных комплексов является одним из дополнительных средств в вокальной педагогике [10, с. 143]. В данном случае, автором верно указан аспект цифровизации – она не является непосредственной целью, обладает инструментальным значением в качестве одной из доступных к применению технологий. Учащиеся получают доступ к широкому кругу цифровых материалов, которые позволяют знакомиться с большим числом образцов вокального мастерства, а также использовать программные средства для самостоятельных занятий и звукозаписи. В этом аспекте, цифровизация позитивно сказывается на формировании профессиональных компетенций и расширяет число получаемых в ходе обучения навыков.

В общем и целом, цифровизация вокальной подготовки обладает скорее преимуществами, нежели недостатками. А.О. Гетманенко, А.И. Бабурян в качестве положительного эффекта цифровизации вокального образования называют:

- Расширению границ коммуникации студентов;
- Доступ к широкому кругу аудио- и видеоматериалов;
- Формирование электронного портфолио в качестве стимула для развития творческой деятельности [2, с. 24].

Практика проведения дистанционных занятий в период коронавирусных ограничений выявила объективные сложности в удаленной подготовке вокалистов, поскольку занятия с педагогом являются основной формой деятельности, которая не имеет альтернативных вариантов и не может быть замещена другими формами работы.

Глубинное проявление влияния постмодерна на образование в первую очередь заключается в ценностной основе образовательного процесса, что относится не только к организационно-нормативной подсистеме, но и к педагогическим подходам и технологиям. Воспитательная функция образования (в первую очередь высшего) в современном обществе приобретает имманентный характер, что в некоторых случаях позволяет говорить об утрате нравственной составляющей педагогики. Однако, это не совсем верно, так как получение образования неизбежно сопряжено с формированием системы ценностей. Свобода выбора и индивидуализм постмодерна порождают экзистенциальные сложности, состоящие в грузе ответственности за профессиональную самореализацию.

Избегание стереотипных моделей мышления может приниматься за дегуманизацию образования. Так. П.В. Хало пишет, что «в эпоху постмодерна высшее образование все больше превращается в узкоспециализированную форму самоорганизации жизнедеятельности, при которой субъект образования лишается возможности формирования мировоззренческой позиции, сочетаемой с комплексом получаемых профессиональных знаний» [6, с. 192]. Очевидно, что необходимость нравственного поиска, пришедшая взамен общеобязательным правилам и формулам, порождает столкновение мнений, что вносит элемент дестабилизации. Вместе с этим, данный процесс обеспечивает развитие всей сферы. В вокальном образовании процесс ценностной трансформации проявляется наглядно – студенты все больше ориентируются на передовую режиссерскую практику, которая тесно связана с проблематикой интерпретации мировой классики и внедрению нарративов XXI века.

Постмодерн принес не только изменение ценностного базиса образования – изменился и организационный подход. О.Б. Истомина приводит негативную оценку процессов постмодерна в российском образовательном процессе, раскрывая их деструктивное влияние «в укоренении принципов потребления в системе образования, ее менеджизме, внедрении рыночных механизмов, распространении формальных количественных показателей и рейтинговых значений для оценки качества, дегуманизация образовательного пространства и девальвации образования» [4, с. 9]. Полагаем, что негативные тренды действительно присутствуют, однако вокального образования это коснулось в меньшей степени ввиду специфики музыкальной де-

тельности. Вместе с этим, сохранились и традиционные проблемы, и в первую очередь это вопросы, непосредственно связанные с музыкальными конкурсами. На конкурсах преобладают формалистические оценки, которые ориентируют педагогический процесс на соответствие конкурсным критериям, которые далеко не всегда связаны с профессиональными компетенциями. Процесс дегуманизации образования на примере вокальной подготовки может быть обусловлен ценностным кризисом современного общества, однако наличие кризисных явлений не является непреодолимым препятствием на пути формирования духовно-нравственных основ личности. Постмодерн предоставляет возможность интерпретации смыслов, и свобода неизменно сопряжена с ответственностью.

Точка баланса между традициями и новаторством эпохи постмодерна достигнута в контексте компетентного подхода. Формирование профессиональной компетентности и набора необходимых вокалистам компетенций образует гармоничное сочетание противоположностей. Компетентностный подход обеспечивает востребованность выпускников на рынке труда и позволяет актуализировать содержание образования. Хань Юйцзя пишет, что одной из отличительных черт компетентностного подхода к вокальному обучению является большое количество требований практических умений и навыков, поскольку понятие компетенции представляет определенный противовес «знаниевой» концепции [8, с. 139]. Здесь необходимо отметить, что противоречия между теоретической базой и практическими навыками не образуются, поскольку в течение длительного процесса подготовки вокалистов начиная с музыкальной школы закладываются фундаментальные основы профессии музыканта, которые конкретизируются в совокупности компетенций. На почву постмодерна гармонично лег и системно-деятельностный подход, который устанавливает субъект-субъектные отношения между преподавателями и обучающимися. Тем самым, достигается гуманизация педагогического процесса, нивелирующая негативные составляющие постмодерна.

Ключевая черта постмодерна в вокальном образовании – ориентация на современные режиссерские тренды. В практику музыкальных и оперных театров вошли авторские интерпретации классических опер, а также постановки произведений современных композиторов (в большей степени это относится к деятельности музыкальных театров, в репертуаре которых присутствуют мюзиклы). Яркое новаторство режиссеров порождает морально-этические конфликты, которые разворачиваются в двух основных аспектах:

1. Аспект допустимости интерпретации мирового музыкального наследия в свете ценностей и мировоззрения XXI века;
2. Аспект идейного содержания постановок.

Многочисленные новаторские постановки стали новой театральной реальностью, однако до сих пор вызывают общественный резонанс. В качестве характерного примера можно привести постановку «Кармен» на сцене Пермской оперы под режиссурой Константина Богомолова. Действие перенесено в начало XX века. Хозе по версии Богомолова предстает перед зрителями в облике русского солдата. В постановке присутствуют современные мотивы и сцены с преувеличенной жесткостью, сарказмом и гротеском. Режиссером отражено свойственное постмодерну нарушение хронологической линии, когда все эпохи вливаются воедино. Одной из тенденций вокального образования является учет современного режиссерского опыта, что порождает потенциальный духовный конфликт, поскольку оперное новаторство имеет смешанные оценки как среди зрителей, так и в профессиональной среде. Между тем, наличие у выпускников навыков, позволяющих играть роли в спектаклях с радикальной интерпретацией замысла, является значимым требованием, которое выдвигается к профессиональной компетентности вокалистов театральной практикой.

Необходимость воплощения разнохарактерных режиссерских замыслов сопровождается повышением интереса к сценической составляющей выступления вокалистов. Культура перформанса, оказавшая влияние на театр, актуализировала актерскую игру на сцене, которая в некоторых случаях превышает значение собственно музыкальной составляющей. Вокалисты испытывают потребность в более высоком уровне сценической подготовки, что начинает осознаваться среди вокальных педагогов. Между тем, сценическая подготовка вокалистов (которой уделяется недостаточно внимания) является лишь одним из аспектов сценической выразительности. О.С. Ильичева, Д.В. Постолев в качестве основных зрелищных компонентов сценической выразительности относят:

- Сценическое оборудование (световое, механическое, видеопроекторное, пиротехническое, одежда сцены);
- Элементы декорационного искусства (костюмы, реквизит, грим, декорации);
- Средства сценической выразительности (хореография, пластика, мимика, жесты);
- Актерское мастерство [3, с. 163].

На основе анализа компонентов сценической выразительности можно заключить, что назрела необходимость в появлении дополнительной компетенции вокалистов, отражающей не только актерские возможности, но и способность вокалистов адаптироваться под работу техникой и условия декораций. Иными словами, требуется, чтобы певец выступал в контексте окружения, которое в спектаклях постмодерна обладает явственным символическим значением.

Процессы влияния постмодерна на вокальное образование проявились как в России, так и в КНР. Между тем, система образования в своей институциональной основе сохранила сложившийся подход. В России подход отличается универсализмом, так как в учебных организациях разного типа присутствуют различные направления подготовки. В Китае же, как отмечает Лю Цзюнь, выпускники консерваторий получают одну из следующих специальностей:

- «Оперное пение» (консерватория);
- «Академическое пение» (ВУЗ);
- «Преподаватель академического пения» (педагогический ВУЗ) [5, с. 127].

Китайский подход несколько сужает социальные возможности учеников, однако предоставляет возможности для более глубокой специализации. В обоих странах постмодерн не затронул концептуальных схем организации учебного процесса, однако на содержательном уровне присутствуют значимые изменения, что выражается в применении современных педагогических подходов и разработке актуализированного методического обеспечения учебного процесса. Помимо этого, значительное внимание уделяется сохранению национального наследия, что противопоставляется возможным негативным эффектам постмодерна. Так, Чжао Цзинь пишет, что как в России, так и в Китае в настоящее время наблюдается обращение к традициям в области музыкальной культуры, что является важным маркером социально-культурных процессов [8, с. 134]. Современное вокальное образование в КНР ориентировано на гуманистическую модель преподавания, основанную на общечеловеческих ценностях и формировании у студентов разносторонних знаний в области художественных достижений мировой культуры, проявления собственной индивидуальности [9, с. 118].

Национальные системы организации вокального образования в достаточной мере консервативны, и динамика развития образовательного процесса обеспечивается на внутренних процессах. Полагаем, что для формирования целостного музыкального мировоззрения студентов и развития конкурентоспособных качеств

необходимо следующее:

1. Обучение студентов преимущественно на основе национального музыкального наследия;
2. Активизация работы в творческих студиях;
3. Увеличение количества дисциплин и часов, направленных на развитие сценического мастерства;
4. Предоставление учащимся широкого выбора элективных дисциплин, посвященных теории и практике исполнительской деятельности в условиях современного театра;
5. Развитие процессов взаимодействия образовательных организаций с музыкальными и оперными театрами.

Наиболее успешно адаптация вокального образования будет производиться при условии повышения доли свободы студентов, построения индивидуальных образовательных траекторий, развитию партнерства с работодателями. Иными словами, требуется учет трех составляющих – музыкальных традиций, методологии постмодерна и общих педагогических подходов. В результате, студенты должны получить возможность самостоятельно формировать содержание образования, эффективно осваивать востребованные в театральной среде умения и навыки, обладать познаниями в области современной театральной режиссуры. Необходимо, чтобы получаемая профессиональная компетентность предоставляла возможности для исполнения репертуара различных стилей и направлений, что соответствует актуальному социальному запросу. В условиях трансформации роли вокалистов в музыкальном и оперном театрах, адаптация вокального образования под требования времени при одновременном учете традиций обеспечит выпускникам конкурентоспособные преимущества и позитивно скажется как на формальных, так и на качественных характеристиках образовательного процесса.

Таким образом, современное вокальное образование испытывает на себе влияние как постмодерна, так и традиций, что отражается на содержании образования, педагогических подходах и технологиях, а также на профессиональной компетентности подготавливаемых специалистов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Антюхова Е.А. Ценности успешной личности: постмодерн образования в постиндустриальном обществе // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Политология. 2020. № 22. С. 290-304.
2. Гетманенко А.О., Бабурян А.И. Проблемы реализации программ высшего образования в области вокального искусства в условиях цифровизации // Мир науки, культуры, образования. 2021. № 6 (91). С. 22-25.
3. Ильичева О.С., Постоев Д.В. О зрелищных компонентах сценической выразительности в контексте эстрадного вокального образования // Культура, искусство, образование: аспекты междисциплинарных взаимодействий. Сб. науч. статей. Волгоград, 2021. С. 162-170.
4. Истомина О.Б. Новые образы образования: социально-философские основания // Вестник Бурятского государственного университета. Философия. 2022. № 1. С. 3-11.

5. Лю Цзюнь Особенности подготовки бакалавров вокального искусства в системах высшего образования России и КНР // Музыкальное образование и наука в современном мире. Сб. науч. статей. Москва, 2019. С. 125-131.
6. Хало П.В. Наука и образование в эпоху постмодерна // Вестник Таганрогского института имени А.П. Чехова. 2017. № 2. С. 186-193.
7. Хань Юйцзя Особенности подготовки китайских студентов-вокалистов в рамках концепции компетентностного подхода // Научное мнение. 2022. № 4. С. 137-142.
8. Чжао Цзинь Духовно-нравственное воспитание будущих вокалистов в России и Китае: к постановке проблемы // Современные тенденции развития науки и технологий. 2015. № 3-5. С. 130-134.
9. Чжу Тяньи, Корноухов М.Д. Основные содержательные принципы контекстно-культурологического подхода в вокальном обучении вузовского уровня в Китае // Человеческий капитал. 2022. № 2 (158). С. 118-123.
10. Якимук А.Ю. Применение программных средств при обучении вокалу // Проблемы управления качеством образования. Сб. науч. статей. Пенза, 2018. С. 141-144.

© Ван Хуань (236504721@qq.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Цзилиньский педагогический университет

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ УСПЕШНОСТЬ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

PROFESSIONAL SUCCESS OF TEACHING STAFF OF AN EDUCATIONAL ORGANIZATION OF HIGHER EDUCATION

L. Vasilyeva
M. Boychuk
S. Mikaeva
N. Vasiliev

Summary: The purpose of this work is to study the criteria that affect the success of teachers in higher education. The paper considers the question of the success of teaching staff of an educational organization of higher education. The trainees (students and postgraduates) are considered from the point of view of psychology as individuals and as a social group. The approaches to teaching in higher educational institutions at the present time are analyzed. The pros and cons of each approach are highlighted. The success of teaching staff is highlighted as a decisive factor in the successful training of students and postgraduates.

To reveal the concept of professional success of university teaching staff, modern approaches to teaching are analyzed. Various sources for a comprehensive consideration of the terms «success» and «success» are also considered. The data on the essence and content of these concepts from the point of view of domestic and foreign scientists are presented.

As a result of the work, a scheme of criteria affecting the success of teaching staff of educational institutions of higher education has been compiled. The criteria of success of pedagogical workers of the educational organization of higher education are defined. The essence of each of the above criteria is analyzed and their significance in conducting pedagogical work of universities is substantiated.

Keywords: success of teaching staff, higher education, students, postgraduates.

Васильева Любовь Александровна

ведущий инженер по качеству АО «ЛИТ-ФОНОН»;
аспирант, Физико-технологический институт
(РТУ МИРЭА)

vasilewafonon@gmail.com

Бойчук Максим Иванович

начальник службы контроля
качества – главный контролер АО «ЛИТ-ФОНОН»;
лаборант кафедры электроники,
Физико-технологический институт (РТУ МИРЭА)

Микаева Светлана Анатольевна

д-р. техн. наук, ИПТИП (РТУ МИРЭА)

Васильев Николай Александрович

инженер по качеству АО «ЛИТ-ФОНОН»

Аннотация: Целью данной работы является изучение критериев, влияющих на успешность педагогических работников в сфере высшего образования. В работе рассмотрен вопрос успешности педагогических работников образовательной организации высшего образования. Обучаемые (студенты и аспиранты) рассмотрены с точки зрения психологии как индивиды и как социальная группа. Проанализированы подходы к обучению в высших учебных заведениях в настоящее время. Выделены плюсы и минусы каждого из подходов. Успешность педагогических работников выделена как решающий фактор в успешном обучении студентов и аспирантов.

Для раскрытия понятия профессиональной успешности педагогических работников ВУЗОВ проанализированы современные подходы к обучению. Также рассмотрены различные источники для всестороннего рассмотрения терминов «успех» и «успешность». Приведены данные о сущности и содержании этих понятий с точки зрения отечественных и зарубежных ученых.

В результате работы составлена схема критериев, влияющих на успешность педагогических работников образовательных организаций высшего образования. Определены критерии успешности педагогических работников образовательной организации высшего образования. Проанализирована суть каждого из приведенных критериев и обоснованы их значимость при проведении педагогической работы ВУЗов.

Ключевые слова: успешность педагогических работников, высшее образование, студенты, аспиранты.

Вопрос успешности педагогических работников образовательных организаций высшего образования не теряет актуальности в настоящее время. С развитием науки и техники, применению современных методов исследования и познания обществу необходимо наличие не просто педагогических работников, а современных, образованных и успешных. Они должны не только обучать базовым знаниям в преподавании области науки, а также быть в курсе новых тенденций ее развития. Для педагогических работников наряду с

решением различных педагогических и организационных задач, важно заинтересовать обучаемых студентов и аспирантов, дать им наиболее полное понятие об изучаемой области науки и самое важное, дать направление к развитию конкретной области науки и ее взаимодействию и дополнению другими областями наук. В конечном итоге от успешности каждого педагогического работника образовательной организации высшего образования зависит успешность его учеников (студентов, аспирантов).

Студентов и аспирантов безусловно можно отнести к социальным группам, которые состоят из совокупности индивидов. Они взаимодействуют друг с другом в пределах своей социальной группы на основе разделяемых ожиданий каждого члена группы в отношении других. Некоторое количество из них стремятся к знаниям и делают все возможное для получения диплома, другие наоборот, учатся «из под палки» и не стремятся овладеть профессиональными знаниями, что нередко приводит к прекращению образовательной деятельности.

В высших учебных заведениях практикуются два основных подхода к организации процесса обучения со стороны педагогов. При первом подходе педагогический работник заинтересован в том, чтобы не только донести информацию до обучающегося, но и заинтересовать его предметом и по возможности вовлечь в практическую деятельность по нему. Методами обучения при таком подходе являются: демонстрация презентаций или фильмов, работа с текстом, мозговой штурм, дискуссия, метаплан, ассоциация и симуляция. Такой подход педагога более эффективен для обучающегося, который не только получает разнообразную информацию, но и имеет возможность быть вовлеченным в процесс обучения: ознакомится с информацией и документами, поучаствовать в групповой работе, поdiskutировать и сопоставить различные точки зрения, получить практические навыки. Но данный подход безусловно более трудозатратен для педагогического работника, поскольку требует от него длительной подготовки и реализации, приобретения специального оборудования и дополнительных материалов. При выборе педагогическим работником второго подхода к организации процесса обучения, обучающийся получит только чтение и (или) интерпритацию информации из различных литературных источников (энциклопедий, книг, учебных пособий), что естественно в малой мере его заинтересует. Для педагогического работника этот подход менее трудозатратен, так как в учебной литературе представлен большой объем системно связанной информации, которую остается только зачитать. Плюс данного подхода в том, что информация систематизирована. Однако при данном подходе для обучающихся выявляется несколько минусов. Не редко на таких лекциях обучающиеся скучают из-за отсутствия обратной связи с педагогом. Второй минус, негативно сказывающийся на обучении - отсутствие творческой работы, индивидуальной и групповой.

Следует отметить, что данные подходы к обучению не зависят от условий проведения учебной деятельности:

- престижа учебного заведения;
- экономического положения;
- методического обеспечения и организации учебной деятельности;
- квалификации преподавателя.

Проанализировав данную информация, можно заключить, что решающий фактор в успешном обучении студентов и аспирантов – успешность педагогических работников.

Для подробного изучения и понятия успешности, необходимо разобраться в истолковании успеха, проанализировав различные источники информации. По толковому словарю С.И. Ожегова успех - это удача в задуманном деле, удачное достижение поставленной цели [1, с. 815].

В книге «Ситуация успеха. Как ее создать» А.С. Белкин рассмотрел понятие успеха с разных сторон. Со стороны социально-педагогической, успех – оптимальное соотношение между ожиданиями окружающих людей и самой личности. С психологической стороны успех – нахождение личности в состоянии радости и удовлетворения от реализуемой деятельности и ее результатов, которые либо совпадают, либо превосходят запланированные. В связи с положительными эмоциями, испытываемыми от деятельности, у человека формируется самоопределение, самоуважение и дальнейшие мотивы к продолжению деятельности. Доктор педагогических наук также отмечал, что успех обучения активизирует внутренние силы обучающегося, которые помогают ему преодолевать трудности обучения и мотивирует получать новые знания [2, с. 30]. Анализируя понятие успеха по Белкину, напрашивается вывод, что и для преподавателей ВУЗОВ ощущение и признание успеха также как и для обучающихся будет стимулом для дальнейшего развития и совершенствования навыков преподавания, повышения квалификации и освоения новых образовательных программ.

Американский психолог и философ Уильям Джеймс в своих работах писал: «Успех – это самоуважение, умноженное на уровень собственных притязаний и амбиций». Невозможно не согласиться с ним, так как каждый человек считает себя успешным только тогда, когда удовлетворены его ожидания и амбиции от осуществляемой деятельности.

Доктор психологических наук Батулин Н.А. в своих работах рассматривал несколько значений понятия успеха. Одно из понятий успеха – объективная оценка результатов деятельности человека в виде интегральной оценки. При этой оценке достижением успеха считается результат деятельности, превышающий средний (нормативный) уровень. Второе понятие успеха – субъективная оценка собственной деятельности личностью. При такой оценке человек сравнивает достигнутые результаты своей деятельности с запланированными. Успех в таком случае - достижение запланированных результатов. Каждый из нас в процессе обучения оценивал свой успех. Даже если для других людей, совершающих

ту же деятельность, твои достижения кажутся незначительными, только ты сам можешь оценить количество усилий, приложенных для достижения результата. Третье понятие успеха, рассмотренное Батуриным – особое психическое состояние, при котором у человека возникает чувство эйфории вследствие достижения значимого для него результата деятельности. [3, с. 6-7]

Успешность – однокоренное слово со словом успех. Успешность по толковому словарю Д.Н. Ушакова – это понятие, заключающее в себе успех, представляющее собой успех. [4, с. 803]

Говоря об успешности, стоит разделять личное восприятие собственной успешности и социальную успешность [5]. Личная успешность индивидуальна и у каждого своя. Социальная же успешность наиболее объективна, так как признается большинством людей общества. Но и социальная успешность все же не претендует на полную объективность. Она относительна, так как социальный успех или неуспех всегда относителен, в зависимости от обстоятельств и временного отрезка.

Успешность педагогического работника – понятие, часто используемое в отечественной и зарубежной практике. Успешность, является одним из основных показателей при приеме на работу или его продвижения по карьерной лестнице. Проблема мотивации достижений работника в профессиональной деятельности – одна из основных в психологии. Этому вопросу посвящено большое количество монографий отечественных исследователей (В.И. Ковалев, А.Н. Леонтьев, М.Ш. Магомед-Аминов, В. Симонов) и зарубежных авторов (Дж. Аткинсон, Г. Холл, М.А. Маслоу, Х. Хекхаузен, П. Мучински и др.). Обычно успешность работника определяют по соответствию критериев успешного выполнения своей работы [6].

Российский лингвист Е.В. Ерофеева в своей диссертации «Факторы профессионально-педагогической успешности» дала определение профессиональной успешности педагога как способа выполнения профессиональной деятельности, сопровождающейся позитивным педагогическим результатом. Мне данное определение показалось наиболее емким, так как позитивный педагогический результат – это цель любого педагога, который либо достиг успешности, либо стремится к ней.

Критерии успешности педагогических работников в целом и ВУЗов в частности, можно разделить на три группы:

- педагогические;
- психологические;
- личностные.

Эти три группы критериев объединены единой зада-

чей – развитие личностей обучаемых студентов и аспирантов. Вместе с тем они не совмещаются и не повторяются, но соотносятся как предпосылки, средства или результаты развития.

Анализ критериев успешности педагогических работников высших учебных заведений дает возможность проводить экспертную оценку преподавателей руководством, а также побуждать самого педагогического работника решать свои профессиональные задачи и проблемы.

Педагогические критерии успешности характеризуют конечный результат образовательной деятельности. Схема критериев, влияющих на успешность педагогических работников образовательных организаций высшего образования, представлена на рисунке 1.

Первый педагогический критерий – это уровень обученности студентов и аспирантов (успешная сдача экзаменов и зачетов). Уровень обученности обучающихся выявляется при помощи различных видов контроля успеваемости, такими как тестирование, устные ответы и т.д. В педагогической литературе выделяют несколько уровней обученности. Высший уровень обученности – уровень, при котором процент обученности выше 64%. Средний уровень обученности характеризуется процентом обученности от 36 до 64%, а низкий, имеет процент обученности до 36%. В основу контроля эффективности процесса обученности берутся пять последовательных показателей: различие (распознавание) – I; запоминание – II; понимание – III; умение и навыки (простейшие) – IV; перенос – V. Низкий уровень обученности студентов и аспирантов говорит о недостаточной успешности педагогического работника [7]. При рассмотрении уровня обученности следует различать понятия академического уровня обученности, который рассматривается как первый педагогический критерий (академическую успеваемость) и успешность обучения. Академическая успеваемость предполагает совпадение достигнутых результатов обучения с запланированными, а успешность обучения предполагает превышение достигнутых результатов обучения с запланированными, что дает обучающемуся большее развитие.

Вторым критерием, относящимся к педагогическим, является уровень навыков, который может быть низким, средним и высоким.

К навыкам относятся:

- информационные навыки, такие как работа с различными источниками информации;
- логические навыки, такие как анализ данных, установление связей, обобщения и сравнения;
- управленческие навыки, такие как выработка алгоритмов действий, самоконтроль, понимание поставленных задач, разработка своих задач, воз-

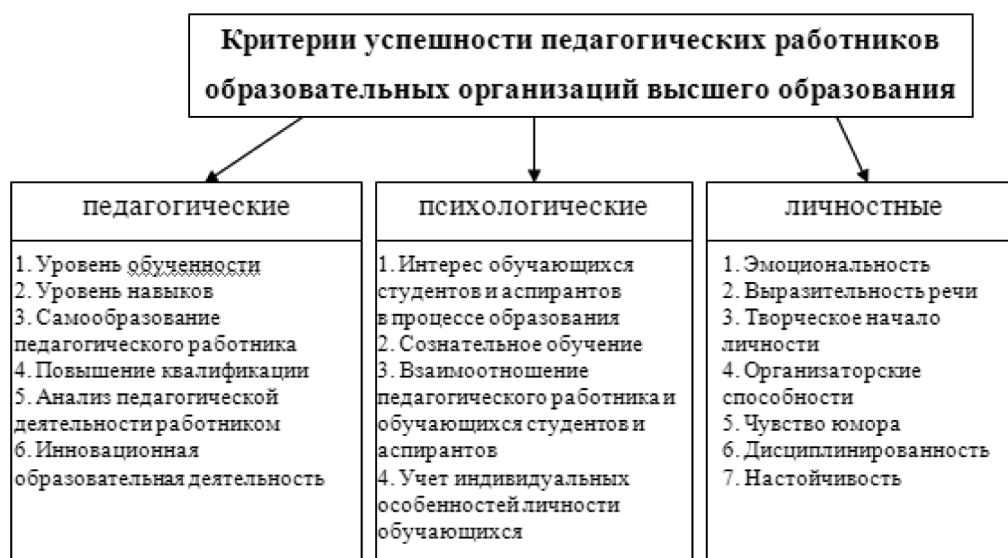


Рис. 1. Схема критериев, влияющих на успешность педагогических работников образовательных организаций высшего образования

— возможность работы в команде и распределение задач в ней;

— коммуникативные навыки, такие как владение вербальными и невербальными способами передачи информации.

Логические навыки у педагогических работников формируются исключительно в процессе изучения логики. Владение логическими навыками помогают педагогическим работникам разбираться во взаимосвязях и закономерностях различных явлений и использовать данные в практике преподавания.

Существенная часть управленческих навыков педагогического работника заключается в оценивании умений и навыков обучаемых студентов и аспирантов. Управленческие навыки также включают в себя умение педагогическим работником проводить педагогический анализ, включающий в себя самоанализ, способность к прогнозированию и решению различных ситуаций, определение возможностей обучающихся.

Коммуникативные навыки подразумевают не только способы передачи информации, которые помогают эффективно доносить учебный материал до обучающихся, но и понимание того, когда обучающиеся усвоили материал и когда не усвоили.

Третьим педагогическим критерием является самообразование педагогического работника и его исследовательская работа. Педагогический работник всегда должен повышать свой уровень знаний в преподаваемой области наук, психологии студентов и сфере мировых тенденций развития науки. Каждый педагогический

работник должен самосовершенствоваться за счет постоянного решения педагогических и научных задач, поставленных перед собой. В этом заключается самообразование. Исследовательская работа заключается во внедрении полученных знаний в процесс самообразования в процесс обучения и прослеживание эффективности такого внедрения.

Четвертый педагогический критерий – это повышение квалификации педагогических работников. Подготовка и переподготовка педагогических работников, их сертификация предполагает рост профессиональной квалификации, познание работниками педагогической, психологической и философской культуры, а также удовлетворение потребностей государства и студентов и аспирантов, как личностей общества[8]. Повышение квалификации педагогических работников дает возможность пересмотреть укоренившиеся понятия и закономерности педагогической практики и создать свою новую концепцию преподавания или внести изменения в существующую [9].

Пятый педагогический критерий характеризуется анализом педагогическими работниками своей деятельности. Можно назвать его самоанализ. Каждый педагогический работник проводит анализ уже реализованных действий (рефлексия) и придуманных, но еще не реализованных. Самоанализ очень важен, так как дает возможность оценить свою работу и по результатам оценки привести более эффективные направления в работу.

Шестой педагогический критерий связан с инновациями в деятельности педагогических работников. Инновационная образовательная деятельность позволяет

осуществлять процесс образования на современном, передовом уровне. Внедрение инноваций помогает педагогическим работникам приспосабливать свою деятельность под меняющиеся условия образования и использовать новые приёмы в учебном процессе.

Психологические критерии успешности педагогических работников обуславливают образовательную деятельность, которая помогает определить отношение каждого обучающегося к окружающему миру [10, стр. 250]

Первый психологический критерий – вызвать интерес студента и аспиранта при получении знаний. Чем интереснее педагогический работник представляет материал лекции, лабораторной работы, семинара и т.д., тем легче этот материал усваивает обучающийся. Вызванный педагогом познавательный интерес у обучающегося побуждает его учиться с максимальным усердием и самоотдачей. С точки зрения психологии, познавательная активность – непостоянное качество. Оно может регрессировать или прогрессировать в зависимости от внешних факторов, включая образовательную деятельность.

К второму психологическому критерию можно отнести сознательное обучение. На мой взгляд, главная задача обучения – воспитать у студента (аспиранта) определенное отношение к обучению. Оно достигается не формальным преподаванием предмета педагогическим работником, а преподаванием, которое обеспечивает понимание обучающегося о смысле получаемых знаний и высокого значения полученных знаний в дальнейшей профессиональной деятельности.

Третий психологический критерий – взаимоотношение педагогического работника со студентами (аспирантами). В процессе обучения и общения между преподавателем и учеником формируются взаимоотношения, которые влияют на процесс обучения и мотивации обучающихся. Такое совместное сотрудничество между педагогическими работниками вузов и обучающимися, приводит к последующему подражанию действий педагога обучающимися и росту мотивации к самообучению у обучающихся. Мне посчастливилось общаться со многими преподавателями ВУЗОВ. Некоторые из них, отвечая на мои вопросы про успешность взаимоотношений между преподавателем и студентами, говорили, что они не понимают новое поколение и им либо сложно налаживать общение, либо отсутствует желание к общению. Но большинство преподавателей говорили, что желание общения и налаживания взаимоотношений со студентами играют важную положительную роль обучения как для них самих, так и для студентов. Для преподавателей общение со студентами помогает снятию возрастного барьера и ощущению молодости.

Четвертым психологическим критерием можно вы-

делить учет индивидуальных особенностей личности ученика. К индивидуальным особенностям можно отнести характер, темперамент и способности (внимание, память). В свою очередь педагогический работник должен понимать:

- учтены ли возрастные особенности в преподавании;
- организована ли активность учащихся на лекциях, лабораторных работах, семинарах;
- использованы ли внешние особенности наглядного материала для привлечения внимания учащихся.

Мне понравилось как писал про раскрытие индивидуальных особенностей личности ученика советский педагог, автор трудов по теории и методике воспитания детей В.А. Сухомлинский: «Распознать, выявить, раскрыть, взлелеять, выпестовать в каждом ученике его неповторимо-индивидуальный талант - значит поднять личность на высокий уровень расцвета человеческого достоинства».

Теперь перейдем к рассмотрению личностных критериев успешности педагогических работников.

Личностные качества педагога, которые профессионально значимы выделены и рассмотрены в работах Ю.К. Бабанского, В.А. Сластенина и Н.В. Кузьминой.

Выделим некоторые личностные качества педагогических работников, которые вносят существенный вклад на педагогическую деятельность:

- эмоциональность;
- выразительность речи;
- творческое начало личности;
- организаторские способности;
- чувство юмора;
- дисциплинированность;
- настойчивость.

Эмоциональность, как своеобразное психическое явление, понимается как субъективные реакции человека на воздействие внутренних и внешних раздражителей, проявляющиеся в виде удовольствия или неудовольствия [11, стр. 135].

Каждый педагогический работник выражает в малой или большей степени эмоции, во время процесса обучения. Плохое или хорошее эмоциональное состояние работника является показателем его самореализации и вовлеченности в профессию. Идеальная комбинация успешного педагогического работника - комбинация высокой профессиональной самооценки и устойчивое ощущение личности работника в своей профессиональной деятельности. Эта комбинация, называемая в американской психологии термином

«эффективный учитель», у работника формируется «признание естественной и непреходящей ценности каждого человека» [12].

Эта комбинация предусматривает практическую педагогику как смесь эмоционально тепло окрашенных отношений между преподавателем и студентами, симпатий к нуждам студентов и равнодушие к их проблемам со стороны педагога.

Если же наоборот, преподаватель лишен уверенности в себе как профессионале в педагогике и наделен негативными эмоциональными состояниями, создают в аудитории негативную атмосферу, которая отражается негативно на эмоциональном состоянии обучающихся и соответственно к потере интереса к изучаемой дисциплине и снижению успеваемости.

Выразительность речи – это особенность речи, речевое мастерство, захватывающее внимание и создающее эмоциональную атмосферу. Выразительность речи педагогического работника является силой, воздействующей на обучаемых. Если педагогический работник владеет различными средствами выразительности речи, такими как владение темпом речи, управлением силой и высотой голоса, интонацией, выбором слов, построением предложений и подбором примеров и фактов, способствует наиболее полному осознанию преподаваемого материала [13].

Так как основной функцией педагогического работника является передача знаний обучающимся, в процессе обучения наблюдается зависимость между выразительной подачей информации и успешностью ее восприятия. И наоборот, невыразительная подача информации затрудняет восприятие информации студентами. Это я испытала на себе, учась в магистратуре. Некоторые педагоги своей выразительной речью захватывали мое внимание, хотелось их слушать и ловить каждое слово. А другие скучно и без выражения читали учебник и я «спала» на таких лекциях и инстинктивно считала минуты до конца пары, так как подобный невыразительный и монотонный речевой подход не вдохновлял слушать и понимать.

Творческое начало личности педагогического работника, как личностное качество имеет большое значение в успешности педагогической деятельности. Каждый успешный педагог должен быть готов к созданию, развитию и реализации своего творческого потенциала. Современная модель компетентности и успешности педагога ВУЗА предполагает сформированность нестандартного мышления, владение инновационными педагогическими подходами, обладание творческой индивидуальностью и умение творчески решать профессиональные задачи, способность к нововведениям.

Особое значение в творческом саморазвитии педагога имеет начальный этап его педагогической деятельности в ВУЗе, рассматриваемый как время делового становления, самоопределения, связанного с выявлением и развитием целого комплекса профессионально необходимых качеств, включая творческие способности, умения и навыки, важные для успешной работы по выбранной специальности. Успешность профессионального роста педагога в начале преподавания определяется пониманием значимости творческого саморазвития, как сознательного процесса самостоятельной деятельности личности по совершенствованию творческих способностей и качеств [14, с 213].

Организаторские способности – это набор качеств, которые позволяют педагогу эффективно и грамотно организовать свою работу. Организаторские способности педагогических работников сводятся к организации студентов (их сплочения и воодушевления) и организации собственного рабочего времени.

Распространено определение организаторских способностей, данное Б.М. Тепловым. Организаторские способности он определил как индивидуальное свойство личности, являющиеся условием успешного выполнения одного или нескольких видов деятельности. Организаторские способности были доступно представлены В.А. Крутецким. Он полагал что организаторские способности образуют четкую структуру в зависимости от выполняемой деятельности и личностных характеристик преподавателя.

Такое личностное качество как чувство юмора оказывает положительное влияние на обучение. Педагогический работник, использующий юмор в своих лекциях, не только несомненно обретет популярность среди обучаемых студентов, но и сможет нестандартно передать информацию, проявить себя как личность. При помощи юмора педагогический работник выражает личное отношение к объясняемому вопросу и проявляет умение учитывать индивидуальные особенности обучаемого, персонального подхода.

Можно выделить четыре основных функции юмора в педагогической деятельности:

- информативную;
- эмоциональную;
- мотивационную;
- регулирующую.

Значение юмора невозможно переоценить, так как большинство опросов студентов ВУЗов показало, что чувство юмора – одно из самых желательных качеств преподавателя [15].

Дисциплинированность на мой взгляд – одна из ос-

новополагающих личностных характеристик, влияющих на успешность не только преподавателей, но и обучающихся. Дисциплинированность в общем понимании – подчинение определенным нормам. Не только студенты и аспиранты в аудитории должны соблюдать дисциплину, но и преподаватели.

Дисциплинированность педагогических работников играет важную роль в обеспечении успешного образования. Педагог в рамках самодисциплины должен соблюдать режим дня, выполнять единые требования к студентам (аспирантам), посещать занятия (лекции, семинары, лабораторные и т.д.), посещать заседания кафедры и многое другое. Дисциплинированные педагогические работники всегда останутся востребованными на рынке труда, поскольку предъявляют высокие требования к собственному поведению и, как следствие, обладают навыками к контролю дисциплины обучаемых.

Настойчивость по педагогическому терминологическому словарю – волевое качество личности, направленное на то, чтобы неуклонно, решительно, вопреки трудностям и препятствиям, добиваться осуществления цели. [16, с. 91]

Успешный педагог должен обладать настойчивостью и уметь мобилизовать свои силы для борьбы с трудностями обучения преследуя цель – обучить студентов выбранной специальности, привить навыки ведения образовательной деятельности аспирантам и осуществить методическую помощь в защите диссертации и написании научных трудов.

Но всегда есть риск, что настойчивость, если она нецелесообразна или бессмысленна превращается в упрямство. Этого в работе педагогических работников допускать нельзя.

ЛИТЕРАТУРА

1. Толковый словарь русского языка [Текст]: 72500 слов и 7500 фразеологических выражений / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова; Российская АН, Ин-т рус. яз., Российский фонд культуры. - 2-е изд., испр. и доп. - Москва: Азъ, 1994. - 907, [1] с.; 27 см.
2. Ситуация успеха. Как ее создать: Кн. для учителя / А.С. Белкин. - М.: Просвещение, 1991. - 168, [2] с.; 21 см.
3. Беглова, Э.И. Субъективный образ «успешной личности» у женщин с разной социальной и психологической адаптированностью / Э.И. Беглова // Вестн. ТГПУ (Казань), 2010 - № 2 (20). С. 298 – 303.
4. Большой толковый словарь русского языка: современная редакция / Д.Н. Ушаков. - Москва: Дом Славянской кн., 2008. - 959 с.; 27 см.
5. Психологос. Энциклопедия практической психологии: Н. Козлов. - Москва: Эксмо, 2014. – 752 стр.; 24 см.
6. Диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук Космодемьянская Светлана Сергеевна, ФОРМИРОВАНИЕ УСПЕШНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ В УСЛОВИЯХ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА
7. Копытова Н.Е. Повышение квалификации, преподаватель ВУЗА, дополнительное профессиональное образование, компетентность, личностно-профессиональное развитие, проблемные зоны // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2012. – Том 108. – С. 108-117
8. Симонов В.П. Диагностика степени обученности учащихся: Учеб.-справ. пособие / В.П. Симонов. - М.: МПА, 1999. - 45, [1] с.: ил., табл.; 20 см.
9. Зеер Э.Ф. Психология профессионального развития. – М.: Академия. 2009. – 240 с.
10. Избранные педагогические сочинения / Н. А. Добролюбов; [вступ. ст. В.Ф. Козьмина, с. 6-18]; АПН СССР. - М.: Педагогика, 1986. - 346, [2] с.; 22 см.
11. Василевская Н.С. Эмоции в педагогической профессии // Ярославский педагогический вестник – 1999. – № 3 (21). – С. 134-139
12. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание = Self-concept development and education: пер. с англ. / Р. Бернс. – Москва: Прогресс, 1986. – 420 с.
13. Филлипова О.В. Профессиональная речь учителя. Интонация: Учеб. пособие: Для студентов, преподавателей, учителя / О.В. Филлипова. - Москва: Флинта: Наука, 2001. - 188 с.: ил., табл.; 20 см.
14. Профессиональное становление преподавателя вуза в контексте творческого саморазвития личности [Текст] / С.Ю. Залуцкая, С.В. Панина // Сибирский педагогический журнал. - 2010. - № 8. - С. 213-219.
15. Аксенова Л.А. Улыбнись, учитель! // Методический журнал для учителей-словесников «Русский язык». – 2004. – № 3. – С. 1-4.
16. Коджаспирова Г.М. Педагогический словарь.-М., 2005. С. 91.

© Васильева Любовь Александровна (vasilewafonon@gmail.com), Бойчук Максим Иванович, Микаева Светлана Анатольевна, Васильев Николай Александрович.

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ЛИДЕРСТВО КАК СРЕДСТВО ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ СТУДЕНТОВ

LEADERSHIP AS A MEANS OF EDUCATIONAL WORK IN PHYSICAL EDUCATION OF STUDENTS

**K. Vasina
I. Fomicheva
L. Kharlamova**

Summary: The article examines the possibilities of the psychological, pedagogical and social phenomenon of leadership as a means of educational work in the physical culture of students. The peculiarities of the manifestation of various types of leadership in the sports team of the university are revealed. The variants of psychological and pedagogical work of a teacher with formal and informal leaders in the process of physical education of students are considered.

Keywords: education, educational process, leadership, mentoring, students, physical culture.

Васина Ксения Игоревна

Старший преподаватель, Российский государственный университет им. А.Н. Косыгина (Технологии. Дизайн. Искусство)
stepa8686@mail.ru

Фомичева Ирина Владимировна

Старший преподаватель, Российский государственный университет им. А.Н. Косыгина (Технологии. Дизайн. Искусство)
acula1965@yandex.ru

Харламова Людмила Сергеевна

Старший преподаватель, Российский государственный университет им. А.Н. Косыгина (Технологии. Дизайн. Искусство)
kharlamova-ls@rguk.ru

Аннотация: В статье исследованы возможности психолого-педагогического и социального феномена лидерства как средства воспитательной работы в физической культуре студентов. Раскрыты особенности проявления различных типов лидерства в спортивном коллективе университета. Рассмотрены варианты психолого-педагогической работы преподавателя с формальными и неформальными лидерами в процессе физического воспитания студентов.

Ключевые слова: воспитание, воспитательный процесс, лидерство, наставничество, образовательный процесс, студенты, физическая культура.

Воспитание является одной из важнейших функций любого общества. Спецификой воспитательной работы в университете является обогащение студентов общественными нормами и установками определённого коллектива. Принцип создания воспитывающей среды рассматривается, в первую очередь, как источник развития демократических форм организации жизнедеятельности студентов, нравственных норм отношений, которые бы формировали взаимную ответственность участников образовательного процесса [4]. Рассматривая актуальность данного вопроса, нельзя не упомянуть о влиянии коллектива на образ жизни студенческой молодёжи. Так «студенты, ведущие здоровый образ жизни, служат достойным примером для подражания своим друзьям и сокурсникам. Воспитательное воздействие спорта на студенческую молодёжь заключается в развитии эмоциональной устойчивости, воли, повышению уровня мотивации к ведению здорового образа жизни. Такие студенты могут дать достойный отпор людям, предлагающим им употребить алкоголь и предложить им альтернативные способы проведения досуга» [1].

Студенческая молодёжь это особая социальная группа, формирующаяся из различных социальных образований общества [3]. Зачастую исследователи рассматри-

вают учебно-воспитательные коллективы, как средство развития лидерских качеств обучающихся. Но также является актуальным исследование спортивных студенческих коллективов, как отдельной референтной группы, в которой присутствуют такие явления, как наставничество и лидерство.

В физкультурных коллективах, особенно в сборных командах университета, развито наставничество. Студенты старших курсов передают знания и опыт младшим товарищам по команде, а также берут на себя большой объём воспитательной работы - объясняют нормы поведения, передают традиции, помогают в решении проблемных и конфликтных ситуаций, формируют уважение к учебному процессу и будущей профессиональной деятельности.

Отдельно следует рассмотреть характерное для любого коллектива явление – лидеры. Лидером, то есть ведущим, которым может стать каждый студент. На практике, эту позицию занимают те студенты, у которых наиболее развиты подходящие для этой роли личностные качества. Такие студенты способны оказывать влияние на других и предрасположить остальных студентов к определённым действиям, поведению и стилю общения.

Лидером становится студент с незаурядными личностными качествами, которые признают остальные члены спортивной команды, он имеет выраженную склонность к общению и установлению контактов с остальными студентами [5].

Лидеры выполняют организационные и идеологические функции. Формальными лидерами являются капитаны сборных команд университета, старосты и кураторы студенческих групп. Такие лидеры определяют настрой общественного мнения у студентов, формируют отношение к учебному процессу, участвуют в мотивации к учебно-образовательной и спортивной деятельности. Примером может служить движение одного из университетов «Спортивные волонтеры». Это движение «выполняет развивающие, воспитательные, патриотические функции, объединяет и координирует индивидов и социальные группы, развивает нацию» [2].

В студенческом коллективе широко представлено неформальное лидерство. Неформальные лидеры могут оказывать на коллектив как положительное, так и отрицательное воздействие. Тренеру спортивной команды следует внимательно изучать студентов, способных стать или являющихся неформальным лидером. Тренер-преподаватель может опираться на неформального лидера в решении воспитательных задач: с ними советуются, просят показать личный пример, назначают кураторство и т.д. В спортивном коллективе неформальные лидеры играют роль помощников тренера, помогают ему через механизм межличностных отношений добиваться успешного решения воспитательных задач университета.

В воспитательном воздействии спортивного коллектива на студенческую молодёжь большая роль отводится неформальному лидеру. Воспитательное воздействие неформального лидера на референтную группу во многом определяет психологический климат в студенческом коллективе, формирует сферу интересов студентов и их отношение к общественным мероприятиям. От нравственной позиции неформального лидера во многом зависит воспитательное воздействие физкультурно-спортивного коллектива на студентов. Если в команде появляется позитивный неформальный лидер, то тренер-преподаватель находится с ним в сотрудничестве и может делегировать полномочия [5]. Педагогическая

проблема возникает в том случае, когда в спортивном коллективе университета появляется негативный неформальный лидер.

Причина появления негативного неформального лидера, как правило, кроется в слабых управленческих позициях лидера административного. Такие лидеры могут формировать микро-группы внутри спортивного коллектива, и влиять на них, заставляя прислушиваться к их точке зрения. Такие высказывания могут носить как косвенный характер, так и призыв к прямому непослушанию тренеру-преподавателю – к протесту к системным требованиям образовательного учреждения, попытке оспорить авторитет тренера или провести его безосновательную замену. Косвенная агрессия таких членов коллектива может выражаться в клевете, публичных провокациях, дискредитации руководства и др. Учитывая возрастные особенности, индивидуальный психолого-педагогический портрет личности такого студента и мотивы его поведения, тренер-преподаватель может принять меры и направить действия негативного лидера на правильный путь.

Психолого-педагогическая работа тренера-преподавателя заключается не в изоляции негативного лидера и исключении его из спортивного коллектива. Наоборот, тренер-преподаватель принимает участие в вовлечении негативного лидера в учебно-воспитательный процесс и психологической поддержке в проявлении его лучших личностных качеств. Важно вовремя заметить негативного лидера и провести профилактическую работу с ним, чтобы воспитательное воздействие такого студента на спортивный коллектив носило положительный характер.

Рост влияния физической культуры и спорта на воспитательный процесс в университете и формирование личностных качеств студентов ставит перед преподавателем высшей школы новые задачи. Каждое учебно-тренировочное занятие и весь годовой тренировочный цикл должны быть направлены не только на развитие физических качеств обучающихся, но и также решать многие воспитательные задачи – от контролирования отдельных поступков и проявления психолого-педагогических особенностей студентов, до формирования норм поведения и лучших личностных качеств студенческой молодёжи.

ЛИТЕРАТУРА

1. Карелина Н.Н. Влияние физической культуры и спорта как активного отдыха на образ жизни студенческой молодёжи / Н.Н. Карелина, А.В. Тарасов, И.В. Шелегин // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2017. – № 1(143). – С. 87-90. – EDN XWRQOH.
2. Корбукова Н.А. Спортивно-массовая работа как непрерывный социальный эксперимент в развитии нации / Н.А. Корбукова, Е.Г. Подкопаева, А.А. Сердюков [и др.] // Глобальный научный потенциал. – 2015. – № 6(51). – С. 13-15. – EDN UKPTBJ.

3. Михайловская С.А. Концептуализация понятий «Студенческая молодежь» и «Вторичная занятость» в контексте социологии управления // Вестник ЗабГУ. 2014. №3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kontseptualizatsiya-ponyatiy-studencheskaya-molodezh-i-vtorichnaya-zanyatost-v-kontekste-sotsiologii-upravleniya> (дата обращения: 14.10.2022).
4. Расщепкина Е.Д. Специфика воспитательной работы в вузе // ТиТМП. 2010. №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/spetsifika-vospitatelnoy-raboty-v-vuze> (дата обращения: 15.10.2022).
5. Шепель В.М. Пособие по психологии для мастеров и бригадиров. – 2-е изд., перераб. И доп. – М., Экономика, 1978. – 200 с.

© Васина Ксения Игоревна (stera8686@mail.ru), Фомичева Ирина Владимировна (acula1965@yandex.ru),
Харламова Людмила Сергеевна (kharlamova-ls@rguk.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Российский государственный университет им. А.Н. Косыгина

ИССЛЕДОВАНИЕ ИЗМЕНЕНИЯ ТОНАЛЬНОСТИ ДИСКУРСА В ХОДЕ ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЙ ПО ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ

INVESTIGATION OF DISCOURSE TONE CHANGE IN THE COURSE OF PRACTICAL TRAINING IN PHYSICAL CULTURE

**S. Vlasenko
V. Chernyshev
A. Rodionova
G. Zakaryan**

Summary: The article makes an attempt to comprehend the change in the tone of the discourse in the course of physical education lessons. It is noted that the transition from imperative, single-channel forms of interaction in the "teacher-student" connection to two-channel, when students acquire the status of a collaborating subject with the right to interpret received messages in accordance with their capabilities, significantly reformats the field of communication in this part of the learning process. It is emphasized that the traditional forms of interaction in the field of physical culture in the educational practice of our country continue to be loaded with terminological constructs learned from previous periods, the effectiveness of which in modern conditions is doubtful. The search and implementation in practice of non-standard forms of communication, when using which students have more opportunities to choose the development trajectory, is an urgent problem. The article emphasizes that the language of communication changes its tone autonomously, largely not responding to the demands of the time, but anticipating and formatting future ways of interaction. A careful attitude to changing the tone of the language can give teachers the key to fine-tuning the communicative sphere and ensure a stable connection between generations.

Keywords: physical Culture, the language of communication, the tone of the discourse, studying process.

Власенко Светлана Юрьевна

*Ст. преподаватель, Тихоокеанский государственный университет, г. Хабаровск
004194@pnu.edu.ru*

Чернышев Виктор Петрович

*к.п.н., профессор, Тихоокеанский государственный университет, г. Хабаровск
chernyshov_vp@mail.ru*

Родионова Анна Геннадьевна

*к.пед.н., доцент, Хабаровский государственный университет экономики и права, г. Хабаровск
krasikova_anya@mail.ru*

Закарян Гайк Закарович

*Преподаватель, Арзамасский государственный педагогический институт им. А.П. Гайдара, г. Армавир
gaikvelo93g@mail.ru*

Аннотация: В статье сделана попытка осмысления изменения тональности дискурса в ходе учебных занятий по физической культуре. Отмечается, что переход от императивных, одноканальных форм взаимодействия в связке «учитель-ученик» к двухканальным, когда ученики приобретают статус со-трудничающего субъекта, обладающего правом интерпретации получаемых сообщений в соответствии со своими возможностями, существенно переформирует поле коммуникации в данной части процесса обучения. Подчеркивается, что традиционные формы взаимодействия в области физической культуры в образовательной практике нашей страны продолжают быть нагруженными усвоенными от предыдущих периодов терминологическими конструктами, эффективность которых в современных условиях сомнительна. Поиск и внедрение в практическую деятельность не стандартных форм коммуникации, при использовании которых у учащихся появляется больше возможностей выбора траектории развития является насущной проблемой. В статье подчеркивается, что язык коммуникации меняет свою тональность автономно, в значительной степени, не реагируя на требования времени, а предвзято и формируя будущие способы взаимодействия. Внимательное отношение к изменению тональности языка способно дать педагогам ключ к более тонкой настройке коммуникативной сферы и обеспечить устойчивую связь между поколениями.

Ключевые слова: физическая культура, язык коммуникации, тональность дискурса, учебный процесс.

Язык как живая субстанция всегда находился и находится в поле пристального внимания познающего субъекта. Язык, по мнению философа [6] всегда больше чем просто человеческий язык и то, в какие конкретные формы он отливается в каждой культуре и каждой эпохе, при пристальном взглядывании в него способен рассказать пытливому уму гораздо больше, чем конкретные носители языка. Как живая форма язык становится особенно важным инструментом бытия во взрывные моменты истории, Ю.М. Лотман, выдающийся

советский филолог и культуролог прекрасно осознавал, что мы живем во взрывном эпохальном отрезке исторического существования, когда оказались расшатанными практически все модели развития человечества, определявшие контуры культуры в целом. Именно в такие периоды истории люди склонны к большей внимательности по отношению к давно известным феноменам, к числу которых относится и язык, значение которого в XX веке неожиданно становится фундаментальным. Современные ученые склонны считать, что человеческий

язык далеко не самое идеальное средство коммуникации между отдельными особями и что язык изначально вырабатывался людьми не как средство общения, а как уникальное для природы свойство живого — мышления [4]. Пристальное внимание огромного числа ученых как «естественников», так и «гуманитариев» к эволюции человеческого языка в последние десятилетия, обусловлено пониманием его особой роли в этногенезе вида homo. Предпринимаются бесчисленные попытки создания объединяющей теории, «включающей наряду с историей общества и культуры и того, что в старину называли «естественной историей», другими словами, современные подходы к исследованию языка принципиально мультикультуральны, комплексны и политеичны. Целью данной статьи явилось изучение изменения тональности языкового взаимодействия внутри конкретной области человеческой коммуникативной сферы — внутри области передачи опыта между поколениями средствами физической культуры. В современном состоянии развития общества физическая культура занимает особое, достаточно привилегированное место, это объяснимо довольно резким изменением стиля жизни людей, связанного с тотальной урбанизацией и феноменом информационного общества, которое превратилось по меткому выражению М. Маклюэна в «глобальную деревню». Каждая область человеческого осуществления жизнедеятельности претендует на создание своего языка описания реальности, который называется терминологией, а в упрощенном виде сленгом. Терминология, помимо конкретных задач описания процессов деятельности связанных с непосредственными процессами проявления человеческой самости, служит средством, очерчивающим особое поле коммуникации в реальных условиях. Особая роль языкового пространства физической активности индивида обусловлена необходимостью связывания в один пласт явлений, относящихся как к естественной или природной составляющей человека, так и его «надприродного» или культурного модуса существования. Передача навыков физического выживания в культурном пространстве в современных условиях происходит в основном в специально организованных для этого местах, а именно в учебных заведениях разного типа. Задача проследить эволюцию языка в данной области связана с необходимостью понимания коммуникативных особенностей того или иного исторического периода развития социума и связанных с этим нюансов изменения тональности, проявляющейся в виде конкретных языковых практик.

Для решения поставленной задачи надо вернуться к истокам профессионального языка физической культуры, возникшего как ответ на распространение практики данной дисциплины в нашем обществе. В досоветском периоде российской истории физическая культура и спорт была практикой привилегированного, узкого слоя населения. Большинству жителей не приходило в голову

использовать физические упражнения в обыденной жизни, так как это большинство составляли жители сельской местности, практикующие ручной физический труд как основу жизненного уклада. Соответственно и языка физической культуры не было как самостоятельной семиотической области. Терминология используемая при выполнении физических упражнений была плотью от плоти производной от военного языка, используемого в основном дворянами для отправления профессионального служения. П.Ф. Лесгафт, считающийся по праву основоположником научного подхода к физической культуре, был врачом и использовал для обозначения своих действий, направленных на оздоровление пациентов, термины связанные с медициной. Однако даже эта попытка создать рациональный дискурс вокруг феномена физической культуры пробудила интерес к данному направлению научного поиска в этом направлении. После бурных революционных потрясений возникший новый социум мучительно искал приемлемые средства выражения своей идентичности, которая только нарождалась. Физическая культура как социально значимый феномен возникла как ответ на потребности общества в гражданах, способных решать поставленные эпохой задачи. В силу особенности существования молодого государства, находящегося во враждебном окружении, физическая культура как отдельная практика не могла развиваться вне рамок милитаристского настроения масс. Известно, что основы спортивной терминологии создавались специалистами того времени на основе устава вооруженных сил [1], так как рамки военного языка были более широки и привычны многим людям. В соответствии с принимаемыми нормами язык коммуникации в области физической культуры был принципиально императивным. В терминологии преобладали выражения прямо указывающие исполнителю его цель и способы достижения этой цели. Психологи [2,3] отмечают, что императивная мотивация, то есть прямое указание «как делать» может быть эффективна только при условии полного и безоговорочного подчинения стремлений индивида внешней воле. В данной работе мы не рассматриваем язык спорта, как особого средства общения, в силу особой роли практики спорта в современном обществе, предметом рассмотрения является язык, скорее даже не сам язык, а его тональность в системе образования. Особенность физкультурной практики в образовательных учреждениях определена способом организации учебного процесса по дисциплине, главная особенность заключается в объединении в одну группу разнородных по многим личностным параметрам индивидов, призванных выполнять совместные коллективные действия. Необходимая унификация используемых на занятиях педагогами средств, в определенной степени вступает в противоречие с потребностями и устремлениями отдельной личности. Используя популярный мем «средняя температура по больнице» можно уверенно констатировать факт усредненного под-

хода в ходе учебных занятий по физической культуре. Физическая нагрузка, предлагаемая одновременно большому количеству учащихся, по определению упаковывается в языковые формы императивной тональности. Четкие команды педагога регламентируют способы выполнения упражнений вне связи с возможностями отдельной личности. Сложившаяся система обучения по предмету «Физическая культура и спорт» несомненно включает в свое содержание индивидуальный подход к организации занятий, но основной формой остаются групповые формы подачи материала. Следует подчеркнуть, что в советской модели образования унификация средств обучения воспринималась обществом вполне адекватно и не вызвала отторжения со стороны объектов воздействия. Нет смысла вдаваться в историю такого отношения к предмету, достаточно констатировать факт подобного положения дел. Ситуация стала меняться при переходе всей образовательной матрицы на новые стандарты обучения. Появление и закрепление в языке все большего количества не императивных форм мотивации учащихся, которые оставляли субъекту деятельности пространство для интерпретации получаемых от педагогов сигналов, стало расширяться. Данное изменение тональности при переходе от тотальной регламентации к творческому формированию индивидуальной траектории развития существенным образом стало сказываться на языке дисциплины. Акценты в речи педагогов сместились от полюса командной модели языка, к полюсу предложения выполнить то или иное действие с учетом индивидуальных возможностей. Подобное изменение тональности, незаметное на первый взгляд, буквально переформатировало пространство коммуникации на занятиях физической культурой в учебных заведениях. Данная смена тональности потребовала немалых творческих усилий со стороны преподавателей дисциплины, вынужденных сменить команды на распоряжения. Изменение стиля жизни всегда длительный процесс, который часто начинается с незаметных языковых новаций. При этом само содержание используемых языковых форм может оставаться тем же, каким оно было ранее, но изменениям подвергаются интонационные аспекты. Переход от жестко нормативной, императивной лексики к более демократичной изменяет внутреннее пространство коммуникации. Ученики, которым предоставлена большая свобода выбора траектории развития, приходят на соответствующие занятия с отличными от нормативной, подчинительной установки к установке на проявление авторства. Через формы не императивной мотивации в сознании людей просыпается способность к более конструктивному сотрудничеству как между товарищами по учебной группе, так и по отношению к преподавателям. Жесткая регламентация деятельности выводит внешний авторитет на доминирующую позицию, мягкая форма приглашает учащихся к более полному раскрытию своего потенциала. Особенно важным это положение становится в учебных груп-

пах, скомпонованных путем случайной подборки учащихся [7]. Внешний авторитет перестает быть абсолютной референтной субстанцией, подчинение воли которого определено раз и навсегда, выступая в роли соавтора регламентации деятельности. По меткому наблюдению Л. С. Выгодского для функционирования интеллекта требуется другой интеллект, это важное наблюдение, уравнивающие в определенной степени учителя и ученика, нагружая каждого своей долей ответственности за конечный результат. Привычное языковое оформление физической деятельности предполагало одностороннее воздействие функциональных семиотических форм от адресанта к адресату без промежуточного контекстного кода. Адресат должен принимать команды без усилия по расшифровке посланного ему сообщения, а как конкретное указание к действию. В рамках теории коммуникативных систем такое взаимодействие называется одноканальным. Переход к более сложным двухканальным моделям коммуникации априори предполагает наличие свободы воли принимающего сообщение субъекта. И это не является спонтанным изменением социальной роли коммуницирующих субъектов, диалог переходит из режима «Я-ОН» в режим «Я-Я», в системе «Я-Я» носитель информации остается тем же самым, но само сообщение переформатируется и приобретает новый смысл [5], суть которого в утрате абсолютной авторитарности и перекодированию сообщения в дополнительную к основному информацию. Воспринимающее второе «Я» не испытывает при принятии сообщения разрыва во времени между получением и обработкой информации, при этом ранг самого сообщения повышается. Важным аспектом в изменении тональности языкового сотрудничества в связке «ученик-учитель» явилась пандемия COVID-19, заставившая преподавателей дисциплины достаточно резко искать новые средства сообщения содержания предмета. Дистанционный режим обучения высветил всю проблематику представления учебного материала в традиционной форме, императивный стиль подачи материала оказался во многом не состоятельным. Не императивные формы сотрудничества, когда мотивация учащихся во многом зависит от их способности самостоятельно включаться в процесс выполнения упражнений, потребовала от педагогов оформления дискурса в такие языковые конструкции, распахивание смысла которых стало проблематичным. Одновременно поиск и реализация новых форм представления учебного материала сместила акценты в сторону большей взаимодополняемости транслируемых языковых сообщений от педагога к учащимся и обратно.

Изменение тональности дискурса внутри рамок физической культуры в образовательном пространстве не возможно проследить и верифицировать количественными методами. Это делает процесс описания данной проблемы затруднительным и не явным. Тем не менее, данное наблюдение актуально именно в связи с непрекращающимся сегодня интенсивным поиском таких спо-

собов коммуникации между людьми, через артикуляцию которых возможно достижение взаимопонимания субъектов деятельности и, соответственно, расширение пространства возможности представления физкультурно-спортивной практики как естественного элемента жизнедеятельности. Не императивные способы коммуникации увеличивают процент вовлеченности отдельного индивида в управляемый процесс физического совершенствования, делая этот процесс авторским и эвристически насыщенным. Соответственно авторство

и творческий импульс, проявляемые учащимися в процессе учебы оставляет более глубокий след в памяти получателя информации и становится его приобретением, остающимся в виде естественной потребности на долгое время. В ходе равноправного общения между педагогом и учащимся формируется устойчивая установка на воспроизводство полученных знаний по обслуживанию своей природной ипостаси и личной ответственности учеников за содержание своего физического статуса в приемлемом для каждого виде.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ашмарин, Борис Андреевич. Методика педагогических исследований в физическом воспитании: Учеб. пособие / Ленингр. гос. пед. ин-т им. А.И. Герцена. - Ленинград, 1973. - 152 с.;
2. Ильин, Евгений. Психология неформального общения. Евгений Ильин -:Изд-во ПИТЕР. 2015. 376 с.
3. Ильин, Евгений. Психология спорта. Евгений Ильин: Изд-во ПИТЕР. 2018. 352 с.
4. Липтон, Брюс. Биология веры: как сила убеждений может изменить ваше тело и разум / Брюс Липтон. - Москва: Эксмо, 2021. - 352 с.
5. Лотман Ю.М. Внутри мыслящих миров. Человек — текст — семиосфера — история. - М.: «Языки русской культуры», 1999. - 464 с.
6. Мамардашвили, Мераб. Классический и неклассический идеалы рациональности. М.: Изд. «Логос», 2004. 240 с.
7. Чернышев В.П. Чернышева Л.Г. Бобина О.Н.; Кондратюк И.В.; Лысенко О.А. Физическая культура и спорт как нестандартный аспект формирования коммуникативного пространства в современном обществе. Научный журнал «Медицина. Социология. Философия. Прикладные исследования». №6. 2021. С. 43-48.

© Власенко Светлана Юрьевна (004194@pnu.edu.ru), Чернышев Виктор Петрович (chernyshov_vp@mail.ru),
Родионова Анна Геннадьевна (krasikova_anya@mail.ru), Закарян Гайк Закарович (gaikvelo93g@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ГИПОТОНУСНАЯ ДИСФОНИЯ У ПОДРОСТКОВ И ЛИЦ МОЛОДОГО ВОЗРАСТА

Карелина Инна Борисовна

кандидат педагогических наук,

ЯГПУ им. К.Д. Ушинского;

логопед высшей категории «Центра коррекции речи

«Возрождение», г. Ярославль.

inna76rus@gmail.com

HYPOTONIC DYSPHONIA IN ADOLESCENTS AND YOUNG ADULTS

I. Karelina

Summary: The article reveals the causes of hypotonic dysphonia in young people, adolescents and children who were examined by a phonopedist in a private rehabilitation center for the correction of speech and other higher mental functions. The revealed violations of various characteristics of the voice in the examined patients are described in detail. According to the author, the causes of hypotonic dysphonia are not only diseases of various systems and organs of the vocal apparatus, improper voice-leading and non-observance of voice hygiene, but also a violation of the innervation of the larynx caused by dysarthric disorder, which is observed in most of the examined patients from childhood. The pathophysiological mechanism of voice disorders caused by dysarthric speech disorder is discussed. The author notes that voice disorders in this category of patients are due to the fact that in the process of correctional work speech therapists did not pay enough attention to voice disorders in children with dysarthria, no special phonopedic work was carried out to eliminate them in the process of correcting dysarthria, their prevention, and later on, hygiene of the voice in children. Recommendations for the correction and prevention of voice disorders in children and adolescents, which are within the competence of speech therapists and teachers, are consecrated.

Keywords: hypotonic dysphonia, voice disorders, dysarthria, dysarthric disorders, phonopedic exercises, prevention, young people, adolescents.

Аннотация: В статье раскрываются причины гипотонусной дисфонии у лиц молодого возраста, подростков и детей, которые были обследованы фонопедом в частном реабилитационном центре по коррекции речи и других высших психических функций. Подробно описаны выявленные нарушения различных характеристик голоса у обследованных пациентов. По мнению автора, причинами гипотонусной дисфонии являются не только заболевания различных систем и органов голосового аппарата, неправильное голосоведение и несоблюдение гигиены голоса, но и нарушение иннервации гортани, вызванное дизартрическим расстройством, которое у большинства обследованных пациентов отмечается с детского возраста. Освящен патофизиологический механизм голосовых нарушений, обусловленных дизартрическим расстройством речи. Автор отмечает, голосовые расстройства у этой категории пациентов обусловлены тем, что в процессе коррекционной работы логопедами не уделялось достаточного внимания нарушениям голоса у детей с дизартрией, не проводилась специальная фонопедическая работа по их устранению в процессе коррекции дизартрии, их профилактике, а в дальнейшем и по гигиене голоса у детей. Освящены рекомендации по коррекции и профилактике голосовых нарушений у детей и подростков, входящие в компетенцию логопедов и педагогов.

Ключевые слова: гипотонусная дисфония, голосовые расстройства, дизартрия, дизартрические расстройства, фонопедические упражнения, профилактика, лица молодого возраста, подростки.

ВВЕДЕНИЕ: в настоящее время в фониатрической и фонопедической практике встречаются пациенты молодого и подросткового возраста и, даже, дети с гипотонусной дисфонией. Гипотонусная дисфония – это нарушение голосовой функции, вызванное понижением тонуса голосовых складок и других мышц, принимающих участие в голосообразовании. При этом нарушении отмечается быстрая утомляемость голоса, его охриплость, осиплость. Наиболее частой причиной гипотонусной дисфонии, по мнению многих авторов (Ф.Ф. Заседателев, Г.Т. Бекбулатов, Ю.С. Василенко, Е.В. Лаврова, О.С. Орлова), считается неправильное голосоведение [3]. Другие авторы отмечают, что нарушение тембра голоса у детей и подростков наблюдается при различных генетических синдромах, порках развития, заболеваниях разных систем и органов (Е.Ю. Радциг, Д.В. Дегтярева, Н.В. Ермилова, Н.А. Дайхес, Е.В. Осипенко и др.) [4,8].

Анализ причин возникновения патологии голосового аппарата у вокалистов, в том числе и молодого воз-

раста, представлен сотрудниками НИИ клинической оториноларингологии им. Л.И. Свержевского и Российского национального исследовательского медицинского университета им. Н.И. Пирогова г. Москва. По мнению авторов, на возникновение заболеваний гортани у молодых вокалистов влияет состояние голосового аппарата, объем и интенсивность голосовой нагрузки, качество вокальной подготовки певца, возраст и стаж работы, тип голоса и состояние нервной системы [6].

ПАЦИЕНТЫ: так, в течение трех лет к нам в Центр коррекции речи «Возрождение» за фонопедической помощью обратились 47 пациентов с нарушениями голоса, из которых 15 человек были лицами молодого возраста от 18 до 35 лет, 8 человек – подросткового возраста от 14 до 18 лет и 4 человека дети от 8 до 14 лет. Все пациенты были направлены в центр врачом – фониатром, которым они были обследованы, им был поставлен диагноз гипотонусная дисфония и назначено медикаментозное и физиотерапевтическое лечение. Все они предъявляли жалобы на

охриплость, осиплость и утомляемость голосовой функции в течении дня и отмечали, что это снижает разборчивость и внятность их речи, что затрудняет её восприятие у окружающих и влияет на коммуникативную функцию.

По нашим многолетним наблюдениям, среди лиц, обратившихся к нам за фонопедической помощью по поводу расстройства голосовой функции, в 90% случаев у лиц молодого и подросткового возраста голосовые нарушения наблюдаются с детства. Пациенты жаловались на то, что голос у них всегда был слабым, очень часто отмечалась охриплость и осиплость голоса, особенно утром, речевая нагрузка в течении дня утомляла, но этим симптомам они не придавали особого значения. В дальнейшем в период мутации, учебной или трудовой активности, связанной с голосом, выявлялась стойкая функциональная недостаточность голосовой функции. Во многих случаях пусковым механизмом являлись заболевания лор-органов: ларингиты или ларинготрахеиты. Все это вынуждало пациентов обратиться к врачу-фоониатру, который и направил их к фонопеду.

МЕТОДЫ: на фонопедическом обследовании, которое проводилось по разработанному нами опроснику, куда был включен сбор анамнеза и оценивались следующие характеристики голоса: сила, звучность, высота, устойчивость к голосовым нагрузкам, в 95% случаев у пациентов в анамнезе была выявлена дизартрия средней или лёгкой степени тяжести. В детском возрасте они занимались с логопедом в детском саду или в поликлинике. У 15% пациентов отмечались остаточные явления дизартрии в виде нарушения звукопроизношения: гортанное произношение звука р, боковое или призубное произношение свистящих и шипящих звуков, сочетающееся с голосовыми нарушениями, такими как тихий, хриплый, осиплый или очень высокий голос с носовым оттенком.

ВЫВОДЫ: известно, что все эти нарушения входят в структуру речевого расстройства при дизартрии. Дизартрия связана с органическим поражением нервной системы, в результате чего нарушается иннервация всего речевого аппарата в целом, в том числе и иннервация гортани [2]. Известно, что глотка иннервируется языкоглоточным нервом 9 пара, а гортань блуждающим нервом 10 пара. Также эти нервы совместно иннервируют мышцы надгортанника и мягкого неба во время фонации. Совместно они обеспечивают чувствительную и двигательную функции. Голосовые складки иннервируются только блуждающим нервом, а именно его третьей ветвью – возвратным нервом. При поражении языкоглоточного нерва отмечаются расстройства глотания в виде

дисфагии, а при поражении блуждающего нерва наблюдаются изменения голоса в виде охриплости, осиплости и, иногда, назальности [5]. Голосовые расстройства при дизартрии также обусловлены нарушением мышечного тонуса, которое может проявляться в виде гипотонии, гипертонии или дистонии [2]. Нарушение мышечного тонуса при дизартрии распространяется на все группы мышц речевого аппарата, а так как голосовые складки колеблются под воздействием вокальных мышц, то нарушение тонуса может распространяться и на эти мышцы. Если тонус мышц нарушается по типу гипотонии, что чаще всего отмечается при дизартрии, то это, по нашему мнению, и является причиной гипотонусной дисфонии у лиц молодого и подросткового возраста [1,7,9].

Таким образом, одной из причин гипотонусной дисфонии у лиц молодого возраста, подростков и детей, по нашему мнению, является дизартрия или её остаточные явления, которая отмечается у пациентов с данной патологией с раннего детского возраста. При этом во время её коррекции в детском саду или в поликлинике недостаточное внимание уделялось устранению голосовых нарушений. В связи с этим охрана, развитие, а при необходимости и коррекция детского голоса должны быть составной частью комплексной логопедической работы с детьми с дизартрическими расстройствами с самого раннего возраста, как только выявлены первые признаки дизартрии или нарушения мышечного тонуса по типу гипотонии.

Поэтому ответственность за становление голосовой функции у детей с речевой патологией ложится на логопедов, как специалистов в области речи и голоса, а профилактика и лечение голосовых расстройств проводится врачом фоониатром. В силу своей профессиональной компетенции логопеды должны осуществлять не только диагностику и коррекцию уже имеющихся голосовых расстройств, как у детей, так и у взрослых, но и проводить их профилактику совместно с врачом-фоониатром. Для этого в систему логопедической работы при дизартрии необходимо включать фонопедические упражнения и проводить специальную работу по профилактике и коррекции голосовых расстройств у детей с дизартрией [5].

У лиц молодого и подросткового возраста с гипотонусной дисфонией необходимо проводить не только медикаментозную терапию и фонопедическую коррекцию, но и физиотерапию, включающую массаж и ЛФК, направленную на нормализацию мышечного тонуса. Для этого необходимо использовать различные виды массажа, ЛФК, кинезиотерапии и дыхательной гимнастики.

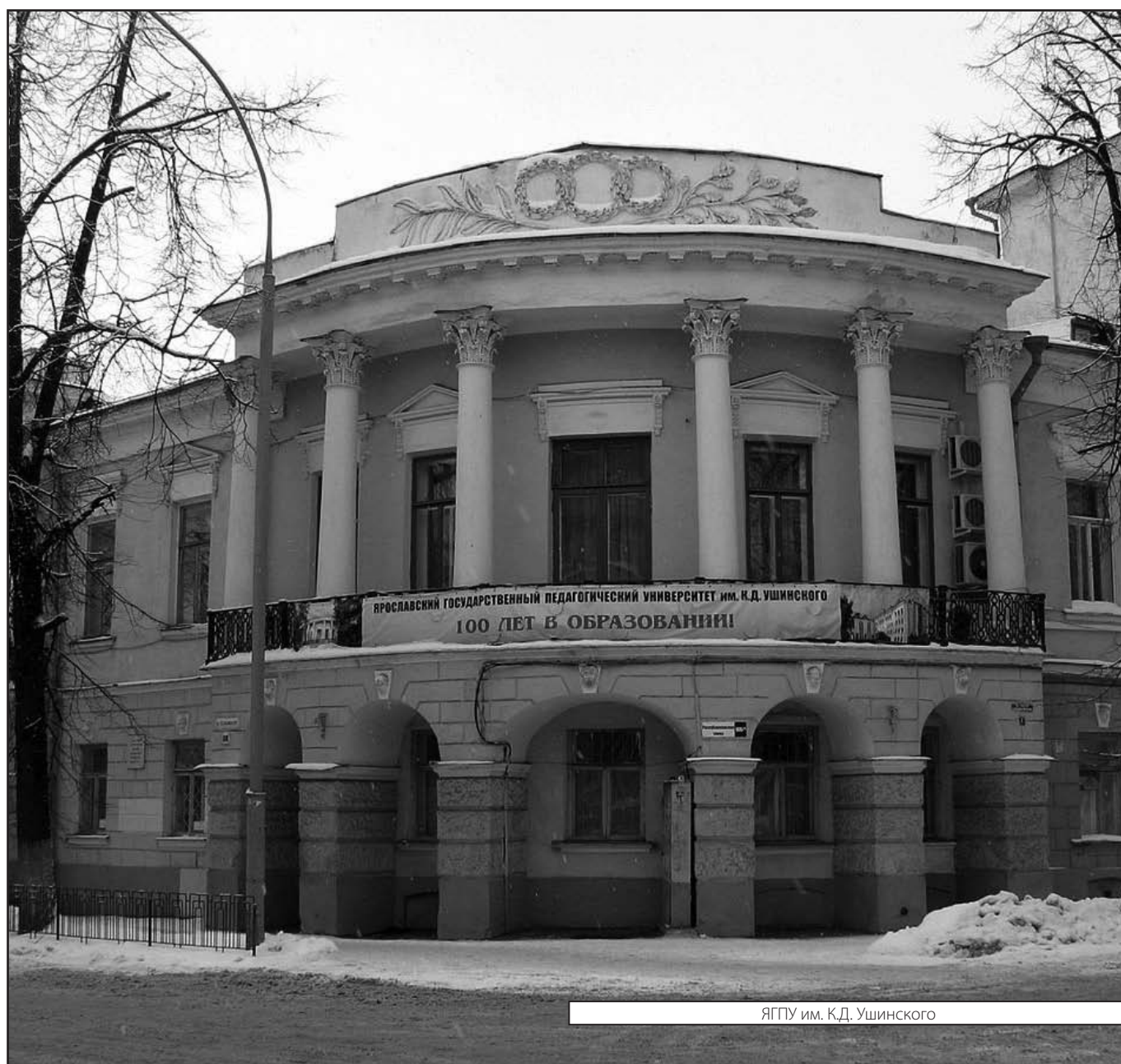
ЛИТЕРАТУРА

1. Арабей А.А., Юрков А.Ю. Эндоскопическая картина гортани у детей с психосоматической и неврологической патологией. Российская оториноларингология. № 2 (87) 2017. С.9-16

2. Белякова Л.И., Волоскова Н.Н. Логопедия. Дизартрия. – М.: Гуманитар, изд. центр ВЛАДОС, 2009. – 287 с.
3. Василенко Ю.С. Голос. Фонологические аспекты. М.: Энергоиздат. 2002.- 480 с.
4. Дайхес Н.А., Котельникова Н.М., Осипенко Е.В., Михалевская И.А, Кривых Ю.С. Лечение нарушений голоса у пациентов с аутоиммунными ревматологическими заболеваниями. Российская оториноларингология. 2020; 19(1): 25-36. [https:// doi.org/10.18962/1810-4800-2020-1-25-36](https://doi.org/10.18962/1810-4800-2020-1-25-36).
5. Карелина И.Б. Логопедическая работа с детьми с минимальными дизартрическими расстройствами. Диссертация канд. пед. наук. М.: 2000. – 256 с.
6. Кувельская Н.Л., Романенко С.Г., Павлихин О.Г., Лесогорова Е.В., Лучшева Ю.В. Этиологические факторы нарушения голосовой функции у вокалистов музыкального театра. Российская оториноларингология. 2020; 19(2):51 [https// doi.org/ 1810-4800-2020-2-51-56](https://doi.org/1810-4800-2020-2-51-56)
7. Линда Уилсон-Паувелс, Патрисия А. Стюарт, Элизабет Дж. Окессон, Шан Д. Спейси Черепные нервы. Функция и дисфункция. / Под. ред. А.А. Скоромца, перевод с англ.: П.П. Виноградов, М.: БИНОМ, 2013. -259 с.
8. Радциг Е.Ю., Дегтярёва Д.В., Ермилова Н.В. Дисфония в практике врача-педиатра: причины и способы лечения. Вопросы современной педиатрии. М.: 2013; 12-5. -С.123-127.
9. Степанова Ю.Е. Этиологические, патогенетические и клинические основы нарушений голоса у детей: дисс. доктора мед. наук. СПб., 2005. 280 с.

© Карелина Инна Борисовна (inna76rus@gmail.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



ЯГПУ им. К.Д. Ушинского

ПРОБЛЕМНОЕ ПОЛЕ АКТЕРСКОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ-ВОКАЛИСТОВ В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННЫХ НОВАЦИЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Лю Иин

Преподаватель, Аспирант,
Цзилиньский педагогический университет
fiona.sunshine@foxmail.com

THE REQUIRED FIELD OF ACTING TRAINING OF VOCAL STUDENTS IN THE CONTEXT OF MODERN INNOVATIONS IN THE EDUCATIONAL PROCESS

Liu Yiying

Summary: The vocalist's tasks in the musical and opera theater have vocal and stage aspects. However, in the course of performing activities, vocal and scenic skills appear as an integrative category. The parameters of the stage image have a direct impact on the performance of the vocal part, which is manifested primarily in the emotional mood of the singer. Meanwhile, in educational organizations, stage training is disconnected from vocal technique, which forms a significant pedagogical problem. In order to improve the pedagogical process, it seems necessary to develop the practice of creative studios, within which students stage performances, and to develop an integrative approach to combining vocal and stage techniques of vocalists.

Keywords: acting training of vocalists, vocal technique, sound production, educational process, opera theater, modern theater, stage skills.

Аннотация: Задачи вокалиста в музыкальном и оперном театре обладают вокальным и сценическим аспектами. Однако, в ходе исполнительской деятельности вокально-сценическое мастерство предстает в виде интегративной категории. Параметры сценического образа оказывают непосредственное воздействие на исполнение вокальной партии, что проявляется в первую очередь в эмоциональном настрое певца. Между тем, в образовательных организациях сценическая подготовка развеединена с вокальной техникой, что образует существенную педагогическую проблему. В целях совершенствования педагогического процесса представляется необходимым развитие практики деятельности творческих студий, в рамках которых студенты ставят спектакли, и разработка интегративного подхода к объединению вокальной и сценической техники вокалистов.

Ключевые слова: актерская подготовка вокалистов, вокальная техника, звукоизвлечение, образовательный процесс, оперный театр, современный театр, сценическое мастерство.

Актерское мастерство является одним из важных профессиональных качеств современных вокалистов. Как музыкальные, так и оперные театры формируют репертуарную политику исходя из удовлетворения различных вариантов культурных запросов. Соответственно, работодатели и профессиональное сообщество в общем и целом выдвигают требования к исполнителям на основе универсализма подхода. Режиссерские интерпретации классических опер приводят к размытию границ жанра и трансформации роли вокалиста в исполнительском процессе.

Для того, чтобы ответить на вопрос о фактических требованиях к компетенциям вокалиста, необходимо рассмотреть особенности театральной деятельности, присущей музыкальным и оперным театрам. Основу репертуара составляют оперы, оперетты и мюзиклы. В последние два десятилетия наметилась тенденция дифференциации репертуара оперных театров, которые ориентированы на спектакли следующих типов:

- Классические оперные спектакли;
- Оригинальные режиссерские спектакли;
- Оперетты.

Определенная степень массовизации оперных театров приводит к облегчению репертуара. Помимо этого, приемлемыми стали авторские режиссерские постановки, которые связаны с трансформацией творческого подхода и взгляда на произведения. Данная тенденция определилась в 1990-е годы, когда российские театры испытали на себе западные веяния. Характерным примером является интерпретация оперы «Русалка» А.С. Даргомыжского, произведенная режиссером Валерием Раку в Новосибирске в последнем десятилетии XX века. Режиссер соединил оперную концепцию с кинематографом, миром криминала и сказочной фантастики. На первый план выведена тема власти денег и краха буржуазного брака. Образ Наташи преобразился – в процессе разворачивания сюжетной линии она не сошла с ума и предстала в облике роскошной женщины, которая унижает спившегося в конце оперы Князя [8, с. 39]. Правоммерность радикальных режиссерских интерпретаций является дискуссионным вопросом, который традиционно вызывает волну полемики как в музыкальном сообществе, так и в общественном пространстве в общем и целом. Однако, режиссерское новаторство является данностью нашего времени, поэтому вокалисту необходимо обладать навыками исполнения оперных ролей как в классических, так и в новаторских постановках.

Режиссерские подходы условно распределяются на две основные группы – традиционный и условный подходы, что берет свое начало в театральной режиссуре. Сценическая составляющая оперных спектаклей (в первую очередь классических) построена на базисной парадигме, согласно которой актер полностью ассоциирует себя с образом героя, перенимая его образ мышления и характер действий. Эстетика же условного театра, которая зародилась в конце XIX века, напротив, проводит различие между ролью и отношением актера к ней. Хрестоматийным является пример творчества Бертольта Брехта, который сформировал теорию «эпического театра», оказавшую влияние на театральную деятельность многих стран мира. Он предложил использовать в пьесах жанр притчи, а в комедиях – фарс. Он ратовал за эффект отчуждения, условность и авангардизм в театральном искусстве [2, с. 204]. «Эпический театр» Брехта во многом основан на приемах условного театра, предполагающих высокий уровень абстракции актерской игры, развернутый авторский комментарий и формальную типизацию героев. Культура перформанса, зародившаяся в контексте эстетической базы постмодерна, несет в себе черты условного театра, что влияет как на современное творчество композиторов, так и на интерпретации классических опер и оперетт. В результате, певцы испытывают потребность в разносторонних актерских навыках. В зависимости от концепции спектакля, вокалисту необходимо либо полностью входить в роль, либо показывать свое отношение к роли, что производится различным комплексом актерских приемов. Фактически, сценические навыки вокалистов стали равнозначными вокальному мастерству, что порождает потребность в интегративной подготовке певцов.

Сценический аспект подготовки вокалистов не приобрел пока достаточного внимания со стороны музыкальной педагогики, что создает существенную теоретико-практическую проблему. Так, О.С. Нестерова указывает, что современный оперный театр выдвигает следующие требования к вокалистам:

- Полнота певческого диапазона голоса;
- Большое певческое дыхание;
- Владение вокальной техникой;
- Изящество и красота звучания голоса;
- Правильность певческой артикуляции и дикции;
- Точное интонирование;
- Чувство ритма [5, с. 119].

Необходимо отметить, что все требования, обозначенные О.С. Нестеровой, являются профессионально значимыми для вокалистов, однако актерские навыки исследователем не указываются. Подобная ситуация характерна для современного вокального образования и отражает разрыв между потребностями оперной сцены и педагогическим процессом. Тем не менее, на факультетах вокальной подготовки сценическая подготовка

является одной из базовых составляющих образования – работа в оперном классе дирижера, режиссера, преподавателей по актерскому мастерству и сценической речи составляет важную часть обучения. Однако, сценическая подготовка пока не рассматривается в качестве равноценной категории вокальному обучению. Данная ситуация приводит к тому, что вокалисты осваивают необходимые актерские навыки уже в ходе профессиональной деятельности, что способно замедлить их развитие как исполнителей. Полагаем, что, поскольку музыкальное образование не может быть сведено к театральной подготовке, требуется поиск баланса между формированием вокальных и актерских навыков, что возможно на основе синтеза общих педагогических подходов и собственной музыкальной педагогике.

Современный образовательный процесс трансформируется в рамках парадигмы системно-деятельностного подхода, который отличается высоким уровнем демократизма и отказом от авторитарных методов педагогической работы. В совокупности с правилами гуманистической педагогики образовательная среда становится более доступной, творческой и свободной. Тема самым, возможно создание педагогических условий, способствующих формированию у студентов необходимых умений и навыков. Вокалисты в процессе подготовки получают необходимый уровень знаний об актерском мастерстве, педагогическую проблему составляет недостаток практических задач и знаний о новаторских режиссерских подходах. Для решения данных проблем представляется необходимым принятие следующих мер:

- Развитие практики деятельности творческих (оперных) студий;
- Разработка элективных дисциплин, посвященных режиссуре и драматургии современных постановок.

Практика работы оперных студий в консерваториях восходит к XIX веку и образована она ученическими оперными спектаклями. Оперные студии успешно функционируют в различных консерваториях, яркими примерами являются Московская консерватория и Новосибирская консерватория. Студенческие постановки проходят под руководством педагогов и способствуют набору практического опыта. Оперные студии решают сразу же несколько важных задач, а именно:

- Формирование профессиональных умений и навыков;
- Приобретение практического опыта участия в спектаклях;
- Объединение вокальных и сценических навыков.

В ходе работы над спектаклями в оперных студиях студенты полностью исполняют роли, что имеет существенное значение в аспекте объединения арий и речитативов (тем самым, формируется навык объединения вокальной партии, целостного и системного подхода к

раскрытию образа героя). Вместе с этим, студенческие спектакли часто исполняются со значительными купюрами, репертуар оперных студий, как правило, ограничивается классическими произведениями. Между тем, необходимо, чтобы студенты имели опыт исполнения разнохарактерных спектаклей, в том числе спектаклей с новаторским подходом к режиссуре. Представляется необходимым, чтобы участие студентов в работе оперных студий стало одним из основных видов учебной деятельности.

Процесс актерской подготовки вокалистов производится как в рамках отдельных дисциплин, так и в ходе творческой деятельности. Вместе с этим, методологические основы актерской подготовки сформированы недостаточным образом и нуждаются в актуализации в связи с запросами времени. Содержание дисциплин, посвященных актерской подготовке вокалистов, посвящено таким важным вопросам, как мышечная свобода, сценическое внимание, эмоциональная память, коммуникация, воображение, память физических действий. Методологическую основу актерской подготовки, как правило, составляет система К.С. Станиславского (одним из важных разделов которой является память физических действий). Самостоятельная работа студентов распределяется по трем основным видам деятельности:

1. Выполнение этюдов;
2. Показ сценического мышления вокалиста на примере камерных произведений;
3. Интерпретация исполнения вокализом в контексте различных художественных образов.

Непростым образом обстоит вопрос с эмоциональной окраской исполнения роли. В научной литературе эмоциональной составляющей уделяется первостепенная значимость. Так, А.Г. Агабекян пишет, что «среди вокалистов с высоким уровнем актерского мастерства может быть переориентация целей с вокальных задач в отношении точности тона или качества голоса на эмоциональную искренность. Вокалисты с многолетним опытом могут вместо этого определять приоритетность тона и качество голоса» [1, с. 16]. Проблематика ситуации и педагогической подготовки состоит в том, что эмоциональная искренность не является универсальным требованием к сценическому мастерству вокалистов. В том случае, если спектакль предполагает различие роли и отношения актера к ней (что характерно не только для многих современных произведений, но также и для сочинений XX века – в качестве примера можно привести оперы К. Орфа «Луна» и «Умница»), глубокое проявление эмоций на сцене является излишним.

Общепринятой является модель, согласно которой вокалист изначально исходит из эмоционального плана, продиктованного характером сценического образа. Н.П. Шнурко пишет, что «сценическое воплощение представ-

ляет собой тесную взаимосвязь личных эмоций певца-исполнителя и эмоций, которые отражают содержание художественного образа. Задача педагога – научить вокалиста регулировать эмоциональный фон. Вокалист должен уметь сочетать и свои психоэмоциональные впечатления, и эмоции, заложенные автором сочинения [7, с. 213]. Здесь необходимо отметить, что степень эмоциональной наполненности может различаться в зависимости от типа спектакля. Для классического оперного спектакля характерна крупная подача эмоционального плана, выраженная мимическая и жестикационная основа. Вместе с этим, в мюзиклах и спектаклях, режиссура которых основана на перформансе (это относится ко многим режиссерским интерпретациям известных опер), может требоваться реализм и минималистичный подход, особенно в тех случаях, когда герой воплощает обобщенные характеристики и его образ имеет масочное значение.

Выход из сложившейся ситуации представляется в более полной ролевой подготовке студентов. Ролевая подготовка тесно связана со сценическим мастерством. Особенностью этого приема является то, что вокалист абстрагируется от своих собственных личностных качеств и входит в образ другого исполнителя, актера или персонажа, который ему хорошо известен и симпатичен [6, с. 298]. Дополнить ролевую подготовку необходимо техникой показа отношения к герою, что направлено на формирование амбивалентного отношения студента к сценическому мастерству. Безусловный представляется тот факт, что вокалисту необходимо обладать навыками эстетической оценки героя, однако демонстрация данной оценки возможно только в том случае, если соответствующее требование выдвигается со стороны режиссуры.

В ходе практической профессиональной деятельности вокалистов исполнителем производится обобщение имеющихся у него вокальных и сценических навыков, которые в своем единстве и взаимосвязи служат средством создания художественного образа. Данный процесс в педагогической науке рассматривается через призму внимания и волевых качеств. Н.А. Ерощкина отмечает, что «Концентрированное внимание складывается из ясности и быстроты мышления, способности четко представлять программу выполняемых технических приемов и воплощаемых слуховых образов. Волевое сосредоточение внимания позволяет музыканту перенести все то, что было сделано в умственном плане, в процессе предварительной работы, во внешний план, т.е. показать свою работу слушателям» [3, с. 226].

Ключевым значением обладает координация вокальных и актерских навыков. О.Г. Ланщикова отмечает, что специфика актерской подготовки вокалистов проявляется в структуре, органичном соединении средств музыки, театра, хореографии, изобразительного искусства, их концентрированности, лаконичности, зрелищности

и представляет собой синтез профессионально важных качеств [4, с. 21]. Иными словами, перед педагогами стоит сверхзадача формирования творческой личности, обладающей многогранными навыками и способностями. При этом, необходимо, чтобы студент обладал целостным художественным мировоззрением, системой ценностей и эстетическим взглядом на искусство. Целевой результат – формирование индивидуального исполнительского стиля. Исполнение вокальной партии служит точкой пересечения между композиторским замыслом, режиссерским подходом и уникальным стилем вокалиста. В ходе учебно-творческой деятельности студентов происходит процесс кристаллизации отличительных особенностей исполнения вокалиста. Интеграция навыков вокального мастерства и актерской игры составляют две грани стиля исполнителя.

Процесс совершенствования актерской подготовки вокалистов следует описать с применением общих педагогических категорий, которые получают все большую востребованность в музыкальной педагогике. В первую очередь это поощрение самостоятельной работы студентов в контексте гуманистической педагогики, в том числе направление по пути формирования индивидуального стиля. Гуманистическая педагогика основана на свободном образовательном выборе и учете личностных интересов и возможностей. Задача гуманистической педагогики – самоактуализация учащегося на основе индивидуальных устремлений. Вектор подготовки должен быть направлен не на разучивание вокальных партий, а на музыкально-сценическую характеристику исполняемых ролей. Соответственно, систему оценивания необходимо строить на основе выполнения театральных целей. Также следует отметить, что гибкость и свобода образовательного процесса во многом зависит от доступных для выбора элективных дисциплин и наличия возможности выбора направлений самостоятельной творческой работы студентов.

В наиболее обобщенном виде рекомендации по совершенствованию процесса актерской подготовки вокалистов можно представить в качестве знаний, умений

и навыков, которые необходимы для получения востребованных профессиональных компетенций. Данная концепция лежит тесно связана с компетентностным подходом и является общераспространенной в методической работе. Вокалисту необходимо знать:

- периоды, черты и закономерности развития театрального искусства;
- концептуальные черты и особенности театральной режиссуры второй половины XX – начала XXI века;
- классификацию видов спектаклей и режиссерских подходов в контексте подхода к исполнению сценической роли.

Вокалисту необходимо уметь:

- анализировать режиссерскую концепцию спектакля;
- определять подход артиста к исполнению роли;
- выявить степень эмоциональной достоверности роли.

Вокалисту необходимо обладать следующими сценическими навыками:

- органично сочетать вокальную и сценическую технику при исполнении роли;
- формировать (при необходимости) отношение к роли во время игры;
- точно соотносить эмоциональное состояние с задачами воплощения образа.

Таким образом, вокальное образование на современном этапе развития нуждается в углублении актерской подготовки вокалистов, что определяется требованиями, предъявляемыми исполнителям при постановке спектаклей. Вокалисту необходим определенный уровень универсализма, который позволял бы не только исполнять разнохарактерные роли, но и различать те ситуации, когда композиторская или режиссерская концепция предполагает не воссоздание образа героя, а показ отношения к нему. Данный подход к образовательной подготовке повысит конкурентоспособные качества выпускников и положительно скажется на процессе формирования профессиональной компетентности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Агабекян А.Б. Влияние вокального обучения и актерского опыта на изменение качества голоса и эмоциональной искренности // Центральный научный вестник. 2019. Том 4. № 2 (67). С. 16-17.
2. Галинская И.Л. Бертольт Брехт // Вестник культурологии. - 2015. - № 2 (73). - С. 203-204.
3. Ерошкина Н.А. Актерское мастерство для начинающих артистов-вокалистов // Мир культуры: искусство, наука, образование. Сб. науч. статей. Челябинск, 2020. С. 224-227.
4. Ланщикова О.Г. Дидактические особенности актерской подготовки вокалистов в вузах культуры и искусств. Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Москва, 2008. – 24 с.
5. Нестерова О.С. Организация учебной деятельности вокалиста в оперном классе вуза // Вестник чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева. 2013. № 3 (79). С. 118-121.

6. Петрушин В.И. Музыкальная психология: учебное пособие для вузов / В.И. Петрушин. – 2 е изд. – М.: Академический проект; Трикста, 2008. – 400 с.
7. Шнурко Н.П. Формирование актерского мастерства как один из методов подготовки вокалиста к публичному выступлению // Modern science. 2020. № 5-4. С. 212-215.
8. Яськевич И.Г. Оперный театр в XX—начале XXI века: учебное пособие / И.Г. Яськевич. – Новосибирск: изд-во Новосибирского государственного театрального института, 2020. – 92 с.

© Лю Иин (fiona.sunshine@foxmail.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Цилиньский педагогический университет

РЕФЛЕКСИВНОСТЬ РЕЧЕВОГО ПОВЕДЕНИЯ В КОНТЕКСТЕ РУССКОЯЗЫЧНОГО РАЗГОВОРНОГО ДИАЛОГА: СПЕЦИФИКА КОНТРОЛЯ ВЫРАБОТКИ ПРАКТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ У ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ¹

Ма Синь

Магистр, Санкт-Петербургский государственный
университет
fxsjxfh@126.com

REFLEXIVITY OF SPEECH BEHAVIOR IN THE CONTEXT OF A RUSSIAN-SPEAKING CONVERSATIONAL DIALOGUE: THE SPECIFICS OF CONTROLLING THE DEVELOPMENT OF PRACTICAL SKILLS IN FOREIGN STUDENTS

Ma Xinyi

Summary: The problem of setting and developing an effective speech model of oral communication in Russian among foreign students is particularly relevant. The development of the most natural manner of speaking, the ability to correctly, in all semantic completeness, to comprehend information clothed in colloquial, primarily in dialogical form, taking into account the variety of grammatical constructions and phonetic features inherent in this format of communication, is one of the most difficult educational tasks. Russian the author of the article set the task to consider the specifics of speech behavior in the framework of everyday dialogue in Russian, taking into account its very important feature – reflection, understood by the author as the automatic formulation of certain language constructions that act as template forms in everyday communication and are naturally used in Russian colloquial speech by native speakers of the Russian language. The study reveals the nuances of the internal organization of dialogic speech, its signs as a special, «spontaneous» speech genre. Analyzing the special features of interpersonal communication in an informal setting, the author substantiates approaches (including also practical recommendations) to the most effective method from the point of view of developing stable informal speaking skills, an important component of which is a system of step-by-step control of the assimilation of foreign-language students of educational material.

Keywords: Russian oral-speech skills, speech communication, speech model, dialogue, reflexivity of oral communication, control of learning Russian spoken language.

Аннотация: Проблема постановки и развития эффективной речевой модели устного общения на русском языке у иностранных студентов относится к числу особо актуальных. Выработка максимально естественной манеры говорить, умения корректно, во всей смысловой полноте воспринимать информацию, облеченную в разговорную, прежде всего в диалогическую форму, с учетом всего многообразия грамматических конструкций и фонетических особенностей, свойственных этому формату общения, – одна из наиболее сложных учебных задач. Автор статьи поставил задачу рассмотреть специфику речевого поведения в рамках бытового диалога на русском языке с учетом весьма важного его признака – рефлексии, понимаемой автором как машинальное формулирование тех или иных языковых конструкций, выступающих шаблонными формами в повседневном общении и естественным образом используемых в русской разговорной речи носителями русского языка. В исследовании раскрываются нюансы внутренней организации диалогической речи, ее признаки как особого, «спонтанного» речевого жанра. Анализируя особенные черты межличностного общения в неофициальной обстановке, автор обосновывает подходы (включающие также практические рекомендации) к наиболее действенной с точки зрения выработки устойчивых навыков неформального говорения методике, важным компонентом которой выступает система поэтапного контроля усвоения иноязычными учащимися учебного материала.

Ключевые слова: устно-речевые навыки в русском языке, речевое общение, речевая модель, диалог, рефлексивность устного общения, контроль обучения русской разговорной речи.

Выработка системы навыков устного общения на каком-либо языке имеет главной целью эффективную реализацию акта коммуникации, успех которого определяется корректностью и полнотой усвоения со-

общаемой информации. Наибольший объем информационного обмена в этом смысле приходится на устное общение и – более конкретно – на общение в т.н. неофициальной обстановке. Здесь на первый план выходит

1 Данная статья финансируется Китайским стипендиальным советом, номер проекта: CSC202109010123.

разговорная речь с ее неповторимым для каждой искусственной фонетико-семиотической системы (каковой и является язык определенной социальной общности) лингвистическим колоритом, основанным на глубоких культурных, нравственно-ценностных, мировоззренческих традициях.

Разговорный стиль речи намного менее формализован и строен, чем все остальные (официально-деловой, научный, художественный, публицистический), но и он несвободен от определенных правил и обычаев. Природа этого стиля соответствует «непринужденной, без небрежности и без изысканности строящейся устной речи правильно говорящих носителей соответствующего языка, имеющей свои характерные черты и нормы употребления и отличающейся от логической и интеллектуализированной письменной речи эффективностью, конкретностью и индивидуальной выразительностью» [13].

Разговорная речь ориентирована непосредственно на адресанта коммуникативного акта, она существует как поток «озвученного» сознания в данный конкретный момент времени, не подвергаясь предварительной обработке, мыслительной шлифовке и систематизации.

Успешность речевой коммуникации зависит от того, насколько взаимно полезным и результативным оказался информационный обмен между участниками коммуникации в рамках заданной языковой парадигмы. Очевидно, что важнейшее значение в этом контексте имеет качество говорения (уровень владения разговорной речью). Как известно, разговорная речь становится полноценной, обретает все свои функциональные качества прежде всего в формате диалогической коммуникации, зачастую происходящей в спонтанно сложившихся условиях, в неподготовленной обстановке. Именно бытовой диалог, как жанр «раскованного» речевого общения, мы и будем рассматривать в контексте нашего исследования, сосредоточивая внимание на наборе факторов, который необходимо уяснить в первую очередь иностранным студентам, предметно изучающим особенности устной русскоязычной разговорной практики, для того чтобы правильно определять смысл высказывания, его эмоциональный профиль, характер оценочности и заложенные в нём подтексты. Это важно, поскольку непонимание или неспособность понять посыл, заключенный в реплике, разрушает коммуникативный процесс.

Особую сложность тренировка умения оперировать разнообразными традиционными для русской устной речевой традиции разговорными конструкциями представляет для иноязычных лиц, тем более, если речевой контакт происходит непосредственно с носителем русского языка.

Фактически навык ведения диалога в простой, разго-

ворной манере, способность обращаться с русским языком «как средством выражения своих мыслей, сделать иностранный язык натуральным средством коммуникации и использовать его в реальных жизненных ситуациях» [10] и есть методическая максима для иностранца, обучающегося русскому языку. Ее достижение подразумевает овладение тонкостями разговорной речи и глубокое погружение в практику устного общения. И, надо признать, задача эта весьма непростая, так как обучающиеся должны хорошо разбираться в характере коммуникативной обстановки, адекватно транслировать и воспринимать интенции, участвуя в диалоге, понимать условия, при которых задействуются те или иные речевые обороты, схемы, приемы.

Отечественные филологи уже довольно долгое время изучают и классифицируют по частотности речевые шаблоны, встречающиеся в русскоязычном диалоге, и до сих пор они всё ещё далеки от составления полного перечня таких конструкций с учетом всех возможных форм их реализации в устной речи.

Разумеется, педагоги, преподающие русский язык для иноязычных учащихся, сталкиваются с серьезной проблемой – как донести специфику построения русской речи в формате беседы, ее символизм, опирающийся на массив опыта, накопленного тысячелетиями культурного развития России, и историческими зигзагами эволюции русского языка, с учетом того факта, что обучающиеся, как правило, имеют иной культурный код?

Большинство специальной учебной литературы по русскому языку для иноязычных студентов предлагает принять непонятную для них новую коммуникативную обстановку как данность, нагружая при этом учебный процесс подробным разбором множества грамматических конструкций, механическим заучиванием многозначных понятий и терминов, что способно, на наш взгляд, не только ослабить мотивацию в плане изучения русского языка, но и поставить под вопрос комфортность обучения как таковую. В то же время в подобных изданиях рассматривается в основном литературная форма языка, а разговорной речи внимание уделяется явно недостаточно, из-за чего страдает продуктивность живой речевой практики и исключительно важное для межличностного общения качество – спонтанность применения в диалоге высокочастотных разговорных конструкций. Между тем собственно свободное, нерегулируемое в коммуникативном отношении, неофициальное общение составляет львиную долю пространства устной диалогической речи – семейной, приятельской, бытовой [11].

Свободное (неформальное) общение уже в силу отсутствия регламентирующих его «канонов» способно рельефно представить «языковую личность» собеседников, продемонстрировать их индивидуальные особенности –

степень общительности, владения языковыми изобразительно-выразительными средствами, эрудированность. Коммуникативная ситуация свободного общения обладает рядом характерных свойств, подбор которых у разных ученых-лингвистов несколько отличается. В общем случае «неформальность» общения подразумевает:

- а) с точки зрения ситуативности: обыденность и непринужденность, межличностный формат (диалог или полилог), отсутствие сценария коммуникации, нерегламентированность тематики высказываний;
- б) с позиций непосредственной коммуникации: интенсивное использование эллиптических грамматических конструкций, обилие местоимений и слов с указательной семантикой, диалогичность с периодической сменой активного начала (адресат – адресант высказывания), активное использование невербальных средств общения – мимики и жестуляции. Невербальный компонент, наряду с используемым тезаурусом, специфическими для каждого конкретного индивида стилистическими, морфологическими и фонетическими средствами построения речевого контакта, придает диалогу дополнительную экспрессию и эмоциональность.

Диалог, как традиционный для неформального общения формат речевого взаимодействия, интересен ещё и тем, что, отличаясь прагматизмом своего предназначения, преследует совершенно конкретные познавательные цели. Диалог «способствует употреблению говорящими форм, которые наиболее адекватно передают его коммуникативные интенции и соответствуют определенной коммуникативной установке» [6]. При этом основой коммуникативного каркаса диалога выступают три значимых элемента: *рефлексия* (возможна при межличностном контакте индивидов с равными коммуникативными способностями в рамках языка общения), *предсуппозиция* (некое априорная осведомленность собеседников о символах и речевой парадигме языка общения) и *замысел* (условное, обычно неосознаваемое стремление к коммуникации именно с этим собеседником и именно в данный момент времени).

Раскрывая содержание понятия «диалог», исследователи искали особые, присущие только этому явлению черты: одни рассматривали диалог как ситуацию общения, при которой «реплика сменяется ответной фразой и происходит постоянная смена ролей [3], другие указывали на важность интерактивности такого межличностного взаимодействия [18]. Интересно, что в отношении жанровой специфики (то есть рассмотрения диалога как социального акта взаимодействия точек зрения) наблюдается единство мнений: диалог дифференцируют на два подвида: «информационный» (подразумевающий разный уровень компетентности собеседников – в этом случае один из них выступает «ведущим» диалог, а дру-

гой – «ведомым») и «интерпретирующий» (здесь имеет место примерно равная компетентность касательно предмета общения, но различное к нему отношение).

Выделение диалога в отдельный жанр изящно вписывает в теорию речевых жанров М.М. Бахтин, который исключительно точно подметил, что о самостоятельном жанре в контексте устного общения «можно говорить лишь там, где имеют место хоть сколько-нибудь устойчивые закрепленные бытом и обстоятельствами формы жизненного общения» [1]. Именно поэтому «разные речевые жанры предполагают разные целевые установки, речевые замыслы говорящих <...>, стремление сделать свою речь понятной...» [1, с. 247]. Таким образом, жанровым критерием в речевой практике выступает условная коммуникативная мотивация (или намерение) при наличии осознанных социально-психологических ролей у участников коммуникативного акта.

С учетом избранной темы исследования ниже речь пойдет о рефлексии как когнитивном условии формирования диалоговой ситуации.

Рефлексия – от лат. *reflexio* (т.е. обращаться назад) – философская категория, обозначающая осмысление индивидуумом происходящего в его сознании – то есть *самопознание*. Рефлексия есть инструмент постижения духовного мира человека. В более утилитарном смысле рефлексия предполагает способность индивида контролировать свои действия (как в материальном мире, так и в плане психологии личности).

Рефлексия в диалогической речи – фактор исключительно значимый, поскольку благодаря ей возможна концентрация на содержании сообщения (его сути, смысле), которое мы хотим донести до собеседника, а не на формальной стороне (т.е., как следует расставить слова в реплике и связать предложения). Рефлексия предполагает свободное, можно сказать, автоматическое оперирование языком, что позволяет абстрагироваться от выбора необходимых речевых конструкций и сосредоточить внимание на осмыслении речевого действия. В том случае, когда диалог ведет лицо, для которого заданный язык не является естественным, рефлексия уступает место последовательности мыслительных операций «обработки» поступающей от другого участника диалога информации – «анализ – восприятие – познание».

Благодаря способности к рефлексии в разговорной речи язык становится доступен интуитивно (нужные во фразах-репликах слова и конструкции подбираются за счет их «прочувствования», а не рационального «познания»), а чувственность, как известно, «вытекает именно из первичности бессознательных процессов» [5]. По сути, язык, как способ самовыражения – осознанного или бессознательного, выступает в качестве одной из

ипостасей рефлексии. Причем наибольшей рефлексивностью, очевидно, характеризуется как раз неофициальное общение, поскольку, как указывалось выше, в таком общении отсутствует жесткий порядок и целеполагание, а с другой стороны, ярко проявляется «автоматизм спонтанной разговорной речи», когда языковые средства «обдуманно не отбираются, а используются естественно и непосредственно в процессе говорения» [13, с. 3].

Учитывая такой ракурс восприятия категории рефлексивности речевого поведения, в контексте задачи формирования навыков участия в русскоязычном разговорном диалоге у иностранных студентов, перед педагогом встает задача подбора такого учебного материала, который бы позволял выстроить систему учебных и контрольных упражнений, наглядно раскрывающих своеобразие использования разговорных схем и шаблонов в русской диалоговой речи. Данные упражнения должны обеспечивать эффективное усвоение разностороннего грамматического и лексического материала, а также закреплять автоматизм устной речи у обучаемых. Для достижения указанной цели, на наш взгляд, имеет смысл расположить упражнения «в порядке нарастания языковых и операционных трудностей, с учетом последовательности становления речевых умений и навыков и характера реально существующих актов речи» [2].

В методическом плане такие упражнения составляются с акцентом на промежуточные цели учебного процесса; учебный комплекс может включать в себя ряд занятий – «некоммуникативные», «учебно-тренировочные» (фонетические, лексические, грамматические и с указанием конкретных свойств моделируемой ситуации речевого контакта) и «коммуникативные» (свободная контактно-речевая импровизация). Последняя группа упражнений строится на трех началах: моделирование коммуникативной ситуации, освоение грамматических конструкций по аналогии, соотнесение формального и функционального назначения разговорных конструкций в речи [7]. Но упор исключительно на коммуникативных упражнениях в ущерб языковым (некоммуникативным) не целесообразен (впрочем, как и обратный «перекос»), прежде всего потому, что коммуникативные занятия не дают принципиального понимания закономерностей конструирования речевых форм, количество и разнообразие которых не позволяют охватить их все в рамках курса, опираясь исключительно на речевые тренинги. К тому же, в случае переноса центра тяжести в учебном плане с некоммуникативных занятий на коммуникативные «окказиональное употребление учащиеся могут воспринимать как узуальное» [8], что будет явным методическим упущением.

Рефлексия в русском разговорном диалоге опирается на пространство априорных знаний (апперцепцию). В структуре разговорных жанров и «особенно диалогических

широко используется объединяющая адресанта и адресата предельно насыщенная и конкретная их апперцепционная база» [14].

Апперцепционные черты рефлексивности речи чрезвычайно трудно поддаются развитию у иноязычных учащихся, поскольку «научаемость» в данном случае зависит от степени погруженности в семиотику конкретной культурной среды.

Апперцепция лежит в основе реализации рефлексивности диалога и проявляется в употреблении:

1. устойчивых словосочетаний почти идиоматического значения («что поделать», «само собой, разумеется», «и не говори», «я вам не доктор»), в повторяемости реплик оппонента как способе постановки эмоционального акцента («Думаю, у нас получится... – Да ничего у вас не получится!»);
2. механического формулирования фраз без предшествующего мыслительного посыла и волевого усилия – т.н. «контекстных реплик», носящих условно подтверждающий или уточняющий характер («Ты сегодня занят? – В каком смысле?»);
3. не прямых речевых конструкций, когда «говорящий передает слушающему большее содержание, чем то, которое он реально сообщает, и он делает это, опираясь на общие фоновые знания, как языковые, так и неязыковые, а также на общие особенности разумного рассуждения, подразумеваемые им у слушающего» [9]. Чаще всего такие реплики демонстрируют стремление одной из сторон уклониться от сообщения какой-либо значимой информации. Это достигается за счет включения большей экспрессии и оценочности в высказывания (спектр эмоциональных оттенков таких реплик может варьировать от легкой иронии до негодования).

Приведенные выше способы реализации рефлексивного начала в русской практике диалогической речи показывают, насколько непросто может даваться неподготовленному лицу в рамках обучения русской разговорной речи корректная интерпретация содержания высказываний. Поэтому при тестировании умений и навыков, связанных с практикой русского разговорного диалога у иностранных студентов, следует, по нашему мнению, обращать внимание на такие моменты, как:

4. способность выделять в речевом потоке смысловые акценты в высказываниях-репликах, определяя их формальную, функциональную и семантическую специфику, с учетом, в том числе, фоновых знаний, которые «могут входить при разговорном общении в коммуникацию, прямо взаимодействуя с ее вербальной семантико-синтаксической структурой» [15];

5. использование речевых разговорных форм (идиом, устойчивых оборотов, косвенных высказываний, проявлений «речевого автоматизма», конструкций - «эхоповторов»);
6. обоснованное применение эмоционально окрашенных и оценочных речевых шаблонов, часто встречающихся в неофициальном общении (бытовых диалогах).

Эти моменты, по сути, представляют собой слагаемые модели коммуникативного поведения, умение применять которую необходимо привить в ходе процесса обучения; для этого обучение на неродном для обучаемых языке «необходимо строить с учетом особенностей межкультурного взаимодействия и национально-культурных особенностей учащихся, создавая благоприятные психологические условия для обучения и воспитания» [12]. Коммуникативное поведение, изначально присущее иноязычным учащимся, может выступать известным препятствием на пути к овладению русскоязычной разговорной коммуникативной моделью. На это указывает практика. Планомерное развитие речевых способностей, следовательно, должно учитывать возможные отличия в построении процесса коммуникации иноязычными учащимися с различной ментально-культурной базой. Опыт подсказывает, что наиболее успешным будет совмещение теоретических и практических аудиторных занятий в пропорции «одна теоретическая лекция + три практико-ориентированных занятия». Разделы в рамках учебной задачи по постановке русской разговорной речи могут формироваться исходя из следующего членения: теория языка (фонетический, стилистический, грамматический и лексический материал); теория речи (моделирование разговорной речи в специфических условиях) и описание речевых интенций; выработка умения использовать и выявлять характерные речевые конструкции; практические упражнения для закрепления умений, сопровождающиеся соответствующим аудио- или видеоконтентом.

По нашему опыту структуру подобного учебного курса можно обобщенно представить в виде последовательности «вводный блок информации – основной курс – заключительные занятия – контрольные мероприятия».

Вводный информационный блок призван дать иностранным студентам представление о траектории учебного процесса, его ключевых вехах и конечной цели. Контент вводного раздела должен учитывать интерактивную работу с аудиторией для того, чтобы своевременно определить коммуникативные предпочтения обучаемых, что крайне важно для дальнейшего усвоения ими контекстно и конситуативно обусловленных схем речевого поведения. Кроме того, на этом уровне происходит механическая инициализация говорения как психофизиологически востребованного навыка, трени-

ровка способности последовательно (и в соответствии с требованиями логики!) совершать речевые и мыслительные операции.

Основной курс может быть построен, к примеру, вокруг просмотра и обсуждения видеоматериала с целью разбора конкретных коммуникативных ситуаций и подробного ознакомления с разговорной лексикой, речевыми шаблонами, интонационным ландшафтом диалога, особенностями влияния на общение контекста. В дальнейшем должна происходить отработка на практике изученных приемов и подходов к ведению диалога. Здесь могут быть задействованы занятия, ориентированные, скажем, на применение/выявление конкретных разговорных конструкций в речевой практике.

Заключительный блок предсказуемо связан с реализацией накопленного на предыдущих этапах коммуникативного опыта в условиях, приближенных к бытовому общению в разнообразных ситуациях.

Переходя к стадии контроля наработанных способностей у иноязычных учащихся, отметим, что актуальная на сегодняшний день методика преподавания русской разговорной речи хорошо систематизирована и представлена на лингвистическом уровне, то есть на уровне теории; в плане же актуализации навыков реального общения наблюдается иная картина. В то же время продуктивность общения (а значит, и эффективность обучения языку) – категория, которая зависит от успешности как раз реального общения. Следовательно, контрольные мероприятия должны принимать во внимание способность иностранных студентов поддерживать разговор, как в профессиональной среде, так и в неофициальной обстановке, ведь именно коммуникативные умения являются главным критерием степени «обученности» языку.

Тестирование речевых навыков – территория прикладной лингвистики, которая пока ещё не до конца изучена. Камень преткновения – объективность тестирования и его независимость. Контрольные задания, предлагаемые обучающимся, по традиции касаются главным образом проверки знаний, связанных с рецепцией речи и системой понятий (аспектов) теории изучаемого языка [4]. Кроме того, тестирование в чистом виде подразумевает выбор правильного ответа из предлагаемого набора. И устная речь, таким образом, остается «за скобками» контроля. Связано это со сложностью определения и оценивания приоритетов при тестировании навыков разговорной речи. Действительно: что же в данном случае подлежит контролю и каковы должны быть его критерии? Этот вопрос актуален, как для отечественной системы образования, так и для зарубежной [16].

Одним из реальных выходов в сложившейся ситуации видится расстановка следующих акцентов в кон-

трольных мероприятиях: беглость речи и качество произношения, уместность и корректность используемых грамматических моделей, способность свободно ориентироваться в теме и, наконец, социолингвистические характеристики поведения обучаемого в рамках заданной коммуникативной ситуации [17].

Подытоживая наши рассуждения, выскажем рекомендацию следующего рода: ориентироваться при выработке у обучаемых навыков адекватного восприятия русской разговорной речи (и, в частности, ее диалогической формы) у иноязычных студентов следует на ряд аспектов:

7. тренировку умения разбивать речевой поток на отдельные фонетико-логические звенья с целью последующего выделения специфических по форме и семантике элементов (фраз), определения характерных в контексте рефлексивности (как неотъемлемой когнитивной составляющей диалога) устойчивых речевых конструкций – идиом, косвенных и спонтанных языковых форм устной речи, речевых повторов;
8. организацию учебных занятий с учетом моделирования конкретных ситуаций общения с соответствующими коммуникативными интенциями; использование в первую очередь высокочастотного

с точки зрения неофициального общения языкового инструментария (средств актуализации внимания, выразительности, образности и пр.);

9. акцентирование внимания обучаемых на конкретных действиях в рамках акта речевой коммуникации в случае появления в диалоге конкретных рефлексивных конструкций.

Контроль целей, которые преследует учебный процесс, следует производить с учетом приоритета работы техники говорения в рамках неофициального, неподготовленного общения, обязательно принимая во внимание коммуникативное поведение обучающихся, их предпочтения, специфику индивидуального психолингвистического профиля. Структура занятий должна предусматривать фиксацию определенных грамматических формул в памяти обучающихся с попутным стимулированием мотивации к углубленному изучению русского языка, пусть даже в рамках некоего узкого интереса к определенной предметной области, если таковая имеет место. При этом контроль накопленных знаний должен быть максимально объективным и независимым. Только таким образом возможно эффективно руководить учебным процессом и адекватно оценивать реальный уровень владения разговорной речью.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бахтин М.М. Проблема речевых жанров // Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. М.: Искусство, 1979. С. 25.
2. Гез Н.И. Система упражнений и последовательность развития речевых умений и навыков // Иностранные языки в школе. 1969. №6. С. 31.
3. Гойхман О.Я. Речевая коммуникация. М.: Инфра-М, 2003. С. 131.
4. Кувшинов В.И. Тестовый контроль в процессе обучения иностранному языку // Иностранные языки в школе. 1992. №2.
5. Купарашвили М.Д. Бессознательные основы человеческого мышления. Омск: Изд-во ОмГУ, 1996. С. 64.
6. Малюга Е.Н. Модальность вопросительных предложений // Язык, сознание, коммуникация: сб. статей / отв. ред.: В.В. Красных, А.И. Изотов. Вып. 18. М.: МАКС Пресс, 2001. С. 20.
7. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. М.: Просвещение, 1985. С. 36.
8. Рахманов И.В. Обучение устрой речи на иностранном языке. М.: Высшая школа, 1980. – 120 с.
9. Серль Дж. Р. Косвенные речевые акты / пер с англ. // Новое в зарубежной лингвистике. Вып 17. Теория речевых актов. М.: Прогресс, 1986. С. 195–222.
10. Сладкевич Ж.Р. Обучение разговорной речи на уроках русского языка как иностранного // Балтийский акцент. 2013. №3. С. 20.
11. Словарь социолингвистических терминов / отв. ред. д. филол. н. В.Ю. Михальченко. М.: Российская академия наук, 2006. – 315 с.
12. Сурыгин А.И. основы теории обучения на неродном для учащихся языке. СПб.: Златоуст, 2000. С. 147.
13. Шведова Н.Ю. Очерки по синтаксису русской разговорной речи. М.: Наука, 1960. С. 5.
14. Ширяев Е.Н. Семантико-синтаксическая структура русского разговорного диалога // русский язык в научном освещении. 2001. №1. С. 132–147.
15. Якубинский Л.П. О диалогической речи. Избранные работы. Язык и его функционирование. М.: Наука, 1986. С. 17–58.
16. Brown G., Bull J., Pendlebury M. Assessing student learning in higher education. – London and New York, 1997.
17. Knight B. Assessing speaking skills: a workshop for teacher development // ELT Journal. – July 1992.
18. Wardhaugh R. How Conversation Works. Oxford: Blackwell, 1985. P. 55.

© Ма Синьи (fxxjxfh@126.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ОБОСНОВАНИЕ КОМПЛЕКСА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ ИНТЕРАКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ КОММУНИКАТИВНОМУ ОБЩЕНИЮ СТУДЕНТОВ В ВУЗЕ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

Плющева Наталья Сергеевна

*Соискатель, УралГУФК, г. Екатеринбург
metodafk-ural@mail.ru*

**THE SUBSTANTIATION OF THE COMPLEX
OF PEDAGOGICAL CONDITIONS
OF INTERACTIVE TRAINING TO
PEDAGOGICAL COMMUNICATION OF
STUDENTS IN THE HIGHER EDUCATIONAL
INSTITUTION OF PHYSICAL CULTURE**

N. Plyushcheva

Summary: The article is devoted to the actual problem of introduction of innovative methods in the process of teaching students of universities. Currently, an intensive search for new forms and methods of teaching is being conducted, which makes it possible to talk about the transition of instruction from a directive model to an interactive, more productive and personality-oriented learner. This study was conducted to study the basic pedagogical conditions in the organization of interactive learning in the system of higher professional education.

Keywords: pedagogical conditions, interactive teaching of pedagogical communication, students.

Аннотация: Статья посвящена актуальной проблеме внедрения инновационных методов в процесс обучения студентов вузов. В настоящее время ведется интенсивный поиск новых форм и методов преподавания, что позволяет говорить о переходе обучения от директивной модели к интерактивной, более продуктивной и ориентированной на личность обучаемого. Данное исследование проведено с целью изучения основных педагогических условий в организации интерактивного обучения в системе высшего профессионального образования.

Ключевые слова: педагогические условия, интерактивное обучение коммуникативному общению, студенты.

Ввиду меняющейся системы высшего образования предъявляются все новые требования к организации и качеству учебного процесса. Выпускники современных вузов должны не только обладать специальными знаниями, навыками и умениями, но и осознавать свои потребности в профессиональной деятельности. Ввиду этого возникает необходимость самостоятельной реализации и совершенствования профессиональных навыков и внедрения в педагогическую деятельность эффективных средств коммуникации.

В плане подготовки специалистов в области физической культуры, как отмечает П.К. Петров, необходимо подчеркнуть, в первую очередь, качество подготовки и, соответственно сложности в подготовке высококвалифицированного выпускника. Ученый делает акцент на основных недостатках профессионально-педагогической подготовки специалистов в области физической культуры, которые связаны с неполноценным формированием навыков коммуникативного общения. Исследователи, акцентировали внимание на главных недостатках профессионально-педагогической подготовки выпускников вузов физической культуры. Основные опасения вызывает недостаточное развитие коммуникативных навыков, что в свою очередь может привести к заметному снижению

уровня их профессиональной деятельности [1].

Опытно-экспериментальная работа проводилась на базе Екатеринбургского института физической культуры (филиал) ФГБОУ ВО Уральского государственного университета физической культуры. Выборочную совокупность опытно-экспериментальной работы составили студенты, обучающиеся по направлению подготовки «Физическая культура», «Физическая культура для лиц с отклонениями в состоянии здоровья (адаптивная физическая культура)». На разных этапах в исследовании участвовало 103 студентов.

К педагогическим условиям, способствующим эффективному развитию коммуникативного общения с использованием интерактивного обучения в процессе учебной деятельности, мы относим:

- личностно-ориентированный подход.
- использование интерактивных методов обучения.
- педагог находится в позиции фасилитатора.
- создание ситуаций, близких к профессиональным.

Беря во внимания вышеуказанные условия, мы можем провести детальный анализ тех или иных явлений, оказывающих непосредственное влияние на результа-

тивность процесса интерактивного обучения коммуникативному общению будущих выпускников в сфере физической культуры.

Отдельно разберем и сосредоточим свое внимание на каждом из педагогических условий интерактивного обучения коммуникативному общению.

Первым условием выступает реализация личностно-ориентированного подхода к обучающимся в процессе коммуникативного общения, а именно личностные компоненты учебных взаимодействий в ходе совместной учебной деятельности.

Личностно ориентированный подход в формировании коммуникативного общения понимается нами, как не только освоение определенного объема теоретических знаний в области общения, но и владение практическими умениями. Учебный процесс индивидуален и предусматривает внедрение разносторонних форматов и методов подготовки студентов, учитывая их индивидуальные особенности. Конечной целью достижения данного условия выступает сформированная личность, способная к самосовершенствованию. Реализация данного аспекта в процессе интерактивного обучения будущих бакалавров в сфере физической культуры позволяет студентам проявить избирательность в ходе учебного процесса. Данное условие предъявляет определенные требования к формированию педагогической коммуникации в ходе профессиональной подготовки обучающихся, что предполагает достижения определенных результатов, достигаемых во взаимодействии между педагогом студентом.

Таким образом преподаватель, стремящийся к развитию и совершенствованию навыка педагогической коммуникации в профессиональной подготовке, ставит перед собой определенные цели, позволяющие произвести достоверную оценку возможностей каждого студента, для выполнения им поставленных задач исходя из заданных условий. Определить ключевые умения, навыки и необходимые знания, необходимые будущему выпускнику в своей профессиональной деятельности. Не мало важным аспектом формирования педагогической коммуникации является налаживание коммуникативных аспектов и фитбэка в ходе учебного процесса.

Исходя из вышесказанного, мы можем говорить об определенных целях, выступающих в качестве мотивационного аспекта в процессе формирования коммуникативного общения.

Второе условие - гибкое использование интерактивных методов обучения, таких как аудирование, деловая учебная игра, дискуссия и др., которые базируются на психологических аспектах повышения группового влия-

ния на процесс освоения знаний за счет группового взаимодействия и неосознанного взаимообучения.

В процессе интерактивного обучения мы акцентируем внимание на развитие и совершенствование диалоговой коммуникации, предполагающей совместное взаимодействие, решение определенных задач, значимых для каждого участника коммуникативного акта. В таких условиях обучающийся будет чувствовать свою успешность, неотъемлемую интеллектуальную состоятельность, благодаря чему процесс обучения становится более продуктивным. Опираясь на различные научные исследования, мы можем утверждать, что личностно-ролевая организация учебного процесса наиболее эффективно реализуется именно в ходе групповой работе. Ролевая игра, выступающая в качестве интерактивного метода совершенствования коммуникативного общения, стимулирует мотивационно побудительную сферу, вызывая высокую потребность и интерес к общению. В обучающем аспекте ролевая игра выступает как некое упражнение. Ориентирующая составляющая учебного процесса предполагает планирование собственного речевого поведения, развития контроля над своими поступками. Компенсационная функция предоставляет некую возможность расширения и выхода за рамки своего контекста деятельности. Коммуникативное общение в условиях личностно-ролевой организации учебного процесса является основной составляющей организации учебно-познавательной деятельности. Лишь непрерывная коммуникация может способствовать эффективному обучению, исходя из этого основной чертой интенсивного интерактивного обучения выступает «плотность общения». В интенсивном обучении проявляется необходимость учета личных качеств, психологических особенностей участников коммуникативного акта.

Деловые игры представляют собой инновационный метод обучения, позволяющий представить процесс усвоения знаний, формирования умений и навыков в некоторой модельной форме, которая совершенствует навыки будущей профессиональной деятельности. Таким образом ролевые игры помогают коммуницировать и способствуют свободному освоению тех или иных профессиональных речевых навыков.

Третье условие – преподаватель выступает в качестве фасилитатора в процессе активного взаимодействия обучающихся с учебным материалом, между собой и с преподавателем, что предполагает создание условий «ситуации успеха» в учебной деятельности и взаимообогащения мотивационной, интеллектуальной и других сфер.

Специалисты высшей школы акцентируют наше внимание на необходимости решения некоторых задач, для достижения высокого уровня научно-практической

подготовки студентов. Одной из задач является возможность получения обучающимися необходимых знаний и изменение подходов к организации учебной деятельности, для повышения качества обучения, развития педагогической коммуникации будущих выпускников. Педагог-фасилитатор высшей учебной школы активизирует процесс социализации и формирования речевой культуры путем вовлечения студентов в действия [2].

Как считает А.С. Белкин: «суть фасилитационного взаимодействия сводится к тому, чтобы формы, методы, приемы преподавателя вуза возвышали студента, ежеминутно создавали ситуацию успеха при анализе компонентов учебной деятельности: учебных целей, мотивов, задач, операций, анализе результатов, определении перспектив, помогающих студенту научиться познавать, действовать, жить вместе с другими и существовать» [3].

Таким образом, можно говорить о том, что одной из основополагающих задач каждого педагога является взаимодействие со студентом и совместное формирование особенной образовательной среды, способствующей проявлению рефлексии и формированию умения выстраивать коммуникативную компетентность.

Четвертое условие - создание ситуаций, близких к профессиональным, постановка прагматической задачи, осознание студентами перспективы будущей профессиональной деятельности.

Одной из основных предпосылок повышения эффективности образования обучающихся выступает совершенствование организации процесса их профессиональной подготовки. Как правило, характер учебной работы определяет отношение к будущей специальности, в которой, должна отражаться будущая профессиональная деятельность специалистов в сфере физической культуры.

Как утверждают А.А. Вербицкий и Н.А. Бакшаева: «организация учебного процесса должна обеспечить переход учащегося из позиции студента в позицию специалиста, а затем «трансформацию учебной деятельности в профессиональную ... предполагает и смену предметов деятельности» [4].

Данное условие предполагает подготовку преподавателя к занятиям, обеспечивающую максимальную активизацию и стремление студентов к познавательной деятельности. Для студентов вуза физической культуры, коммуникативная направленность в обучении вызывает большие трудности, так их отличает формирование устойчивой мотивации к здоровому и продуктивному стилю жизни, а также потребности в физическом самосовершенствовании.

Опираясь на исследования М.А. Арвисто мы можем выделить три ранга ценностных ориентации студентов в физкультурно-спортивной деятельности: «

1. Эмоциональный компонент основывается на привлекательности, а рациональный на полезности, они дополняют друг друга и деятельность регулируют вместе, хотя между ними существует определенное несоответствие.
2. Ценности, связанные с физическим Я (физические качества, здоровье, телосложение), с функциональным содержанием деятельности (высокая подвижность, физические нагрузки, эмоциональные переживания), с актуализацией (успех, самовыражение, самоутверждение).
3. Морально-волевые качества (воля, настойчивость), чувство долга, составляют главный ранг» [5].

Таким образом учет психофизиологических особенностей обучаемой группы, играет одну из ключевых ролей при выборе подходов и методов преподавания. Необходимо подчеркнуть всю важность подачи преподаваемого материала как системы, построения взаимосвязей, подачи изучаемого материала с помощью интерактивных форм обучения, обучая при этом коммуникативному общению. В исследованиях Широбакиной Е.А. установлено, что основными типами мышления у студентов вуза физической культуры являются предметно-действенный и наглядно образный [6]. Известно, что предметно-действенное мышление свойственно людям, которые усваивают информацию через движения. Одним из выходов является применение интерактивного интеллектуального имитирования, в котором в результате взаимодействия с игрой принимаются различные профессиональные решения. В моделях имитационных учебных заданий студент выходит за рамки самого текста как знаковой системы путем сопоставления «вычерпаемой» информации с ситуацией будущего профессионального действия, в которых эта информация является средством его регулирования. Специфика таких игр заключается в их построении на общении игроков, на индивидуальной и коллективной подготовке решений при неопределенности, отсутствии полноценной информации.

Итак, интерактивные игры являются особым классом учебных и развивающих игр, которые отражают модель профессионального окружения и творческую активность участников, создавая многоуровневые условия для сотрудничества и коллективных решений на основе индивидуального подхода.

Обобщая выше сказанное, на основании всех изученных положений, мнений мы формулируем собственное понимание педагогических условий интерактивного обучения коммуникативному общению, которые определим следующим образом: «интерактивное обучение

коммуникативному общению – это педагогические условия, влияющие на личностно-профессиональное качество развития личности, определяющее ее способность действовать в системе «личность – условия интерактив-

ного обучения – общение» в соответствии с определенными педагогическими условиями, способствующие продуктивно осуществлять подготовку студентов физкультурного вуза».

ЛИТЕРАТУРА

1. Петров, П.К. Подготовка специалистов на факультетах физической культуры с использованием современных информационных технологий / П.К. Петров // Современные информационные технологии в ФКиС: Тезисы докладов Международной науч.- практич. конф., посвященной 70-летию образования Удмуртского государственного университета / Под общ. ред. проф. П.К. Петрова. – Ижевск: Издательский дом «Удмуртский университет», 2001. – С.37-38.
2. Димухаметов, Р.С. Фасилитация в системе повышения квалификации педагогов: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / Димухаметов Рыфкат Салихович. – Магнитогорск, 2006. – 410 с.
3. Белкин, А.С. Компетентность, профессионализм, мастерство / А.С. Белкин. - Челябинск, 2004. - 176 с.
4. Развитие мотивации студентов в контекстном обучении: Монография / А.А. Вербицкий, Н.А. Бакшаева. - М.: Исслед. центр проблем качества подгот. специалистов, 2000. - 200 с.
5. Арвисто, М.А. Мотивация физкультурно-спортивной деятельности / М.А. Арвисто. - М.: Физкультура и спорт, 1982. - 315 с.
6. Широбакина, Е.А. Информационная составляющая деятельности спортивных организаций (по материалам публикаций ТипФК) / Е.А. Широбакина, Т.В. Хованская, Н.В. Стеценко, М.Н. Сандирова, И.В. Лущик // Теория и практика физической культуры. - 2015. - № 11. - С. 15-17.

© Плющева Наталья Сергеевна (metodafk-ural@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



РАЗВИТИЕ СПЕЦИАЛЬНОЙ ВЫНОСЛИВОСТИ У СТУДЕНТОВ ОТДЕЛЕНИЯ «БАСКЕТБОЛ»

DEVELOPMENT OF SPECIAL ENDURANCE AMONG STUDENTS OF THE BASKETBALL DEPARTMENT

**V. Romanov
N. Karelina
V. Ryzhenko**

Summary: This article examines the development of special endurance among students of the basketball department. It was revealed that a specific feature of the basketball game is the complex manifestation of almost all physical qualities, however, all actions are performed against the background of fatigue during the game, so endurance affects all components of the game: throws, ball driving, passes, pulling out and knocking out the ball, playing defense, etc. Therefore, the development of high-speed and special endurance among students studying in the Basketball department is essential. The analysis of the obtained data showed that the special endurance of the students of the experimental group has a higher development than that of the students of the control group. Conclusions are drawn that it is possible to recommend a program for the development of high-speed and special endurance of students for training sessions in the Basketball department. At the same time, it is possible to supplement the exercises of special physical training of the sports game «Basketball» with practical classes for students of the department of general physical training for the development of high-speed and special endurance.

Keywords: basketball, endurance, mass sports, sports games, students, physical culture.

Романов Валерий Николаевич

Старший преподаватель, Российский государственный университет им. А.Н. Косыгина (Технологии. Дизайн. Искусство)
romanov-vn@rguk.ru

Карелина Наталия Николаевна

Старший преподаватель, Российский государственный университет им. А.Н. Косыгина (Технологии. Дизайн. Искусство)
fallibilibist@bk.ru

Рыженко Василий Александрович

Преподаватель, Российский государственный университет им. А.Н. Косыгина (Технологии. Дизайн. Искусство)
wasya_32@mail.ru

Аннотация: В данной статье исследовано развитие специальной выносливости у студентов отделения «баскетбол». Выявлено, что специфической особенностью игры в баскетбол является комплексное проявление практически всех физических качеств, однако все действия выполняются на фоне утомления в процессе игры, поэтому выносливость влияет на все компоненты игры: броски, ведение мяча, передачи, вырывание и выбивание мяча, игра в защите и т.д. Поэтому развитие скоростной и специальной выносливости у студентов, обучающихся в отделении «Баскетбол» имеет существенное значение. Анализ полученных данных показал, что специальная выносливость у студентов экспериментальной группы имеет более высокое развитие, чем у студентов контрольной группы. Сделаны выводы о том, что можно рекомендовать программу по развитию скоростной и специальной выносливости студентов для учебно-тренировочных занятий в отделении «Баскетбол». Вместе с тем можно дополнять упражнениями специальной физической подготовки спортивной игры «Баскетбол» практические занятия у студентов отделения общей физической подготовки для развития скоростной и специальной выносливости.

Ключевые слова: баскетбол, выносливость, массовый спорт, спортивные игры, студенты, физическая культура.

Спортивные игры являются самыми массовыми видами спорта. Баскетбол является популярной спортивной игрой в России и в мире, и многие студенты с проявляют желание научиться играть или продолжить совершенствовать свои навыки в университете. Элективные дисциплины по физической культуре и спорту включают в себя направление «Баскетбол». Одной из актуальных проблем спортивной тренировки студентов является развитие и совершенствование физических качеств.

Для зачисления студентов в отделение «баскетбол» необходимо иметь достаточную степень развития физических качеств. Целью данной работы является наблюдение за развитием физических качеств студентов,

таких как скоростная и специальная выносливость, занимающихся в отделении «Баскетбол». Для целенаправленного управления учебно-тренировочным процессом в данном исследовании в качестве эксперимента была апробирована программа по развитию скоростной и специальной выносливости студентов, обучающихся в отделении «Баскетбол».

Главным критерием технического мастерства является эффективность действий спортсмена, но при этом необходимо учитывать и их физическую подготовленность, которая определяет потенциальные возможности к достижению высоких результатов. Поэтому для правильного построения учебно-тренировочного процесса

важно достоверно определить количественные характеристики развития физических качеств.

Выносливостью называется способность к длительному выполнению какой-либо деятельности без снижения её интенсивности, а специальная выносливость есть свойство организма спортсмена, содействующее реализации двигательной деятельности с высокой степенью эффективности, оцениваемой мерой сохранения высокой продуктивности рабочих операций на заданном уровне требований в условиях поставленной спортивно-двигательной задачи [1]. Скоростная выносливость является одной из разновидностей специальной выносливости и подразумевает способность к продолжительному выполнению скоростных упражнений [3]. Основным критерием развития скоростной выносливости является время, в течение которого поддерживаются заданная скорость либо темп движений [2].

Специфической особенностью игры в баскетбол является комплексное проявление практически всех физических качеств [4], однако все действия выполняются на фоне утомления в процессе игры, поэтому выносливость влияет на все компоненты игры: броски, ведение мяча, передачи, вырывание и выбивание мяча, игра в защите и т.д. Поэтому развитие скоростной и специальной выносливости у студентов, обучающихся в отделении «Баскетбол» имеет существенное значение.

Выносливость развивается тогда, когда в процессе учебно-тренировочного занятия обучающиеся доходят до необходимых степеней утомления. Для этого упражнения должны быть интенсивными и продолжительными, с достаточным числом повторений. В этой связи была разработана экспериментальная учебно-тренировочная программа курса по элективным дисциплинам по физической культуре и спорту отделения «Баскетбол» для развития скоростной и специальной выносливости. Основные отличия программ отделения общей физической подготовки и отделения «Баскетбол» были в упражнениях общей и специальной физической подготовки студентов и в собственно игре в баскетбол. Упражнения для развития специальной выносливости – это беговые, прыжковые, скоростно-силовые и специальные циклические упражнения, используемые в режиме высокой интенсивности.

Собственно игре в баскетбол отводилось около 40 минут каждого учебно-тренировочного занятия. Игра проводилась с целью закрепления изученных технических приёмов и тактических действий, а также тесно связана с задачами занятия, например: совершенствование техники нападения и защиты, обучение передаче мяча от груди, броску в движении, зонной защите, заслону и т.д.

В баскетболе преобладает переменный характер работы [5], поэтому для определения уровня развития

специальной выносливости применялся многоступенчатый челночный тест, известный как «Бип-тест». Правила выполнения данного теста обуславливают простоту и доступность его применения. Студент, проходящий тест, по сигналу пробегает дистанцию 20 метров – от одного конца до другого (Рис. 1). С каждым уровнем количество эпизодов постепенно увеличивается, а время выполнения уменьшается. Последний уровень и эпизод сохраняются в протокол. Сначала сообщается, что тест начнется в течение пяти секунд, затем следуют три коротких сигнала. Это значит старт. «Бип-тест» состоит из 21 уровня, каждый из них состоит из нескольких – от 7 до 16 эпизодов. Чтобы успешно пройти уровень, нужно дойти до конца эпизода за отведенное время – еще до того, как прозвучит звуковой сигнал (отсюда и название «Бип-тест»). Каждый уровень занимает примерно 60 секунд. С каждым последующим уровнем скорость увеличивается примерно на полкилометра в час (кроме уровней 1 и 2, где скорость увеличивается на 1 км/ч). Стоит отметить, что тест начинается со скорости 8 км/ч. [7]

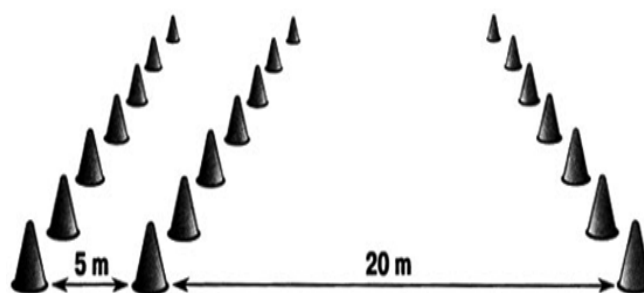


Рис. 1. Разметка дистанции и выполнение «Бип-теста»

Результаты теста оценивались по критериям, соответствующим возрасту обучающихся студентов юношей – 18-25 лет, где $5/5$ – очень слабо; $5/2-7/1$ – слабо; $7/2-8/5$ – удовлетворительно; $8/6-10/1$ – средне; $10/2-11/5$ – хорошо; $11/6-13/10$ – очень хорошо; $>13/10$ [6].

Педагогический эксперимент заключался в тестировании студентов контрольной и экспериментальной групп в начале и в конце учебного года. В исследовании принимали участие 24 студента юноши I-III курсов РГУ им. Косыгина отделения общей физической подготовки и студенты отделения «Баскетбол».

Сравнивая показатели прохождения тестирования контрольной и экспериментальной групп (Таблица 1), можно сделать вывод, что результаты выполнения «Бип-теста» у студентов, занимающихся по в отделении «Баскетбол», выше, чем у студентов, занимающихся в группе общей физической подготовки. Анализ полученных данных показал, что специальная выносливость у студентов экспериментальной группы имеет более высокое развитие, чем у студентов контрольной группы. В контрольной группе тест прошли ниже среднего 66% студентов, и 34%

Таблица 1.

Результаты прохождения «Бип-теста» контрольной и экспериментальной групп студентов

№ п/п	КОНТРОЛЬНАЯ ГРУППА (общая физическая подготовка)	ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ГРУППА (баскетбол)
	Результаты теста	Результаты теста
1	очень слабо	средне
2	удовлетворительно	удовлетворительно
3	удовлетворительно	средне
4	слабо	хорошо
5	средне	хорошо
6	слабо	хорошо
7	хорошо	средне
8	слабо	средне
9	удовлетворительно	хорошо
10	удовлетворительно	хорошо
11	удовлетворительно	средне
12	очень хорошо	очень хорошо

- средне и выше среднего, а в экспериментальной группе ниже среднего показали результат всего 8% испытуемых, что на 58% превышает результаты показателей контрольной группы. В этой связи можно рекомендовать программу по развитию скоростной и специальной выносливости студентов для учебно-тренировочных занятий в отделении «Баскетбол». Вместе с тем можно дополнять упражнениями специальной физической подготовки спортивной игры «Баскетбол» практические занятия у студентов отделения общей физической подготовки для развития скоростной и специальной выносливости.

Организация проведения занятий по элективным дисциплинам по физической культуре и спорту решает вопросы физической подготовленности студенческой

молодёжи. Регулярные занятия физическими упражнениями благоприятно влияют на состояние здоровья, физическое развитие и физическую подготовленности студентов, повышают их умственную и физическую работоспособность, помогают подготовить студентов к будущей профессиональной деятельности. Результаты исследований развития физических качеств имеют непосредственное значение для составления учебных программ и внесения в них необходимых корректировок. Изменение содержания указанных занятий в сторону увеличения интенсивности мышечной деятельности, например, используя элементы спортивных игр (баскетбол, футбол, волейбол и др.) в занятиях по общей физической подготовке принесёт положительные результаты в развитии физических качеств студентов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Германов, Г.Н. Классификационный подход и теоретические представления специального и общего в проявлениях выносливости / Г.Н. Германов, И.А. Сабирова, Е.Г. Цуканова // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2014. – № 2(108). – С. 49-57.
2. Ефременко, В.Н. Общая и специальная выносливость баскетболистов / В.Н. Ефременко // Актуальные научные исследования в современном мире. – 2019. – № 2-4(46). – С. 66-68.
3. Колесникова, Е.А. Оценка скоростной выносливости баскетболистов КГУФКСТ на основе анализа объема выполняемых ускорений в динамике матча / Е.А. Колесникова, Д.Е. Поздеева // Материалы научной и научно-методической конференции профессорско-преподавательского состава Кубанского государственного университета физической культуры, спорта и туризма. – 2021. – № 1. – С. 28-30.
4. Нестеровский, Д.И. Баскетбол: теория и методика обучения / Д.И. Нестеровский. – Пенза, ПГПУ, 2001. – 231 с.
5. Подготовка высокорослых игроков в баскетболе, занимающихся в сборных командах: учебно-методическое пособие / Л.В. Бухтоярова, В.Н. Шершунова, Т.Л. Арсланова-Казань: Казанский университет, 2016. -58с.
6. URL: <https://futsalguide.com/beginner-info/the-beep-test-a-complete-guide/> (дата обращения: 05.09.2022)
7. URL: <https://1xmatch.com/chto-takoe-zvukovoy-test/> (дата обращения: 05.09.2022)/

© Романов Валерий Николаевич (romanov-vn@rguk.ru), Карелина Наталия Николаевна (fallibilist@bk.ru), Рыженко Василий Александрович (wasya_32@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

РОДИТЕЛЬСКАЯ ПЕДАГОГИКА М.М. СПЕРАНСКОГО

PARENTAL PEDAGOGY M.M. SPERANSKY

*N. Rumyantseva
D. Rubtsova*

Summary: This article examines the contribution of Mikhail Mikhailovich Speransky-educator, reformer in the formation and development of parental pedagogy. His pedagogical views are considered, the main stages of the formation of M.M. Speransky as a politician, a public figure, a teacher-reformer who had a great influence on the development of education in Russia at the beginning of the XIX century are tracked. The role of M.M. Speransky as the author of numerous textbooks and articles in journals contributing to the renewal of the Russian literary language is noted. A special place in the article is given to the basics of the education of the daughter of M.M. Speransky, whose key ideas were laid in the basis of parental pedagogy and later embodied in the works of the educator and reorganizer of the Russian national education system.

Keywords: reformer, enlightenment, education, upbringing, Russian history and literature.

Румянцева Наталья Михайловна

*доктор педагогических наук, старший педагог ДО,
Российский университет дружбы народов
rumyantseva_nm@pfur.ru*

Рубцова Дина Николаевна

*старший преподаватель,
Российский университет дружбы народов
rubtsova_dn@pfur.ru*

Аннотация: В данной статье рассматривается вклад Михаила Михайловича Сперанского-просветителя, реформатора в становление и развитие родительской педагогики. Рассмотрены его педагогические воззрения, отслежены основные этапы становления М.М. Сперанского как политика, общественного деятеля педагога-реформатора, оказавшего большое влияние на развитие образования в России начала XIX века. Отмечена роль М.М. Сперанского как автора многочисленных учебников и статей в журналах, способствующих обновлению русского литературного языка. Особое место в статье отведено основам вопросам воспитания дочери М.М. Сперанского, ключевые идеи которого были заложены в основу родительской педагогики и позднее воплощены в работах педагога-просветителя и реорганизатора российской национальной системы образования.

Ключевые слова: реформатор, просвещение, образование, воспитание, русская история и литература.

Введение

В настоящее время, когда в системе российского образования происходят качественные изменения, связанные с формированием «нового» типа учителя, авторам представляется интересным и полезным обратиться к личности М.М. Сперанского. По усилиям, направленным на преобразование Российской империи в области просвещения, законодательства, развития культуры, становлению новой педагогики, особой духовности, М.М. Сперанского можно назвать лучшим учеником и последователем М.В. Ломоносова.

Цель работы: проанализировать этапы становления М.М. Сперанского как педагога-просветителя, создателя родительской педагогики, изложить основные аспекты его педагогической и общественной деятельности.

Материалы и методы: теоретический анализ источников, комплексный подход в изучении проблемы, позволяющий осуществлять верификацию теоретически и практически ценных выводов.

Обсуждение

Михаил Михайлович Сперанский (1792–1840) – известный государственный российский деятель, «правая рука» императора Александра I – родился в деревне

Черкутино Владимирской губернии в семье скромных потомственных священнослужителей. Юноша блестяще учился во Владимирской, а затем в Александрово-Невской семинарии. Успехи Сперанского в учёбе были настолько очевидны, что после блестящего окончания семинарии его оставили там работать в должности префекта и учителя. В течение нескольких лет молодой учитель преподавал семинаристам математику, красноречие, физику и философию [10,13]. Но настало время, и М.М. Сперанский расстался с семинарией и перешёл на государственную службу. Благодаря своему трудолюбию, стремлению к самообучению М.М. Сперанскому удалось стать одним из самых образованных людей своего времени.

За время его государственной карьеры в России сменилось несколько царей. Начало его деятельности пришлось на последние десять лет правления императрицы Екатерины II (конец XVIII века), а затем Павла I. В обозначенный период М.М. Сперанский был отмечен орденом святого Иоанна Иерусалимского и земельным наделом. Служба в генерал-прокурорской канцелярии (1802–1807) положила начало его реформаторской деятельности: благодаря своему высокому положению при царском дворе, государственный деятель получил возможность влияния на политические дела страны, поскольку с 1808 года он был ближайшим помощником Александра I.

Неоценимы и его заслуги в просветительско-педагогической деятельности, в области российского образования, создании учебных заведений нового типа (Царскосельский лицей, Училище правоведения). По поручению императора Сперанский руководил изданием законодательных государственных документов. Он был автором ряда учебников, писал статьи в журналы, занимался переводами, т.к. владел несколькими иностранными языками, сочинял стихи, был прекрасным лектором и педагогом. Тем самым он сыграл значительную роль в процессе обновления русского литературного языка, а также в становлении языка деловой документации.

Свою педагогическую деятельность, как упоминалось выше, М.М. Сперанский начал, ещё обучаясь в семинариях. Талантливый молодой учитель делился со своими учениками-семинаристами всеми знаниями, которыми обладал сам. А разносторонние знания М.М. Сперанский с детских лет добывал тяжелым трудом: путём непрерывного чтения, учения, самообразования. Энциклопедически образованный, он мог говорить с окружающими его людьми на различные темы. Уже в юности будущий публицист-реформатор обнаружил блестящие способности проповедника-оратора. В дальнейшем успехи публичных выступлений на различных государственных собраниях способствовали развитию его ораторского таланта. Современники отмечали, что, выступая, М.М. Сперанский старался всегда говорить на русском языке, в то время как при дворе в то время изъяснялись по-французски. Молодой реформатор так умело оперировал родным языком, что даже составленные им государственные документы обретали иное звучание, нежели те, что создавались его предшественниками.

Говоря о педагогической деятельности М.М. Сперанского в семинариях, отметим, что она с полным правом может быть определена как педагогическое творчество, основными принципами которого он считал овладение необходимыми знаниями, постоянное их углубление и расширение, честность, справедливость, терпимость, умение пробудить у учеников интерес к обучению, наладить с ними контакт и, безусловно, быть достойным примером для учащихся. Указанные основные положения и принципы процесса образования и воспитания семинаристов стали основой «родительской педагогики» М.М. Сперанского, говоря о которой считаем необходимым обратиться к предыстории вопроса.

Первой и единственной любовью Михаила Сперанского стала шестнадцатилетняя англичанка Елизавета Стивенс. Её мать приехала в Россию в поисках работы и привезла с собой дочь. Молодой человек увидел девушку на званом обеде в доме известного проповедника А.А. Самборского и влюбился в неё с первого взгляда: редкая красота и кротость девушки поразили Сперанского, и, ещё не зная, кто она и как её зовут, он мысленно

обручился с нею. Чувство Сперанского не осталось без ответа. И после соблюдения всех формальностей, которых требовала в то время женитьба на иностранке, 3 ноября 1798 года состоялось их венчание.

М.М. Сперанский был счастлив в браке с молодой женой, однако вскоре после появления на свет их дочери она умерла от чахотки. Сперанский тяжело переживал смерть жены, однако к жизни его вернуло чувство ответственности перед только что родившимся ребёнком. Теперь нерастраченная любовь к жене была направлена на дочь Лизу. Его преданность собственной деятельности во благо процветания страны смогла заменить молодому реформатору счастье семейной жизни. Он так и не женился и до конца своих лет оставался верен первой любви [2,97-98].

Юношеский опыт работы учителем в семинариях оказался Сперанскому очень полезен как в процессе воспитания и образования дочери, так впоследствии, через много лет, в период его занятий с будущим императором Александром II. Многогранность знаний, мягкость характера, доброжелательность, любовь к работе и детям, терпимость – эти особенности М.М. Сперанского-учителя были востребованы в его «родительской педагогике». Как отмечалось ранее, ещё учительствуя в семинариях, он привлекал учащихся своим глубоким знанием предметов, высокой эрудицией в разных областях знаний, умением устанавливать с воспитанниками доброжелательные отношения, грамотно использовать средства родного языка для ясности выражения собственных мыслей. Он всегда был против насильственных мер и в обучении, и в политике, и в обыденной жизни. Все указанные особенности характеризуют М.М. Сперанского как замечательного, талантливого педагога. Недаром спустя много лет, преодолев все превратности судьбы, в 1834 году М.М. Сперанский по приглашению императора Николая I стал наставником наследника престола. Царская семья оказала высокую честь и доверие педагогу-просветителю, пригласив его в учителя к своему сыну. По поручению Николая I Сперанский подготовил Александра Николаевича, будущего императора, и к присяге. Данный факт убедительно подтверждает тезис об общественном признании способностей Сперанского-педагога. Важно отметить тот факт, что его современники в своих воспоминаниях писали о том, что отношения между наставником и учеником – цесаревичем были доверительными, даже близкими. Их занятия проходили в атмосфере доброжелательности, и любознательный юноша с большим интересом впитывал новые знания, преподносимые М.М. Сперанским в ненавязчивой форме. Учитель дал будущему императору азы правового знания: рассказывал об истории становления российского законодательства, разъяснял суть законов, познакомил с их типологией. Свои лекции для будущего императора педагог проводил в «сократическом» стиле

диалогического общения преподавателя и ученика. Об этом очень точно сказал М.А. Корф в своём труде «Жизнь графа Сперанского». Историк указал на нестандартную манеру ведения занятий М.М. Сперанским со своим подопечным, которые не были похожи на беседы «схолластически преподающего профессора», обучающая цель которого оказывалась лишь в необходимости выдержать экзамен. М.А. Корф характеризует лектора как человека, глубоко постигнувшего жизнь России и делящегося своими глубинными знаниями «с будущим её Монархом», который, по выражению историографа, жадно вслушивался «в науку царей и правителей» [2,345].

Об этом периоде педагогической деятельности М.М. Сперанского вспоминает и русский историк, религиозный деятель XIX века И.В. Катетов. Учёный отмечает в своей магистерской диссертации, посвящённой религиозной мысли графа М.М. Сперанского, что учитель смог передать будущему правителю не только широкий диапазон знаний, но и разделил с ним свои убеждения, словом, «всё, что только нашлось в его гениальном уме». Будучи пристрастен к реформаторской деятельности, педагогу удалось привить своему «царственному питомцу» понимание необходимости преобразований общества [1,303], чем в дальнейшем и активно занимался Александр II, взойдя на престол. В данной связи интерес представляет наблюдение другого известного историка и юриста А.В. Романовича-Словатинского, который заключил, что реформаторская деятельность российского императора превзошла ожидания самого Сперанского [5,35].

С полным основанием можно сказать, что принципы «родительской педагогики» М.М. Сперанского нашли отражение и в процессе его занятий с будущим императором Александром II.

Говоря о воспитании дочери, следует отметить, что первые семь лет этим в основном занималась бабушка – англичанка, а отец с девочкой виделся нечасто. Это объясняется тем обстоятельством, что в этот период своей жизни М.М. Сперанский активно занимался делами государственной важности, т. к. был приближен ко двору и выполнял все многочисленные поручения императора Александра I. В силу широты своих знаний в государственной, экономической, финансовой, политической, научной и культурной областях жизни России и других стран, он был главным помощником и советником императора. Власть М.М. Сперанского в это время была безграничной, что не могло не вызывать недовольства и раздражения окружавших его придворных и чиновников, считавших его безродным выскочкой.

Время шло, дочь подрастала, и общение отца с дочерью становилось всё более тесным, приятным и необходимым для них обоих. Лиза очень гордилась своим «бабушкой». Она считала за счастье то время, которое они

проводили вместе, с нетерпением ждала каждой встречи. Их отношения не были похожи на отношения отца и дочери, они стали друг другу настоящими друзьями. М.М. Сперанский обращал большое внимание на развитие способностей Лизы. Историограф М.А. Корф отмечал, что реформатор буквально погрузился в науку и воспитание дочери: они часто проводили время за чтением, поскольку М.М. Сперанский считал такую деятельность лучшим средством развития интеллектуальных способностей. Однако он был противником «беспорядочного чтения», которое может оказать негативное влияние на формирование эстетического вкуса и восприятие искусства в целом [2, 32]. Поэтому отец сам выбирал книги, которые считал необходимыми для чтения дочери, однако, обязательно старался сделать так, чтобы чтение наряду с приобретением знаний доставляло ей и эмоциональное удовольствие.

Большое значение придавал М.М. Сперанский беседам с дочерью. В уже упоминаемом нами труде М.А. Корфа присутствуют характеристики такого общения между отцом и дочерью. Историк пишет, что их беседы, которые «были важнее всего», «отличались возвышенностью». Особенно автор воспоминаний отмечает умелое пользование М.М. Сперанским средствами родного языка: ясность изложения мыслей, умение чётко определять даже самые отвлечённые понятия, делать убедительные, логичные выводы, особая поэтичность слога. М.А. Корф убеждён, что «при уроках и в обществе такого наставника дочь его не могла не быть одною из просвещённых и примечательных женщин» [3, 96].

Погружённый в дела государственной важности, обуреваемый тревогами и волнениями, Сперанский-отец стремился найти время для общения с дочерью. Содержанием их бесед была история России, её язык и литература. Примечательно, что восполнение пробелов дочери в языке стало для М.М. Сперанского первостепенной задачей, поскольку девочка была воспитана бабушкой-англичанкой, что отразилось на её умении пользоваться русским языком.

Будучи в ссылке, Сперанский писал письма своей дочери, где неоднократно указывал ей на ошибки в словоупотреблении, что называл «следствием её младенчества» [6,170]. Однако делал он это предельно тактично, объясняя причины её коммуникативных неудач. И этот методический приём Сперанский использовал всегда со всеми своими учениками.

В 1812 году в жизни М.М. Сперанского произошла ещё одна трагедия: завистники и недруги М.М. Сперанского ложно обвинили его в предательстве. Император под воздействием многочисленных доносов отстранил своего верного помощника от государственной службы и безо всяких разбирательств отправил его в Ниж-

ний Новгород, где тот находился под надзором полиции. Семья последовала за ним, но, не имея финансовых средств, чтобы дать там дочери хорошее образование, отец решил на разлуку с ней. Бабушка с внучкой уехали в столицу, т.к. Сперанский рассчитывал получить там помощь немногих оставшихся у него друзей. Через некоторое время его перевели из Нижнего Новгорода в Пермь, где М.М. Сперанский, по-прежнему, испытывал унижения и мучения несправедливо обвинённого человека. Находясь далеко от дома, без любимой дочери, отец с ещё большим желанием и усердием продолжал заниматься воспитанием и образованием Елизаветы, но уже посредством переписки. Именно письма предоставляют нам богатейший материал, свидетельствующий о педагогическом таланте М.М. Сперанского, и позволяют говорить об особенностях его «родительской педагогики».

После завершения войны Российской империи с Францией бывшему государственному деятелю разрешили вернуться в родное имение Великополье. Там они с Лизой прожили вместе два года. И это был для него самый счастливый период жизни, так как он мог часами общаться с девочкой. (Впоследствии время их совместного пребывания в родном имении нашло отражение в повестях дочери, писательницы Елизаветы Багреевой – Сперанской, «Ночь на Голгофе» и «Афонский монах»). Здесь, вдалеке от столичной суеты, отец, не обременённый теперь делами государственной важности, отдавал все свои силы воспитанию страстно любимой Лизоньки. Так, в той же монографии М.А. Корф, писал: «Отец выпестовал её с нежной заботливостью, заменив сиротке мать» [3,96].

Мастерское владение словом, способность говорить доходчиво и убедительно способствовали проведению занятий в увлекательной и интересной форме, что впоследствии принесло ожидаемые отцом результаты: впоследствии Елизавета также, как в прошлом и её отец, смогла приблизиться к царскому двору (стала фрейлиной императорского дома), проявляла благовоспитанность, демонстрировала свой широкий кругозор, чем буквально очаровывала окружение.

По велению государя Александра I М.М. Сперанский был отправлен на службу губернатором в Пензу, а затем в Сибирь, что предвещало ему длительную разлуку с Лизой. Однако это обстоятельство не смогло остановить процесс воспитания дочери – оно осуществлялось посредством переписки.

Их послания составляют содержание отдельной книги под названием «Письма М. М. Сперанского из Сибири к его дочери Елизавете Михайловне», изданной в Москве в 1869 году. Общение отца с дочерью, его любовь, которой пронизано каждое письмо, не может не волновать читателей. Сперанский очень внимательно изучал многочисленные письма Лизы, а также её поэтические

пробы и в случае ошибки подробно объяснял правильное написание, стараясь не обидеть дочь своими замечаниями, о чём свидетельствует оформление фраз М.М. Сперанского. Например, он писал: Между тем, позвольте, Елизавета Михайловна, старому вашему учителю сделать одно примечание...» [3,241].

Отец высоко ценил стремление дочери к освоению русского языка посредством метода общения с носителем (она занималась русским языком со своей подругой). Сперанский писал дочери о том, что такая деятельность позволит ей раскрыть всю «тонкую мозаику языка» [3,170].

На протяжении многих лет беседы их осуществлялись в письмах. Отец просил дочь писать ему обо всём: о том, что с ней происходит, о её окружении, «свиданиях», «разговорах». Сперанский отмечал, что это позволит Лизе познакомиться с собственным я, осознать свои чувства («<...> раздробляй иногда собственные свои ощущения; это познакомит тебя более с собою и оживит в мыслях всю картину твоего бытия») [7,1682-1707].

Сперанский высказывал мысль о том, что разлука, длящаяся долгие годы, имеет «благотворную цель», являясь своего рода наукой, поскольку требует проявления терпения, обучает дочь самостоятельности («учит ходить на своих ногах») в жизни и суждениях, что непременно, по мнению отца, пригодится дочери в дальнейшей жизни [7,1682-1707].

Наставлениям отца девушка следовала неукоснительно, вызывая в нём особое чувство гордости. По его рекомендациям, Лиза проявляла интерес к изящным искусствам (музицированию, литературе, живописи), иностранным языкам, вела преподавательскую деятельность.

Действительно, жизнь вдали от своего отца позволила девушке самостоятельно вести хозяйство, учёт финансов, стойко преодолевать трудности. Эти обстоятельства укрепили и закалили её, поэтому данный период можно рассматривать в качестве решающего в физическом и нравственном оформлении личности Елизаветы.

Длительное время их коммуникация осуществлялась только посредством переписки. Они обещали писать друг другу «с каждой почтой, с каждой оказией», и сдержали своё слово. Каждое письмо дочери обладало для Сперанского особой ценностью и не только бытовой, но и педагогической. На их материале Сперанский судил о языковой подготовке Елизаветы, её умении использовать речевые обороты, что часто становилось предметом отческой похвалы. Однако в ответном письме при необходимости им помещался список ошибок [2,101].

Важнейшим элементом воспитания и образования

дочери М.М. Сперанский считал постижение христианской веры: он часто писал ей о необходимости молиться «ежедневно и даже несколько раз в день», поскольку был убеждён, что это таинство позволит Господу пребывать в душе девушки [6,74]. Отец настойчиво советовал Елизавете читать Евангелие именно на церковнославянском языке. Сперанский определял этому языку одну из высших функций – считал его языком-посредником в общении человека с Богом, поэтому был ярким противником «осовременивания» языка церковных книг. В одном из своих посланий дочери он писал: «Читай, продолжай читать Евангелие и весь вообще Новый Завет на славянском, а не на русском языке» [6,170].

Сперанский постоянно заботился о том, чтобы дочь изучала иностранные языки. В своих письмах отец выражал своё желание о том, чтобы Елизавета освоила итальянский, и настаивал, чтобы она довела начатое до конца, поскольку сам был очарован его «звучностью» схожей с древней латынью [6,211].

«Батюшка» приветствовал и поощрял литературные и поэтические пробы дочери. В письмах он отмечал, что её стихи, которые, к слову, были выучены им наизусть, удостоились эпитета «прекрасны», поскольку пропитаны «самим чувством», а формирование вкуса, по мнению Сперанского, было делом времени, опыта и постоянной практики [6,198]. Так он развивал в дочери интерес к занятиям литературой, что не могло не сказаться в дальнейшем, когда Елизавета Михайловна всерьёз занялась литературным творчеством.

На протяжении всей своей жизни великий просветитель и гуманист проповедовал жизнь во имя добра. Поэтому и дочери он старался привить любовь к добру. Он писал: «Глупо иметь ум, не обращая его на добро». Сперанский считал, что существование этого добра зависит от самого человека: его деятельность должна «приводить людей к миру и взаимной любви», а сам он всегда должен «смотреть на всё с лучшей и доброжелательной стороны», уметь прощать слабости, обращать внимание на заблуждения окружающих, но в такой форме, чтобы их ни в коем случае не обидеть [9,79].

М.М. Сперанский, самозабвенно любивший родную землю, русскую природу, стремился воспитать и в дочери такие же чувства. Описывая природу Сибири, её красоты, он старался передать дочери впечатления о бескрайних просторах России. Он писал, чтобы Лиза никогда и ни при каких обстоятельствах никому не позволяла осмеивать её «сара patria» (*дорогую родину*) [9,79].

Письма Сперанского – это не нравоучения, а скорее размышления, ненавязчивые советы учителя. Они демонстрируют его отеческое желание воспитать в дочери трепетное отношение к Отчизне, любовь к наукам и из-

ящным искусствам, направить в нужное русло развитие её эстетического вкуса. Даже находясь на расстоянии, он активно участвовал в процессе её образования и воспитания. Его родительская педагогика зиждилась на ценностных понятиях гуманизма, образованности, важности соблюдения моральных устоев, проявлении ответственности и чувства долга.

Интересно и замечание протоиерея Е.А. Попова (1824–1888), который познакомился со Сперанским в период пермской ссылки государственного деятеля. Писатель-богослов вспоминал, что учебно-воспитательное общение с дочерью оказывалось для Сперанского сродни отдыху [8].

Ко времени возвращения М.М. Сперанского из Сибири в столицу, Лиза встретила свою первую любовь. Но выйти замуж без благословения «батюшки» не решилась. Её мечтам о счастливой семейной жизни не суждено было сбыться. Со своим возлюбленным она рассталась. В 1822 году с согласия отца Елизавета Михайловна вышла замуж за А.А. Фролова-Багреева, черниговского губернатора, а впоследствии сенатора и действительного тайного советника. В 1824 году М.М. Сперанский стал дедушкой внука Миши, а через два года родилась и внучка Маша. Третий ребёнок, к несчастью, умер в детском возрасте.

Дом Сперанского, где жила вся семья, как и раньше, управлялся Лизой. Навыки самостоятельного хозяйствования, которые прививал ей отец в юности,годились и во взрослой жизни. Молодая и широко образованная хозяйка дома была дружна со многими интересными людьми своего времени и часто принимала именитых гостей. Так, в доме Сперанского бывали известные писатели Н.М. Карамзин, В.А. Жуковский, П.А. Вяземский, художник К.П. Брюллов, А.С. Пушкин, очень тепло относившийся к Елизавете Михайловне и её отцу. Бывали там и иностранные знаменитости. Приветливая и терпимая со всеми, невзирая на чины, она по-доброму относилась и к простым людям, крестьянам. В своём имении на Украине она выделила средства для строительства детских яслей и медицинских пунктов, различных мастерских. Своим нравственным долгом Елизавета Михайловна считала беседы с крестьянами нравоучительного характера, преподавание азов грамоты в школе, обучение их столярному, слесарному и плотницкому делу [2,105]. Крестьяне любили свою хозяйку и платили ей преданностью.

В этот период жизни Е.М. Багреева-Сперанская написала несколько книг, одна из которых – «Чтение для малейших детей» (1828), написанная с воспитательной целью, была издана.

Вывод

Очевидно, что «родительская педагогика» М.М. Сперанского имела плодотворные результаты. Воспитанная

под пристальным вниманием отца, Елизавета впоследствии переняла его опыт, что нашло своё отражение в системе воспитания её детей, за чем внимательно следил дедушка, принимая непосредственное во всём участие. Кроме занятий с близкими, М.М. Сперанский успешно занимался и с детьми своих друзей, в частности, с дочерью и сыном госпожи Вейкард, близкой знакомой бабушки. Безусловно, методы воспитания и об-

разования М.М. Сперанского нашли своё отражение и в системе обучения цесаревича, будущего императора Александра II, что также принесло свои плоды. Об этом можно судить по реформаторской деятельности государя во благо России. Сам император глубоко ценил роль своего учителя в собственной судьбе, что выразил в дни ознаменования столетнего юбилея М.М. Сперанского, почтив светлую память о нём вниманием и молитвой.

ЛИТЕРАТУРА

1. Катетов И.В. Граф Сперанский как религиозный мыслитель. — Казань, 1889.
2. Клименко И.С., Румянцева Н.М. Просветитель-гуманист. Ещё раз о Сперанском... — М., Издательство Московского государственного университета леса. 2010.
3. Корф М.А. «Жизнь графа Сперанского». — СПб. 1861. Т. 1 — 2.
4. Романович-Словатинский А.В. Государственная деятельность графа Михаила Михайловича Сперанского — Отечественные записки. 1873. Т. 4., Отдельный оттиск. Киев, 1883.
5. Письма М.М. Сперанского из Сибири к его дочери Елизавете Михайловне. — М. 1869.
6. Письма дочери. Русский архив. 1867. — Стлб. 919-920, 1682-1707.
7. Попов Е.А. Сперанский в Перми и в Сибири. — Пермь, 1879.
8. Румянцева Н.М. Творческое наследие М.М. Сперанского. Педагогика. Просвещение. Культура. М. Российский университет дружбы народов. — М.: РУДН, 2007.
9. Чибириев С.А. Великий русский реформатор. Жизнь, деятельность, политические взгляды М.М. Сперанского. — М., 1976.

© Румянцева Наталия Михайловна (rumyantseva_nm@pfur.ru), Рубцова Дина Николаевна (rubtsova_dn@pfur.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Российский университет дружбы народов

МОДЕЛЬ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Томина Ольга Николаевна

Аспирант,

Московский государственный областной университет
vodoley20@mail.ru

**MODEL OF THE PROCESS FOR
FORMATION OF INFORMATION AND
COMMUNICATION CULTURE OF
STUDENTS IN CONDITIONS OF DIGITAL
TRANSFORMATION OF EDUCATION**

O. Tomina

Summary: The article presents a pedagogical model of the formation of information and communication culture of students in the conditions of digital transformation of education. The presented pedagogical model is considered as a dynamic system that clearly and argumentatively describes its goals and objectives, structural stages, content components, didactic support, forms of work, diagnostic and evaluation complexes.

Keywords: model, modeling in pedagogy, information culture.

Аннотация: В статье представлена педагогическая модель формирования информационно-коммуникативной культуры студентов в условиях цифровой трансформации образования. Представленная педагогическая модель рассматривается как динамическая система, наглядно и аргументированно описывающая ее цели и задачи, структурные этапы, содержательные компоненты, дидактическое обеспечение, формы работы, диагностический и оценочный комплексы.

Ключевые слова: модель, моделирование в педагогике, основы информационной культуры.

Процедура моделирования как объективная и универсальная гносеологическая процедура широко применяется в педагогике. Модели используются либо как исследовательский прием представления исследуемого педагогического объекта с целью его объяснения, изучения, уточнения; либо как инструмент, позволяющий на основе анализа модельного представления педагогического объекта влиять на его построение или функционирование. [3, с. 139].

Модель с философской точки зрения предстает в логике методологии науки – аналог (схема, структура, знаковая система) определения фрагмента природной или социальной реальности, порождения человеческой культуры, концептуально теоретического образования. [1, с. 72].

Под моделированием в педагогике понимается материальное или мысленное имитирование реально существующей педагогической системы путем создания специальных моделей, в которых воспроизводятся принципы организации и функционирования этой системы

Модель в педагогике, как и в других научных дисциплинах, может возникнуть несколькими способами: в результате наблюдения за явлениями и его осмысливания; в результате процесса дедукции как частный случай некоторой модели; в результате процесса индукции как

обобщения некоторой модели. Модели используются либо как исследовательский прием представления исследуемого педагогического объекта с целью его объяснения, изучения, уточнения; либо как инструмент, позволяющий на основе анализа модельного представления педагогического объекта влиять на его построение или функционирование. [5, с. 140].

Классификацией моделей в педагогике занимались такие исследователи как, Е.А. Лодатко, А.Н. Дахин, Е.А. Солодова, Ю.П. Антонова. Вопросами применения моделей в педагогике занимались такие ученые, как Л.Б. Ительсон, Г.П. Щедровицкий, Н.В. Кузьмина, Ю.А. Конаржевский, Г.В. Суходольский и др. Построением и разработкой педагогических моделей занимались В.М. Монахов, И.А. Колесникова, В.В. Сериков и др.

Так, в модели, разработанной И.А. Колесниковой, предлагаются четыре компонента: 1) целеполагание; 2) прогноз; 3) конструирование практики; 4) получение и оценка результатов. В модели, предложенной В.В. Сериковым, присутствуют восемь этапов: 1) разработка замысла; 2) диагностическое задание цели; 3) определение состава и условий, ведущих к новообразованию; 4) обобщенная характеристика педагогической ситуации; 5) динамическое структурирование процесса (расстановка во времени); 6) нахождение педагогических средств; 7) продумывание вариантов поведения педагога; 8) диагностика результатов. В.М. Монахов предлагает

пять этапов проектировочной деятельности:

1. профессиональное понимание разработки педагогического замысла и моделирование распределения и включения ресурсов:
 - понимание педагогического замысла как формирование представления о конечном результате проектирования;
 - профессионально-деятельностное понимание замысла;
 - процессуальность и структурность представления о деятельности;
 - экспертиза степени реализуемости педагогического замысла;
2. анализ затруднений в проекте как дидактическая проблема;
3. оформление продуктивной программы проектировочной деятельности;
4. корректировка программы (проекта) по результатам критической рефлексии. [1, с.74].

Изучив классификацию моделей в педагогике их построение и применение, мы приходим к тому, что все авторы сходятся в том, что при построение какой-либо образовательной модели необходимо сформулировать цель, содержание работы с объектами и субъектами образовательной деятельности

На основе анализа педагогической теории и практики моделирования учебного процесса, современных требований законодательных документов по высшему образованию была спроектирована структура (далее модель) формирования информационно-коммуникативной культуры студентов в условиях цифровой трансформации образования. Структурную основу проектируемой модели составили следующие этапы работы: организационный, содержательно-процессуальный, критериально-диагностический, которые включают компоненты педагогического процесса: целевой, организационно- процессуальный, диагностический и оценочный компоненты.

При разработке модели мы исходили из системы требований, определяемых социальным заказом общества на подготовку специалистов в системе высшего профессионального образования, рынком образовательных услуг. Основопологающими законодательными документами стали Федеральный закон от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования. В теоретическом плане подходы к проектированию модели формирования информационно-коммуникативной культуры студентов базируются на системном подходе и его реализации (А.Н. Аверьянова, В.Г. Афанасьева, И.В. Блауберга, В.Н. Садовского, Э.Г. Юдина, В.П. Беспалько, Ю.А. Конаржевский, Н.В. Кузьмина, В.А. Сластенин, В.А. Якунин), пространственном

и средовом подходах в образовании (В.Н. Абросимов, А.И. Артюхина, Т.И. Белова, Т.Ф. Борисова, И.Л. Гайко, В.Г. Кинелев, И.В. Соловьева, О.Г. Тринитатская и др.), культурологическом подходе (В.А. Кан-Калик, А.В. Мудрик, И.Ф. Исаев, В.А. Сластенин).

В качестве модели формирования информационно-коммуникативной культуры студентов рассматривалась динамическая система, наглядно и аргументированно описывающая компоненты, уровни, условия проектирования данного процесса.

На методическом уровне были определены цель и задачи образовательной модели.

Цель заключается в подготовке специалиста, компетентного не только в научно-предметном и профессиональном знании, но и владеющего высоким уровнем информационно-коммуникативной культуры. Отсюда и определяются следующие задачи данной педагогической модели, условно их можно разделить на три группы: 1) диагностические; 2) технологические; 3) организационные.

Диагностические задачи предполагали осуществление диагностического среза с целью выяснения отношения респондентов по различным составляющим информационно-коммуникативной культуры личности будущего специалиста.

Вторая группа задач – технологическая – была направлена на разработку технологии реализации спроектированной модели в период обучения студентов в университете. Под технологией экспериментального исследования понимается проектирование образовательного процесса, которое будет способствовать эффективному развитию информационно-коммуникативной культуры личности будущего специалиста как особого социокультурного феномена, актуализации его профессиональной деятельности, обретенного личностно-значимого опыта.

Организационные задачи подразумевают поиск содержания и эффективных форм педагогической работы.

Применяя данную модель в своей педагогической практике, мы активизируем познавательную деятельность студентов. Успешность реализации данной педагогической модели зависит от методов обучения, широко использующих количественные критерии оценки знаний студентов и электронно-образовательных ресурсов. Подобная организация учебного процесса позволит сформировать новый тип высококвалифицированных специалистов, способных воспринимать, оценивать, создавать и применять свои профессиональные умения на практике, то есть смогут более полно реализовать себя в современных условиях развития общества.

Таблица 1.

Модель формирования информационно- коммуникативной культуры студентов
в цифровой образовательной среде вуза

Этапы	Компоненты	Описание
1 этап Организационный	целевой	<p>Цель: формирование информационно - коммуникативной культуры студентов в цифровой образовательной среде вуза.</p> <p>Задачи:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Выявить особенности формирования информационно-коммуникативной культуры студентов в цифровой образовательной среде вуза. - Выбор электронных образовательных ресурсов, которые помогли бы в формировании информационно-коммуникативной культуры студентов в цифровой образовательной среде вуза. - тестирование уровня информационно-коммуникационной культуры студентов: пороговый, продвинутый - Определить педагогические условия, определяющие эффективность формирования информационно-коммуникативной культуры обучающихся.
2 этап Содержательно-процессуальный	Организационно-процессуальный компонент	<p>Содержательный блок: Курс «Основы информационной культуры»</p> <p>Цель курса:</p> <ul style="list-style-type: none"> • получить навыки информационной грамотности, • научиться рационально использовать отечественные и зарубежные источники информации, • самостоятельно ориентироваться во всевозрастающем информационном потоке, • информационных ресурсах, выработать стремление к постоянному углублению знаний для успешной учебы в вузе и результативной профессиональной деятельности. <p>Планируемые результаты обучения:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Умеет вести поиск информации, используя электронные ресурсы библиотеки; • Обладает навыками информационного поиска в сети Интернет; • Владеет навыками работы с программными средствами; • Способен корректно формулировать свои информационные запросы; • Может вести результативный поиск информации в электронных базах данных. <p>Дидактическое обеспечение: Дидактический комплекс: учебный план, электронно-образовательные ресурсы, методические рекомендации, промежуточная аттестация (практические задания), итоговая аттестация (зачет по дисциплине)</p> <p>Формы организации: групповая (в учебной деятельности студентов), индивидуальная (во внеучебной деятельности студентов)</p>
3 этап Критериально-диагностический.	Диагностический, оценочный компонент	<p>Диагностический комплекс: Определить уровни и критерии сформированности коммуникативной культуры учащихся; тестирование, наблюдение, беседы, анализ межличностного общения, анализ образовательной среды</p> <p>Оценочный комплекс: уровни сформированности информационно - коммуникативной культуры: пороговый, продвинутый.</p>

ЛИТЕРАТУРА

1. Боташева Х.Ю. Развитие духовно-нравственной культуры студентов в воспитательном пространстве университета: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Боташева Халима Юсуфовна. - Москва, 2010. – 2019 с.
2. Гарашкина Н.В. Модель формирования готовности будущего социального работника к организации проектной деятельности с молодежью / Н.В. Гарашкина, Н.В. Милюткина // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2010. – № 12(92). – С. 65-69.
3. Петров П.К., Сабитова Н.Г. Модель формирования информационно-коммуникационных компетенций у студентов бакалавриата вуза / П.К. Петров, Н.Г. Сабитова. – Текст: электронный // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 2-1.

4. Дусенко С.В., Щербакова Н.Б. Исследование готовности педагогов к реализации физкультурно-корректирующей деятельности с обучающимися в условиях цифровой трансформации образования // Современный ученый. 2021. № 6. С. 220 – 225.
5. Ядровская, М.В. Модели в педагогике / М.В. Ядровская. – Текст: непосредственный // Вестник Томского государственного университета. – 2013. - №366. – С. 139-143.

© Томина Ольга Николаевна (vodoley20@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Московский государственный областной университет

ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ ЭКОНОМИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Топунова Ирина Романовна

канд.экон.наук, доцент,
Государственный университет управления
ir_topunova@guu.ru

FEATURES OF TEACHING ECONOMIC DISCIPLINES IN HIGHER EDUCATION

I. Topunova

Summary: The article discusses the features of the practical use of various methods in teaching economic disciplines in higher education. The author pays attention to the application of the project approach, the use of tools for independent work of students, as well as active work within the framework of the interdisciplinary approach. In addition, taking into account the retrospective of teaching economic disciplines, the urgency of intensifying work in these areas was noted. In conclusion, the article concludes that it is necessary to further improve the methodology of teaching economic disciplines in higher education.

Keywords: economic disciplines, interdisciplinary approach, independent work of students, project work of students.

Аннотация: В статье рассматриваются особенности практического использования различных методик при преподавании экономических дисциплин в высшей школе. Автором уделено внимание применению проектного подхода, использованию инструментария самостоятельной работы обучающихся, а также активной работе в рамках применения межпредметного подхода. Кроме того, с учетом ретроспективы преподавания экономических дисциплин, была отмечена актуальность активизации работы по перечисленным направлениям. В заключении статьи делается вывод о необходимости дальнейшего практического использования различных приемов и принципов при преподавании различных курсов экономических дисциплин в высшей школе.

Ключевые слова: экономические дисциплины, межпредметный подход, самостоятельная работа студентов, проектная работа студентов.

В настоящее время в российскую систему высшего образования активно внедряются новые образовательные стандарты, что приводит к необходимости пересмотра роли и места изучаемых в рамках утвержденных учебных планов ряда дисциплин экономического блока (экономика, экономическая теория, институциональная экономика, политическая экономия, экономика предприятия и т.д.). Происходящие в экономике и обществе изменения влекут за собой необходимость смены сложившихся ранее стереотипов преподавания экономических учебных дисциплин, зачастую использующих устаревшую методологию и инструментарий. В частности, в высшей школе все еще активно используется механическая трансляция обучающимся основных постулатов изучаемой учебной дисциплины. При современном уровне требований к качеству проводимых занятий такой подход к преподаванию является устаревшим и, соответственно, назревает необходимость его пересмотра в сторону более эффективных методик преподавания.

Высшая школа современной России, с 1991 г. являясь преемницей советской высшей школы, накопила весьма значительный опыт преподавания экономических дисциплин. Соответственно, в рамках современного образовательного процесса наблюдается активное использование различных наработок советского периода, когда преподавание экономических дисциплин осуществлялось не только в рамках единой образовательной траектории, но и в определенной степени представляло

собой синтез учебного и воспитательного процесса, тем самым обеспечивая их органическое единство. При этом предполагалось, что обучающиеся, познавая в рамках учебного процесса экономические закономерности развития общества и производства, получая информацию о развитии различных социально-экономических процессов и явлений, впоследствии станут высококлассными специалистами, обладающими такими качествами, как профессионализм, ответственность, инициативность, способность к новаторским решениям и творчеству. Более того, пристальное внимание уделялось также вопросам комплексного планирования читаемых экономических курсов и дисциплин, с целью формирования оптимального сочетания различных способов подачи и получения учебного материала в рамках различных форм образовательного процесса.

Представляется, что в рамках использования накопленного педагогического опыта к изучению экономических дисциплин в высшей школе огромное значение должно придаваться вопросу самообучения студентов на всем протяжении обучения. Более того, вспомним, что именно в рамках советской высшей школы был поднят вопрос о т.н. проблемном обучении, в рамках которого предполагается оптимальное сочетание поисковой и репродуктивной деятельности обучающихся, что создает предпосылки как для самообразования, так и для самостоятельного творчества обучающихся. [1, 318] Подобного рода формат обучения в настоящее время также реализуется и он известен как система проектного обу-

чения. Именно ее активное использование в современном образовательном процессе в рамках высшей школы позволяет не только обеспечить максимальную приближенность обучающегося к практической деятельности и создать действительно индивидуальную траекторию реализуемого образовательного процесса, но и в полной мере развить необходимые профессиональные, управленческие и цифровые компетенции.

При этом вне зависимости от того, какой проект реализуется обучающимися, - исследовательский или прикладной, - сами задачи проектной деятельности остаются общие. В числе приоритетных отметим такие немаловажные аспекты, как профессиональная социализация обучающегося, формирование его социально-ответственного поведения и достижение синергии знаний. Все это в совокупности позволяет полноценно сформировать профессиональные компетенции, определенные в образовательной программе. Подобное активное развитие всех элементов экосистемы проектного обучения в высшей школе способствует обеспечению комплексного подхода в деле воспитания, образования и, что также немаловажно, - самообразования обучающихся, которому также необходимо уделять достаточное внимание.

Так, по словам известного экономиста А.В. Чайнова (1888 – 1937 гг.), «<...> высшее образование есть и может быть только самообразованием, в котором, наряду с книгами и другими пособиями может существовать и высшая школа как одно из наиболее крупных пособий», которое в состоянии дать тот или иной уровень знаний только при активном использовании себя со стороны обучающегося. [2,631] Такой подход предполагает использование новых видов методологического инструментария, в т.ч. и активное использование формата самостоятельной работы студентов (*далее в тексте* -СРС) в качестве базового инструмента самоорганизации и всестороннего развития личности обучающегося. При изучении экономических дисциплин, отличающихся широтой рассматриваемых тем и разделов, познавательная деятельность будет протекать не только в соответствии с индивидуальными особенностями обучающегося, но и в рамках специально созданных организационных условий для самообразования.

При определении форматов и направлений СРС в обязательном порядке следует принимать во внимание исходный уровень готовности конкретного индивида к навыкам самостоятельной работы. В случае высокого уровня готовности мы можем говорить о наличии как высокой мотивации, так и высокого уровня соответствия психофизиологических показателей обучающегося с уровнем самостоятельной работы, что позволяет выстроить оптимальную стратегию самоподготовки и самообразования. Если принимать во внимание средний

уровень готовности обучающегося к СРС, то в данном случае могут быть использованы элементы побуждения к активной самостоятельной работе со стороны преподавателя. И, к сожалению, почти все преподаватели экономических дисциплин в высшей школе в своей практике сталкиваются с низким уровнем готовности отдельных студентов к самостоятельной работе во время изучения программы учебного курса, что вызвано различными причинами и, в т.ч., отсутствием у обучающегося элементов индивидуального стиля учебной деятельности.

В связи с этим следует активизировать приобретение обучающимися как навыков освоения основных тем учебных курсов экономических дисциплин, так и навыков ведения соответствующих фундаментальных и прикладных исследований в рамках высшей школы. Именно эти навыки в дальнейшем послужат основой для создания базы будущей специальности и позволят осуществлять постоянную систематическую подготовку на протяжении дальнейшей профессиональной деятельности. Более того, высшая школа в рамках программ изучаемых дисциплин и курсов позволяет не только изучить факты, понятия и взаимозависимости, но и учит умению ставить вопросы и успешно разрешать их. В данном случае предполагается активизация методик мышления и исследования, которые не только органично встраиваются в читаемые учебные курсы во время образовательного процесса, но и впоследствии позволяют обучающемуся достичь значительного успеха в определенной области знания или виде деятельности.

При определении образовательной траектории развития также необходимо учитывать, что в рамках активно протекающих процессов формирования знания и понимания именно в процессе мышления сводятся воедино и его логические приемы, и содержание, и конечные результаты. Если говорить об анализе как о ключевом логическом приеме мышления, то в данном случае при рассмотрении объекта исследования со стороны обучающегося предпринимаются определенные усилия по пониманию поведения его отдельных элементов, результатом чего является получение знания. В свою очередь, в рамках синтеза обучающийся рассматривает объект исследования как составную часть объемлющего целого, причем понимание целого дезагрируется для объяснения поведения части и, тем самым, появляется понимание как результат процесса мышления. [3, 21]

Мы полагаем, что в рамках изучения соответствующих вузовских учебных дисциплин экономического блока допускается использование совокупности существующих методов, к числу которых можно отнести как лекции и практические занятия, так и самостоятельное чтение и разбор авторов соответствующих литературных и научных источников. Это способствует активному восприятию чужих мыслей и позволяет ознакомиться с

приемами мышления выдающихся мыслителей, ученых и экономистов. Кроме того, именно работа с печатными литературными и научными источниками позволяет получить по-настоящему систематические, глубокие и прочие знания. В этой связи допустимым будет использование углубленного подхода, заключающегося в параллельном рассмотрении и изучении смежных тем учебных курсов дисциплин экономического блока, непосредственно связанных с литературой и историей.

В данном случае можно говорить о том, что значительные возможности для образовательного процесса высшей школы предоставляет активное использование элементов междисциплинарного (межпредметного) подхода, связанных с использованием различных литературных источников в образовательном процессе. Известна классификация, в рамках которой осуществляется деление литературных источников с экономическим содержанием на соответствующие разделы. Так, в первый раздел включаются книги-аллегории, при знакомстве с которыми потенциальный читатель однозначно должен обладать специальными экономическими знаниями (напр.: сатирический роман Д. Свифта «Путешествия Гулливера», в котором в иносказательной форме представлено описание борьбы за испанское наследство между Англией и Португалией в начале XVIII в.). Второй раздел художественно-экономических текстов включает источники, авторы которых напрямую доносят до читателя свои социальные и экономические взгляды (напр.: широко известный в советской литературе роман-сказка Н. Носова «Незнайка на Луне», имеющий элементы научной фантастики, а по сути представляющий собой упрощенный вариант политической экономии капитализма). И третий раздел книг с экономическим содержанием – это собственно художественные произведения, в которых подробно отражаются различные аспекты экономической жизни общества (напр.: различного рода производственные романы, получившие широкую популярность в XX в., в т.ч. «Колеса», «Отель» и «Аэропорт» А. Хейли). [4, 11]

Кроме того, помимо художественных романов и повестей существуют и такие литературные жанры, как поэзия, экономическая сказка и экономическая антисказка. И эти жанры также предоставляют богатый исходный материал для последующего изучения и анализа в процессе изучения экономических тем и вопросов. Так, достаточно вспомнить поэму В. Маяковского «В.И. Ленин», в которой не только дается яркая характеристика развития основных этапов капиталистической формации, но и представлены ключевые этапы зарождения и последующего становления монополизма в национальной и мировой экономике. Классическим примером экономической сказки может служить поучительная «Тайна цены» Е. Пермяка, которая наглядно показывает читателю процесс формирования себестоимости и цены това-

ра. В свою очередь, экономические антисказки как литературный жанр тоже достаточно наглядно показывают развитие различных экономических процессов. В частности, некоторые антисказки М. Синельникова-Оришака посвящены вопросам функционирования финансово-го рынка и азам биржевой торговли (напр.: антисказка «Глубокий сон»). [5, 21]

Таким образом, в рамках сформированного образовательного процесса, изучая в процессе обучения и самообучения при освоении экономических дисциплин различные жанры литературных источников, обучающийся получает не только теоретические знания, но и практическую информацию. Чего стоит, к примеру, доскональное объяснение всех стадий процесса аукциона и рассмотрение последовательности этапов рыночного торга в известном романе И. Ильфа и Е. Петрова «12 стульев». В данном случае активная работа с художественными текстами дает отличную возможность для полноценного усвоения и закрепления материала по конкретной теме изучаемого учебного курса. Более того, в рамках учебного процесса обучающемуся можно предложить сначала проанализировать полученную ранее теоретическую информацию из учебных пособий и информацию из литературного источника, а затем соотнести сделанные выводы с контекстом имеющихся знаний по рассматриваемой в художественном произведении исторической эпохе.

При использовании такого формата работы с обучающимся можно полагать, что общие выводы, полученные ими по изучаемой теме учебного курса, будут носить не только теоретизированный характер, но и включать необходимые элементы практического рассмотрения соответствующих вопросов изучаемой конкретной темы. Иными словами, в рамках применения междисциплинарного подхода при освоении курсов экономических дисциплин путем соприкосновения с художественной литературой возможно не только полноценное усвоение различных тем изучаемых вопросов и повышение уровня экономической грамотности, но и развитие общего культурного уровня обучающихся высшей школы, что является немаловажным аспектом в рамках современного процесса образования и воспитания.

Однако, в случае практического применения междисциплинарного подхода в образовательном процессе, необходимо иметь в виду, что обучающиеся могут по-разному трактовать представленный для проведения последующего анализа литературный текст. Такие разногласия в трактовках могут быть связаны и с различным уровнем начальной подготовки, и с неодинаковыми индивидуальными особенностями, и с общей картиной восприятия мира конкретным обучающимся. Тем не менее, еще в 1910 г., более века назад, Н. Крупской (1869-1939 гг.), автором ряда трудов

по педагогике, в т.ч. и об использовании методики позитивного метода в преподавании, было совершенно справедливо отмечено, что «понимание произведений - вещь очень субъективная. Для одних эти произведения - простая словесность, не возбуждающая в них никаких чувств, не оставляющая никакого следа в их душе, для других это - целый мир, полный образов, глубоко действующий на их психику. В понимании одного и того же произведения отдельными людьми существует целая гамма оттенков». [5, с.163]

Более того, если у потенциального читателя уже будет изначально сформированная определенная база, то суть рассматриваемого произведения будет им максимально понята и полностью осмыслена. Если необходимая база отсутствует, то будет затруднено и собственно восприятие текста, и дальнейшая аналитическая работа с ним. Но, тем не менее, при возможных трудностях в рамках подобного формата работы с обучающимися следует признать, что он в целом является универсаль-

ным и органично вписывается в образовательный процесс, с учетом предъявляемых современных требований к методикам и качеству образования в высшей школе.

Таким образом, в рамках применения различных методологических подходов и принципов при освоении в высшей школе учебных дисциплин и курсов, относящихся к блоку экономических дисциплин, обучающиеся получают теоретические и практические навыки ведения как прикладной, так и аналитической деятельности, что является весьма немаловажным фактором в сложных современных условиях, отличающихся нестабильностью и неопределенностью. Тем самым практическое использование формата получения различных навыков позволяет заложить у обучающихся прочную основу не только для создания базы будущей специальности и формированию всех необходимых компетенций, но и для последующего осуществления систематической подготовки и самоподготовки на протяжении всей профессиональной деятельности в качестве специалиста.

ЛИТЕРАТУРА

1. Проблемы развития политической экономики и совершенствования ее преподавания / под ред. Н.А. Цаголова. – М.: Высшая школа, 1985. – 336 с.
2. Экономическое наследие А.В. Чаянова. / Методы высшего образования / – М.: Издательский дом ТОНЧУ, 2006. - 662 с.
3. Кибанов А.Я., Заичкин Н.И., Лукьянов Т.В. и др. Организация самостоятельной работы студентов – М.: Изд-во ГУУ, 2006 г. – 136 с.
4. Чиркова Е. От золотого тельца до «Золотого теленка». Что мы знаем о литературе из экономики и об экономике из литературы / Елена Чиркова. - Москва: Издательство АСТ: CORPUS, 2018. - 400 с.
5. Крупская Н. Воспоминания / Позитивный метод в преподавании [сост. И. Андреев].- М.: РИПОЛ классик, 2013. – 256 с.
6. Топунова И.Р. Межпредметный подход в преподавании экономики // Журнал «Современное педагогическое образование» - №5 – 2018- С.21-22.

© Топунова Ирина Романовна (ir_topunova@guu.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

О МЕТОДИКЕ ПРОВЕДЕНИЯ РАЗГОВОРНОГО КЛУБА КАК ЭФФЕКТИВНОГО СПОСОБА ПРЕОДОЛЕНИЯ ЯЗЫКОВОГО БАРЬЕРА

Фесенко Ксения Александровна
Преподаватель, МГИМО (У) МИД РФ
fesenkoka@bk.ru

ON THE METHOD OF HOLDING A CONVERSATION CLUB AS AN EFFECTIVE WAY TO OVERCOME THE LANGUAGE BARRIER

K. Fesenko

Summary: The object of the study presented in the article is a conversational club held in foreign languages. According to the author, regular visits to a well-organized conversational club can help students overcome the language barrier, a phenomenon that is predominantly psychological in nature. The relevance of the topic is due to the lack of systematized methodological recommendations for organizing speaking clubs. Based on the analysis of theoretical and methodological materials on the topic of the language barrier and conversation club, as well as on the results of a survey conducted among participants in conversation clubs, its characteristic features, formats are highlighted, the role of the teacher during such a lesson is described, the specifics of correcting errors, methodological recommendations are given on the preparation and direct conduct of the conversation club. The author concludes that classes in the format of a conversational club have great potential, which can be fully revealed with proper preparation by the teacher.

Keywords: language barrier, conversation club, book club, film club, discussion club, game club, error correction.

Аннотация: Объектом исследования, представленного в статье, является разговорный клуб, проводимый на иностранных языках. По мнению автора, регулярное посещение грамотно организованного разговорного клуба может способствовать преодолению у учащихся языкового барьера-явления, имеющего преимущественно психологический характер. Актуальность темы обусловлена отсутствием систематизированных методических рекомендаций по организации разговорных клубов. Опираясь на анализ теоретических и методических материалов по теме языковой барьер и разговорный клуб, а также на результаты опроса, проведённого среди участников разговорных клубов, выделяются его характерные особенности, форматы проведения, описывается роль преподавателя в ходе такого занятия, специфика исправления ошибок, даются методические рекомендации по подготовке и непосредственному проведению разговорного клуба. Автор делает вывод, что занятия в формате разговорного клуба имеют большой потенциал который, может быть раскрыт полностью при должной подготовке со стороны преподавателя.

Ключевые слова: языковой барьер, разговорный клуб, книжный клуб, кино-клуб, дискуссионный клуб, игровой клуб, исправление ошибок.

Развитие навыков устной речи является актуальной задачей в процессе современного обучения иностранным языкам. Как правило, именно овладение устной речью вызывает у учащихся наибольшие затруднения. Несмотря на достаточно высокий уровень владения лексическими и грамматическими навыками, большинство изучающих иностранные языки сталкивается с трудностями в решении коммуникативных задач. Такие проблемы объясняются возникновением «языкового барьера»- явления, имеющего неоднозначное определение.

Для устранения трудностей, связанных с развитием разговорной речи, преподаватели предлагают учащимся различные задания: пересказ, обсуждение прочитанного текста, описание картинок, составление диалогов, или комментариев по предложенной проблематике, ролевые игры, проектные работы и тд. Однако подобные техники обычно чередуются с заданиями на отработку лексических единиц и грамматических конструкций, ко-

торые далеко не всегда способствуют развитию именно устной речи.

В последнее время широкой популярностью пользуются разговорные клубы. Главной целью таких факультативных занятий, проводимых вне часов, предусмотренных программой основного курса, является непосредственно развитие навыка устной речи, а вместе с тем и преодоление языкового барьера.

В ходе анализа теоретической и методической литературы, посвящённой разговорным клубам, стало понятным, что эта тема является недостаточно изученной. Информация об особенностях данной формы внеаудиторного занятия и специфике его проведения крайне скудна. Такое положение дел объясняет актуальность выбранной темы.

Наряду с анализом научно-методических работ по выбранной тематике было проведено анкетирование

среди студентов и выпускников МГИМО, имеющих опыт участия в разговорном клубе, что помогло наиболее точно определить понятие языкового барьера, а также дать дефиницию разговорного клуба, выявить его отличительные черты и составить ряд методических рекомендаций по его проведению.

Результаты проведённого исследования будут иметь особую ценность для преподавателей иностранных языков, которые стремятся привнести разнообразие в учебный процесс, оказать помощь в преодолении языкового барьера и добиться максимальных результатов при формировании у учащихся иноязычной коммуникативной компетенции.

Как уже говорилось ранее, основной причиной возникновения трудностей при развитии навыка говорения является «языковой барьер». Для предложения путей решения проблемы языкового барьера будет целесообразным дать определение этому явлению.

Вопросом понятия языкового барьера занимались такие учёные как Л. С. Выготский, С. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, Т.Г. Цветкова, И.А. Зимняя. Наиболее подробным анализом понятия языкового барьера в различных областях науки занималась И.В. Фирсова. Именно ее определение языкового барьера видится наиболее точным. Итак, «языковой барьер - при изучении иностранного языка — это индивидуальная, субъективная невозможность использовать те знания, которые уже есть, в процессе говорения. Это своего рода барьер психологический, когда человеку по каким-то причинам сложно высказать то, что он хочет, на иностранном языке при наличии соответствующих знаний»[14].

Результаты проведённого опроса подтверждают преимущественно психологическую составляющую языкового барьера. Так, 95% респондентов охарактеризовали языковой барьер как «страх допустить ошибку, быть непонятым», «стыд за недостаточное владение языком», «психологическая установка, ограничивающая легкое общение на иностранном языке» и тд. Лишь 5% опрошенных связали трудности при общении на иностранном языке с недостаточным уровнем владения лексикой и грамматикой. Именно эти знания позволяют нам обозначить основной вектор проведения разговорного клуба.

Учёные, занимающиеся изучением вопросов разговорного клуба, не дают ему однозначного определения. Так, С.Э. Надха описывает разговорный клуб как «организованную преподавателем-модератором встречу заинтересованных в разговорной практике студентов в свободное от основных занятий время в неформальной обстановке»[10].

Опираясь на данное определение, опыт проведения языковых клубов на французском языке, а также на ре-

зультаты опроса, можно выделить следующие черты, отличающие разговорный языковой клуб от других форм занятия:

- чаще всего разговорный клуб имеет факультативный характер, не предусмотрен учебным планом;
- продолжительность занятия от 60 минут и более, где в расчет не принимается время на прочтение книги или просмотр фильма, предназначенных для обсуждения;
- непринуждённая, неформальная обстановка. Именно это условие проведения разговорного клуба в значительной степени помогает участникам расслабиться, снять психологическое напряжение. Местом проведения клуба может стать бар, кафе, парк, библиотека, пространство для воркаута и т.д.
- преподаватель выполняет функцию скорее модератора, тьютера, консультанта [9]. Его задача - тщательно спланировать и организовать разговорный клуб, создать дружелюбную атмосферу, направлять ход занятия, не давая при этом оценки содержанию и форме сказанному его участниками.
- отсутствие переводного метода обучения. Всё общение осуществляется исключительно на иностранном языке, включая объяснение значения незнакомых слов.

Наиболее уместными методами, применяемыми в рамках разговорного клуба, являются: 1) коммуникативный метод - предполагает формулирование заданий, способствующих выработке речевого поведения в ситуациях, которые могут возникнуть при различных жизненных обстоятельствах. Например: представьте, что Вы потерялись в незнакомом городе и спрашиваете прохожего, как добраться до отеля. 2) аудиовизуальный метод, разработанный в XX-ом веке во Франции, представляет работу с аудио или видеофрагментами, где конечной целью является имитация реальной коммуникативной ситуации [2]. 3) групповой (коммунальный) метод - работа в подгруппах или парах, с целью обсуждения заранее предложенных тем или ответов на вопросы; 4) когнитивный или сознательно-практический метод-метод, «способствующий прохождению различных стадий познавательного процесса»[2]. В заданиях имеют место следующие формулировки: «понаблюдайте», «проанализируйте», «сравните», «предположите» и т.д; 5) суггестопедический метод - в рамках этого метода, с целью гармонизации работы правого и левого полушарий мозга, могут быть задействованы, например, фрагменты музыкальных произведений, репродукции картин [2], а также блюда национальной кухни, дегустация которых сопровождается рассказом об их истории, ингредиентах и способе приготовления.

- на занятии непрерывно организуется так называемая искусственная языковая среда. Остановимся подробнее на этом понятии.

Е.В. Бурина характеризует искусственную языковую среду как «один из основных компонентов обучения, являющийся одновременно и стимулом, и катализатором изучения французского языка»[3]. Вместе с тем Е.В. Бурина выделяет следующие объективные атрибуты искусственной языковой среды:

1. Естественный видеоряд, к которому относятся не только предметы, явления, фотографии, буклеты, афиши, графики, но и фильмы, телепередачи, видеоролики.
2. Естественный аудиоряд, а именно радиопередачи, музыкальные подкасты, голосовые сообщения, оставленные носителями в мессенджерах и т.д.
3. Речевой ситуативный ряд, составляющими которого является не только речевая ситуация, но и «коммуникативное поведение, социокультурные стереотипы речевого поведения, межкультурные языковые контакты»[3].

Все эти аспекты, задействованные в ходе разговорного клуба, способствуют как развитию иноязычной коммуникативной компетенции, так и межкультурной коммуникативной компетенции учащихся. Благодаря созданию искусственной языковой среды участники разговорного клуба могут почувствовать себя в обстановке максимально приближенной к реальной, что обеспечивает позитивный психологический настрой и повышает мотивацию.

Оптимальным количеством участников разговорного клуба для большинства опрошенных (70%) является 5-10 человек. Это поможет всем участникам клуба высказаться, погрузиться в комфортную атмосферу занятия, не чувствовать себя забытыми и ущемлённым. Стоит отметить, что равномерное распределение ролей в ходе общения лежит именно на преподавателе. Он должен отслеживать степень вовлечённости участников в беседу, ненавязчиво подталкивать к коммуникации и проявлять уважительное отношение к мнению каждого.

Говоря о классификации языковых клубов, можно выделить следующие виды: киноклуб, книжный клуб, дискуссионный клуб[10], игровой клуб (клуб с использованием коммуникативных настольных игр). Наибольшей популярностью пользуются дискуссионный клуб (65%) и игровой клуб (55%).

Эти два формата не требуют предварительной подготовки со стороны участников в отличие от киноклуба или книжного клуба. Так, в качестве материала вводящего проблематику дискуссионного клуба может быть фотография, отрывок из интервью, короткий видеоролик, график с результатами опроса и т.д.

Наиболее распространёнными коммуникативными

играми стали мафия, элиас, имаджинариум. Такие игры помогают моделировать социокультурные контакты, учат работать в команде, способствуют интенсивной языковой практике и более осознанному усвоению языка[5].

Согласно опросу, главными критериями, влияющими на выбор разговорного клуба, являются:

1. актуальность темы; Среди наиболее популярных тем были названы: искусство, кино, литература, спорт, хобби, путешествия, экология, история, мода. Тема должна быть интересной, дискуссионной, но при этом не способствовать разжиганию межнациональной вражды, ущемлению прав и интересов участников.
2. примерно одинаковый уровень языка у всех участников; Проведение клуба по уровням благоприятно сказывается на самооценке участников, придаёт им уверенность в своих силах, подталкивает к общению. Следовательно, информирование об уровне, на который рассчитан предстоящий разговорный клуб, является необходимым.
3. среди участников клуба есть знакомые люди; Действительно, этот фактор помогает быстро адаптироваться к новой атмосфере и снять психологический барьер, особенно когда речь идёт об интровертированных личностях. Для того чтобы создать наиболее комфортную атмосферу в ходе самого разговорного клуба, его участники могут быть приглашены в группы в мессенджерах, где они заранее знакомятся, обговаривают время и место проведения клуба, высказывают пожелания, делятся впечатлениями.
4. личность и опыт преподавателя; Обстановка, располагающая к общению на иностранном языке, может быть создана благодаря наличию у ведущего-преподавателя таких личностных характеристик как «позитивное, эмпатическое отношение» к участникам, «способность к интеллектуальной и эмоциональной вовлечённости»[6], коммуникабельность, толерантность, креативность, чувство юмора.

Нередко критерием, по которому выбирается разговорный клуб, становится участие в нём носителя иностранного языка. Присутствие носителя, являющегося эталоном владения языком, обеспечивает возникновение реальной языковой ситуации, даёт возможность напрямую задать вопрос о языке, культуре и менталитете, что значительно повышает мотивацию. Однако для большинства респондентов (65%) участие носителя языка не является обязательным.

Отдельное внимание необходимо уделить манере исправления ошибок. Так 80% опрошенных всё же хотели, чтобы их ошибки были замечены и исправлены, но в ненавязчивой форме, без подробного объяснения пра-

вил. Исправление ошибок не должно прерывать мыслительный процесс говорящего и не мешать успешному завершению речевого акта. Рекомендуется исправлять исключительно те ошибки, которые мешают решению коммуникативной задачи. Исправление наиболее частотных ошибок имеет место быть в конце занятия, без перехода на личности.

По итогам регулярного посещения разговорного клуба, опрошенные отметили преодоление страха общения с носителями иностранного языка (72%), расширили словарный запас (79%), развили скорость реакции в спонтанном общении (62%), развили креативность и творческий подход к решению коммуникативных задач (42%), завязали интересные знакомства и нашли единомышленников (55%), узнали новые факты о культуре страны изучаемого языка (60%). Такой результат наилучшим образом доказывает эффективность разговорного клуба не только как способа устранения психологического барьера, расширения знаний в области языка и культуры, но и развития навыков межличностного взаимодействия.

Несмотря на преимущественно позитивные впечатления от посещения разговорного клуба, среди респондентов были и те, кто указал на существенные недостатки. А именно: 1) отсутствие возможности высказаться из-за доминирования других участников (65%) 2) уровень других участников не соответствует уровню респондента (45%) 3) однотипные, скучные задания, отсутствие смены деятельности (62%), 4) ход разговорного клуба не продуман заранее, всё проходит экспромтом (35%).

Констатация двух последних недостатков подчёркивает важность заблаговременной подготовки, планирования разговорного клуба и тщательного отбора материала. Так, подбор заданий и материалов, задействованных в ходе разговорного клуба, должен быть осуществлён в первую очередь с учётом следующих принципов:

1. принцип последовательности, подразумевающий логическую связь между материалами и заданиями, их постепенно усложняющийся характер;

2. принцип интенсивности, предполагающий активную смену заданий/ материалов, но обеспечивающий при этом качественное освоение языка;
3. принцип доступности/посильности, означающий подбор материала и составление заданий с учётом имеющегося опыта, знаний учащихся и их уровня владения языком;
4. принцип межкультурного взаимодействия [12] который предполагает отбор материала, имеющего социокультурную ценность, демонстрирующего образцы речевого этикета, и отображающего особенности культуры страны изучаемого языка. Упражнения должны имитировать реальные речевые ситуации, требующие актуализации знаний о национально-культурных особенностях страны;
5. принцип коммуникативной направленности, в соответствии с которым материалы должны быть пригодными для описания или анализа, а задания - побуждать к самовыражению, желанию отреагировать [7].

Говоря о критериях отбора материала для разговорного клуба, рекомендуется опираться так же на следующие принципы: 1) принцип аутентичности; 2) принцип новизны; 3) принцип информативности; 4) принцип достоверности; 5) принцип языковой вариативности; 6) принцип жанровой вариативности.

Подводя итоги, можно сделать вывод, что регулярное участие в разговорных клубах действительно способствует снижению уровня психологического барьера, что помогает смелее и активнее применять уже имеющиеся знания и осваивать новые, а также наиболее комфортным образом чувствовать себя в реальных речевых ситуациях при общении с носителями языка. Проведение разговорного клуба с учётом вышеизложенных методов, принципов и методических рекомендаций поможет раскрыть потенциал этой формы занятия и сделать его максимально эффективным для развития навыка устной речи. Результаты исследований, изложенные в статье, могут найти практическое применение при организации разговорных клубов и при составлении учебно-методических пособий по их проведению.

ЛИТЕРАТУРА

1. Блохина, А.В. Психолингвистические приемы преодоления языкового барьера в ситуации стресса на уроке иностранного языка / А.В. Блохина, Н.С. Гончарова, Е.С. Якубчук // Актуальные проблемы экпрофилактики и пути их решения: Материалы Всероссийской научно-практической конференции, Саратов, 14–15 мая 2019 года / Под общей редакцией Д.В. Воробьева, Н.В. Тимушкиной. – Саратов: Издательство «Саратовский источник», 2019. – С. 37-41.
2. Богачева, А.В. Методы создания искусственной языковой среды на занятиях РКИ / А.В. Богачева // Балтийский гуманитарный журнал. – 2021. – Т. 10. – № 2(35). – С. 34-37.
3. Бурина Е.В. Концепция искусственной языковой среды обучения второму иностранному языку (на примере французского языка) / Е.В. Бурина // Вестник РУДН. Серия «Русский и иностранные языки и методика их преподавания». — №3. — М.: РУДН, 2015. — С. 59–65.
4. Бурмакина, Л.В. Ролевые игры на уроках английского языка / Л.В. Бурмакина; худож. О.В. Маркина. — Спб.: Издательство «КАРО», 2014. — 144 с. — (Педагогический взгляд). — Текст: непосредственный.

5. Винокурова, С.С. Методика использования игровой деятельности при обучении иностранного языка в младших классах / С.С. Винокурова // *Sciences of Europe*. – 2017. – № 17-2(17). – С. 33-41.
6. Гальскова Н. Д. Основы методики обучения иностранным языкам / Н.Д. Гальскова, А.П. Василевич, Н.Ф. Коряковцева, Н.В. Акимова. – Москва: Компания КноРус, 2018. – 390 с.
7. Даминова, С.О. Принципы отбора иноязычных аудиовизуальных материалов для развития умений в разных видах речевой деятельности / С.О. Даминова // *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. – 2015. – № 3-1(45). – С. 43-50.
8. Залевская А.А. Вопросы теории овладения вторым языком в психолингвистическом аспекте. – Тверь: ТвГУ, 1996. – 196 с.
9. Малышева, Е.Б. Роли преподавателя иностранного языка для студентов лингвострановедческих специальностей / Е.Б. Малышева, А.В. Окерешко // *Вопросы методики преподавания в вузе*. – 2017. – Т. 6. – № 21. – С. 67-74.10.
10. Надха, С.Э. Разговорный клуб как особый вид учебной деятельности в преподавании РКИ базового уровня / С.Э. Надха // *Наука и школа*. – 2019. – № 2. – С. 145-151.
11. Орехова, И.А. Обучающий потенциал русской языковой среды в формировании лингвокультурологической компетенции иностранных учащихся : специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)» : автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Орехова Ирина Александровна. – Москва, 2004. – 48 с.
12. Сафонова, В.В. Методические принципы отбора аутентичных видеофильмов для учебных целей / В.В. Сафонова, Н.В. Базина // *Иностранные языки в школе*. – 2014. – № 7. – С. 2-10.
13. Столяренко Л.Д. Основы психологии. 4-е изд., перераб. и доп. (Серия «Учебник, учебные пособия»). – Ростов н/Д: Феникс, 2001. – 672 с.
14. Фирсова, И.В. Языковой барьер при обучении иностранному языку/ И.В. Фирсова // *Гуманитарные науки. Вестник Финансового университета*. – 2013. – № 1(9). – С. 89-92.

© Фесенко Ксения Александровна (fesenkoka@bk.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



МГИМО (У) МИД РФ

СТРУКТУРА ДЕФИЦИТОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЯ СЕЛЬСКОЙ МАЛОКОМПЛЕКТНОЙ ШКОЛЫ

Хакимова Наиля Газизовна

кандидат педагогических наук, доцент,
Набережночелнинский государственный
педагогический университет
340268@mail.ru

THE STRUCTURE OF THE DEFICITS OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF A TEACHER OF A RURAL SMALL SCHOOL

N. Khakimova

Summary: The article studies the structure of professional competence deficits of teachers in rural schools. The study revealed professional deficits of a teacher in an ungraded rural school associated with legal, methodological, psychological, pedagogical, and analytical competencies. The main directions of tutor support of a rural school teacher are formulated.

Keywords: professional competence, normative-legal, methodical, psychological-pedagogical, analytical competence, professional deficits.

Аннотация: В статье изучается структура дефицитов профессиональной компетентности педагогов сельских школ. В ходе исследования выявлены профессиональные дефициты учителя малокомплектной сельской школы, связанные с нормативно-правовыми, методическими, психолого-педагогическими, аналитическими компетенциями. Сформулированы основные направления тьюторского сопровождения учителя сельской школы.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, нормативно-правовая, методическая, психолого-педагогическая, аналитическая компетенции, профессиональные дефициты.

Введение

Сельская малокомплектная школа предъявляет все возрастающие требования к учителю [4, 6, 14]. Успешное выполнение возложенных на него трудовых функций и трудовых действий связано с готовностью и способностью учителя решать профессиональные задачи. В условиях введения обновленных федеральных образовательных стандартов НОО неуклонно повышаются требования к его профессионально-личностной культуре и компетентности.

Обращение к понятию «компетентность учителя» свидетельствует, что в научных исследованиях оно рассматривается через понятие «способность». Компетентность ряд авторов [5, 10, 12] рассматривают как интегративное качество, позволяющее успешно выполнять профессиональные функции и трудовые действия. Под профессиональной компетентностью сельского учителя мы понимаем его практическую готовность к осуществлению профессиональных педагогических функций. Под готовностью понимаем не только способность, но и стремление на овладение профессиональными знаниями, умениями и навыками. Структура профессиональной компетентности может быть представлена через компетенции. Структуру профессиональной компетентности учителя составляют разные компетенции, такие как: предметные, методические, рефлексивные, коммуникативные и другие. Содержательное наполнение компетенций определяется спецификой решаемых профес-

сиональных задач. Учитель сельской малокомплектной школы должен не только осуществлять учебно-воспитательный процесс, но и формировать ценностные гуманистические ориентации обучающихся, определять их жизненные приоритеты, решать междисциплинарные задачи. В условиях села именно он является образцом поведения и носителем ценностей, создает необходимую атмосферу и ситуацию для образовательного процесса. Его социально-направленная деятельность выступает основой для обретения социальных навыков и формирования традиций школы [6, 11].

Социальные навыки - это умение убеждать, умение побуждать к действию, умение сотрудничать, организовывать и поддерживать учащихся в соответствии с их возможностями, потребностями, наклонностями, умение вдохновлять. Помощь учащимся и родителям в решении возникших проблем учебного, психологического, социального характера. Профессиональная компетентность характеризуется единством теоретической и практической готовности специалиста к осуществлению профессиональной деятельности.

Предметную компетентность ряд авторов рассматривают как совокупность знаний, умений и опыта эмоционально-ценностного отношения, необходимые для эффективного выполнения конкретного трудового действия в определенной предметной области и включающие узкоспециальные знания, особого рода предметные умения, навыки, способы мышления» [1, 8, 9, 11].

Методическая компетентность в исследованиях ряда авторов представлена как «система сформированных теоретических знаний в области методики преподавания и комплексных методических умений, обеспечивающих осуществление основных педагогических функций учителя: конструктивно-планирующей, организаторской и контролирующей, которые выделяются нами в качестве ведущих для учителя» [1,8].

Учитель сельской школы должен быть компетентным в различных предметных областях, поскольку работа с учащимися разных классов-комплектов связано с реализацией нескольких учебных программ дисциплин во время одного урока в разных классах, реализация которых должна учитывать как тематический, так и индивидуально-дифференцированные подходы в обучении, методику преподавания учебных предметов при одновременном преподавании в нескольких классах комплектах, использовании учебно-методических, дидактических материалов.

Необходимость в течение 45 минут вести сразу несколько уроков в разных классах комплектах и несколько раз организовывать разный формат обучения требуют от учителя знаний, умений и навыков использования разных методов и форм обучения, в том числе с использованием цифровых сервисов и технологий. Доступ к цифровым технологиям образования это в первую очередь широта образовательных сервисов и возможность выбора [2].

Методическая компетентность представляет собой систему сформированных базовых научных знаний об организации образовательного процесса необходимых для успешного осуществления профессиональной деятельности [1]. Педагог должен знать теоретико-методологические основы проектирования содержания учебного материала по методике преподаваемых предметов, методические основы педагогического контроля в процессе обучения; уметь конструировать технологии и методики обучения, направленные на реализацию целей в конкретных условиях, использовать методические приемы для активизации учебной деятельности обучающихся, вариативно использовать организационные формы обучения, адекватные поставленной цели урока; владеть различными методами обучения,

В структуре профессиональной компетентности учителя стержневым компонентом выступает психолого-педагогическая компетенция.

Психолого-педагогическая компетенция включает в себя: знание возрастной психологии, психологии межличностного и педагогического общения; умение строить педагогически целесообразные отношения с обучающимися, проектировать индивидуальные траектории для обучающихся с особенностями в развитии, осущест-

влять контакт с родителями учащихся и уметь оказывать при необходимости консультативную помощь родителям обучающихся и т.п.

Нормативная или правовая компетентность педагога включает в себя: знание нормативно-правовых актов в области образования, положений и инструкций, регламентирующих педагогическую деятельность, нормативных документов по вопросам обучения и воспитания; навыки работы с нормативными документами

Умение адекватно оценивать эффективность своего труда, рефлексировать собственную деятельность в легкой основе аналитической компетенции. На его основе складывается профессиональное кредо учителя.

В качестве основных показателей, являющихся главным условием развития специальных способностей, подлежащих оценке Е.С. Усова указывает предметные и психолого-педагогические компетенции [9].

В исследовании, проведенном Н.В. Алтыниковой и А.А. Музаевым, представлена технология оценки предметных и методических компетенций учителей на основе использования единых федеральных оценочных материалов [1]. Авторы отмечают, что «отсутствуют общепринятые на федеральном уровне технологии, позволяющие объективно оценить уровень сформированности компетентности учителей и выявить их профессиональные дефициты» [1, с. 32].

Дефициты в структуре профессиональной компетентности сельского учителя связаны с не сформированностью выделенных нами компетенций, узкопредметной подготовкой в вузе. Не готовностью педагогических кадров, особенно молодых педагогов к работе в сельской малокомплектной школе [3,8,13].

Мониторинг профессиональных компетенций педагогов сельской школы путем экспертной оценки выявил ряд дефицитов профкомпетентности педагога.

Учитель сельской школы, в зависимости от того какие функции и профессиональные действия выполняет, должен обладать определенными компетенциями и проявлять их в полной мере, что дает ему возможность успешно выполнять различные трудовые действия [2].

Методы исследования

В исследовании был использован метод решения кейс-задач, направленный на выявление уровней сформированности указанных выше компетенций.

Самооценка учителями уровня сформированности компетенций показала, что педагоги сельских школ ука-

зывают на недостаточный уровень профессиональных знаний и умений и затруднения в выполнении трудовых действий аналитического (рефлексивного) и психолого-педагогического характера.

В рамках эмпирического исследования была проведена диагностика ряда профессионально-педагогических компетенций педагогов.

В качестве одной из диагностических методик явилось решение ситуационных задач. Разработанная методика включает: разработку ситуационных задач формирование набора индикаторов преподавателями, оценка контентной валидности опросника экспертами в области педагогического образования. Диагностические задания ориентированы на оценку готовности учителя сельской школы к выполнению трудовой функции, обозначенных в Профессиональном стандарте педагога [7]:

Задания направлены на оценку сформированности нормативно-правовой, методической, психолого-педагогической и аналитической компетенций учителя.

Приведем пример, одной из ситуационных задач, направленных на оценку сформированности психолого-педагогических компетенций учителя

Описание ситуации:

В школе решено было проводить уроки, используя планшеты. Как избежать нецелевого использования планшетов школьниками во время уроков?

Формулировка задачи: Что вы посоветуете учителю. Выберите практические советы, которые наиболее эффективны для целевого использования планшетов на уроке.

1. включить функцию «учительский контроль» отключить доступ к соцсети
2. ходить по рядам в процессе работы с планшетами
3. в начале урока пообещать дать возможность использовать планшет в личных целях тем ученикам кто успеет справиться с заданием
4. создать общее виртуальное рабочее пространство, где дети могут делиться своими мыслями, общаться в процессе урока

Педагог должен выбрать один или несколько ответов

из предложенных.

Результаты и обсуждения. Полученные результаты представлены (таблица 1):

Таким образом мы можем сказать, что компетенции находятся в тесной корреляционной связи друг с другом. Наибольший процент в выборке респондентов принадлежит педагогам со средним уровнем развития всех четырех компетенций. Трудности, которые встречаются в деятельности учителя сельской школы:

- работа в совмещенных классах; трудности с различными категориями обучающихся; разновозрастные группы в классе;
- планирование и проведении уроков в условиях многопредметности.

Это свидетельствует о необходимости научно-методического сопровождения учителя сельской школы. Обобщив данные исследования, мы разработали систему тьюторского сопровождения педагогов сельских малокомплектных школ:

- по работе со школьной документацией, которая предполагает знание актуальной нормативно-правовой документации и ее применение;
- по сценированию уроков в разных классах –комплектах;
- по разработке цифровых учебно-методических комплексов, цифрового контента для работы в формате смешанного обучения;

Нами разработан цифровой конструктор уроков. Тематика модулей связана с особенностями конструирования деятельностного урока, реализации программы УУД, программы сопровождения обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, реализация программы воспитания и социализации личности в условиях проживания в сельской местности и др. Модули конструктора можно изменять и наращивать.

Профессиональные пробы, личный опыт, повышение квалификации сельского учителя частично разрешают проблемы в области освоения профессиональных компетенций, но зачастую в условиях малокомплектной сельской школы отсутствует избыточная образователь-

Таблица 1.

Уровни сформированности профессиональной компетентности педагогов сельских школ:

Компетентность	Уровень сформированности компетентности		
	Низкий (%)	Средний (%)	Высокий (%)
Аналитическая компетентность	27	59,7	13,3
Нормативно-правовая компетентность	29	59,1	11,7
Психолого-педагогическая компетентность	26	54,9	19,1
Методическая компетентность	23	49,4	27,6

ная среда, которая может стать условием построения индивидуальной образовательной траектории педагога, в конечном счете обеспечив повышение качества преподавания предметов в условиях обновления содержания образования.

Учителю в малокомплектной школе приходится работать с разным предметным содержанием и разными группами учащихся, но при этом выстраивать между ними коллективное взаимодействие. Ему необходимо выйти за рамки своего учебного предмета в другие области знания, уверенно владеть своим предметом, поскольку необходимо на уроках передавать универсальный способ работы для каждого класса комплекта. Педагог на уроках должен передавать учащимся не просто знания, а способы работы со знаниями.

Необходимо знать особенности устройства одно-

го предмета, методы его конфигурирования с другими предметами. Какую бы технологию не использовал учитель в процессе преподавания различных дисциплин содержание усваиваемых фактов, сведений, понятий трактуются по-разному. Поэтому при переходе из одной предметной области в другую, учителю необходимо самому понимать принципы конструирования разных предметных областей. Особенно сложно бывает учителю связать гуманитарный и естественнонаучный тип знаний.

Выводы

Результаты эмпирического исследования могут быть использованы при разработке программ тьюторского сопровождения учителей сельских малокомплектных школ, а также в процессе разработки цифровых учебно-методических комплексов в помощь учителю и выстраивания форматов интерактивного взаимодействия.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алтыникова Н.В., Музаев А.А. Оценка предметных и методических компетенций учителей: апробация единых федеральных оценочных материалов // Психологическая наука и образование. - 2019. - Том. 24. - № 1. - С. 31–41
2. Асадуллин Р.М., Дорофеев А.В., Левина И.Р. — Диагностика цифровых компетенций педагога // Педагогика и просвещение. – 2022. – № 1. – С. 1 - 17. DOI: 10.7256/2454-0676.2022.1.37153 URL: https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=37153
3. Дудина О.П. Мониторинг профессиональных дефицитов как средство формирования эффективной системы непрерывного профессионального развития педагогов профессиональных образовательных организаций // Достижения науки и образования. 2020. № 14 (68). С. 52–54. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_44317167_80158364.pdf
4. Ефлова, З.Б. Непрерывное образование учителя современной сельской школы: концептуально-методологические основы: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Ефлова Зинаида Борисовна. — Великий Новгород, 2021.
5. Зимняя, И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия / И.А. Зимняя. — М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. — 42 с.
6. Проблемы и перспективы сельских общеобразовательных организаций: материалы международной научно-практической конференции [28-30 марта 2019 года] под науч. ред. Л.В. Байбародовой, А.П. Чернявской. - Ярославль, 2019. - 556 с.
7. Проект Приказа Министерства труда и социальной защиты РФ «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере начального общего, основного общего, среднего общего образования) (учитель)» (подготовлен Минтрудом России 31.01.2022)
8. Смирнова, С.В., Кисилева, А.К. Преодоление профессиональных дефицитов педагогов в системе дополнительного профессионального образования // Научно-теоретический журнал. - Выпуск 2(31) – 2017. – С.29 - 34 URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/preodolenie-professionalnyh-defitsitov-pedagogov-v-sisteme-dopolnitelnogo-professionalnogo-obrazovaniya/viewer>
9. Усова Е.С. Психологические основания экспертизы и аттестации в системе образования [Текст]: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Усова Елена Семеновна. - Нижегород. гос. пед. ун-т. - М., 2000. - 21 с.: ил. 3
10. Универсальные компетентности и новая грамотность: чему учить сегодня для успеха завтра. Предварительные выводы международного доклада о тенденциях трансформации школьного образования / И.Д. Фрумин, М.С. Добрякова, К.А. Бараников, И.М. Реморенко; Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Институт образования. М.: НИУ ВШЭ - 2018. - 28 с.
11. Федотова, Г.А. Творческое саморазвитие учителя в сельском социуме как педагогическая проблема: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / Федотова Галина Александровна. — Великий Новгород, 2004. — 48 с.
12. Хуторской, А.В. Методологические основания применения компетентностного подхода к проектированию образования / А.В. Хуторской // Высшее образование в России. — 2017. — № 12 (218). — С. 85–91
13. Шайденов Н.А. Подходы к оценке дефицитов профессиональных компетенций молодых учителей // Образование личности. - 2019. - № 3–4. - С. 12–18. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_42896034_66694619.pdf.
14. Шергина, Т.А. Педагогические условия модернизации образовательного процесса сельской малокомплектной школы (на примере республики Саха (Якутия)) дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Туйаара Алексеевна Шергина. – Якутск. – 2015

© Хакимова Наиля Газизовна (340268@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ЧЕРЕЗ ПРОЕКТНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

Цветкова Екатерина Васильевна

Аспирант, Первый МГМУ им. И.М. Сеченова Минздрава
России (Сеченовский Университет)
г. Москва, Россия
katecvet@mail.ru

FORMATION OF COMMUNICATIVE COMPETENCE AMONG YOUNGER SCHOOLCHILDREN IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT THROUGH PROJECT ACTIVITIES

E. Tsvetkova

Summary: The article presents the characteristics of the communicative competencies of younger schoolchildren, identifies the forms, methods and means of their development, analyzes the results of diagnostic techniques, also describes the analysis of formative and ascertaining experiments and defines pedagogical forms aimed at improving the communicative competence of younger schoolchildren in the educational environment.

Keywords: communicative universal educational actions, communicative competence, project activity, educational environment, forms and methods, junior schoolchildren, Federal State educational Standard of primary general education.

Аннотация: В статье представлена характеристика коммуникативных компетенций младших школьников, обозначены формы, методы и средства их развития, дан анализ результатов диагностических методик, также описан анализ формирующего и констатирующего экспериментов и определены педагогические формы, направленные на повышения коммуникативной компетентности младших школьников в образовательной среде.

Ключевые слова: коммуникативные универсальные учебные действия, коммуникативная компетентность, проектная деятельность, образовательная среда, формы и методы, младшие школьники, Федеральный государственный образовательных стандарт начального общего образования.

Введение

Формирование речи как способа общения является одним из главных аспектов в процессе социализации и последующей адаптации в окружающей действительности, в связи с этим данная тема остаётся актуальной на протяжении многих десятилетий. Нельзя недооценивать развитие речи как процесс овладения родным языком, приобретение навыка пользоваться им как средством познания мира и самого себя.

Эволюция развития человеческой речи началась полмиллиона лет назад и проходила поэтапно. Возможность свободно говорить Homo sapiens получил не сразу. Первая звуковая речь появилась в ледниковую эпоху более чем 100 тыс. лет назад. Сначала это были жесты, потом присоединилась мимика и звуки, и только позже появились слова и письмо. Со временем люди научились общаться, используя слова. Сначала присутствовала многозначность слов, но словарный запас становился все больше, а коммуникация проще. Отныне слова приобрели персональные смысловые значения.

Язык помогает человеку общаться с миром и отличает его от других живых существ на Земле. Новорожден-

ный ребенок не умеет говорить, но учится этому с нуля.

Язык – система слов, выражений и правил их соединения в осмысленные высказывания, используемые для общения. Слова и правила их употребление едины для всех говорящих на данном языке, это и делает возможным общение при помощи языка.

Основная часть

Принципиальный подход к решению проблемы развития коммуникативных навыков, формирования коммуникативной компетентности представлен в трудах Л.С. Выготского, который рассматривал общение в качестве главного условия личностного развития и воспитания детей.

Исходя из концепции Л.С. Выготского, можно утверждать, что формирование коммуникативных навыков детей является одной из приоритетных задач школы, так как результативность и качество процесса общения в большей степени зависит от уровня коммуникативных навыков субъектов общения. [Выготский 1986]

Младший школьный возраст, связан с вхождением

в школьное обучение как наиболее систематизированную форму общения, с включенностью в учебную деятельность как ведущую деятельность данного периода, что предопределяет переход от наглядно-образного конкретного ситуативного к абстрактному мышлению, к умению выделять существенные связи, строить рассуждения, делать умозаключения, выводы. К концу младшего школьного возраста с развитием логической и коммуникативной функций речи, с выработкой произвольности и рефлексии формируется навык логично и связно строить высказывание. Коммуникация – процесс передачи информации кому-либо и способы общения, позволяющие передавать и принимать разнообразную информацию.

М.С. Каган понимает под коммуникацией информационную связь субъекта с тем или иным объектом - человеком, животным, машиной. Она выражается в том, что субъект передает некую информацию (знания, идеи, деловые сообщения, фактические сведения, указания и т.п.), которую получатель должен принять, понять, хорошо усвоить и в соответствии с этим поступать. В общении информация циркулирует между партнерами, поскольку оба они равно активны, и информация увеличивается, обогащается; при этом в процессе и в результате общения происходит превращение состояния одного партнера в состояние другого [Каган 2006].

Однако существуют такие ситуации взаимодействия, когда данные функции жестко закреплены за субъектами в течение определенного времени, например у учителя (коммуникатор) и слушателей (реципиенты) на уроках.

Коммуникативные способности - это умения и навыки общения с людьми, от которых зависит его успешность.

Коммуникативная компетентность - способность устанавливать и поддерживать необходимые контакты с другими людьми. Для эффективной коммуникации характерно: достижение взаимопонимания партнеров, лучшее понимание ситуации и предмета общения (достижение большей определенности в понимании ситуации способствует разрешению проблем, обеспечивает достижение целей с оптимальным расходом ресурсов).

Согласно ФГОС коммуникативная компетентность понимается как: «умение ставить и решать определенно-го типа коммуникативные задачи: определять цели коммуникации, оценивать ситуацию, учитывать намерения и способы коммуникации партнера (партнеров), выбирать адекватные стратегии коммуникации, быть готовым к осмысленному изменению собственного речевого поведения» [6, с.15].

Коммуникативная компетентность – умение общать-

ся, быстро и четко устанавливать деловые и дружеские контакты с людьми, хорошая осведомленность в области коммуникаций (общения) и умение воплотить знания на практике. Коммуникативная компетентность определяется как эффективность общения: способность и реальная готовность к речевому общению, адекватная целям, сферам и ситуациям общения, способность к речевому взаимодействию и речевому действию и включает:

- знание речевых норм, функционального использования языка;
- речевые умения и навыки;
- собственно-коммуникативные умения: выбор языковой нормы, сообразно ситуации; навыки речевого общения с учётом того, с кем, когда и с какой целью мы говорим.

Коммуникативная компетентность включает в себя:

- языковой компонент (формирование лексических и грамматических навыков);
- речевой компонент (смысловое, логическое построение высказывания, умение аргументировать свою позицию, вести дискуссию, задавать вопросы, слушать, устанавливать контакт);
- учебно-познавательный компонент (умение работать с информацией);
- социокультурный компонент (культура коммуникации в условиях сотрудничества, умение выслушать партнёра, встать на его позицию и сформулировать её);
- этикетный и общекультурный компонент.

В коммуникативную компетентность, соответственно, входит способность устанавливать и поддерживать необходимые контакты с другими людьми, владение определенными нормами общения, поведения, что, в свою очередь, предполагает усвоение этно- и социально-психологических эталонов, стандартов, стереотипов поведения, овладение «техникой» общения (правилами вежливости и другими нормами) [7, с.4].

В качестве обязательных умений, обеспечивающих коммуникативную компетентность индивида, в ФГОС ставятся задачи формирования у выпускника начальной школы определенных компетенций - умения слушать и слышать собеседника, обосновывать свою позицию [6, с.16].

Можно выделить следующие виды коммуникативных компетенций:

1. лингвистическая компетенция – это знание словарных единиц и грамматических правил, которые преобразуют лексические единицы в осмысленное высказывание;
2. социолингвистическая компетенция включает в себя способность выбирать и использовать адекватные языковые формы и средства в зависимости от цели и ситуации общения, от социальных

ролей участников коммуникации, то есть от того, кто является партнёром по общению;

3. дискурсивная компетенция рассматривается как способность понимать различные виды коммуникативных высказываний, а также строить целостные, связанные и логические высказывания разных видов (статья, письмо, эссе и т.д.); предполагает выбор лингвистических средств в зависимости от цели высказывания;
4. стратегическая компетенция включает в себя вербальные и невербальные средства (стратегии), к которым прибегает человек в случае, если коммуникация не состоялась; такими средствами могут являться как повторное прочтение фразы и переспрос непонятого предложения, так и жесты, мимика, использование различных предметов;
5. компенсаторная компетенция – это развитие умений выходить из положения в условиях дефицита языковых средств при получении и передаче информации;
6. социокультурная компетенция в основе своей имеет знания культурных особенностей, привычек, традиций, норм поведения и этикета и умения понимать и адекватно использовать их в процессе общения; формирование социокультурной компетенции предполагает интеграцию личности в системе мировой и национальной культур;
7. социальная компетенция – умение и желание взаимодействовать с другими, уверенность в себе и в своих силах для осуществления коммуникации, а также умение помочь другому поддержать общение, поставить себя на его место и способность справиться с ситуациями, возникающими в процессе непонимания партнеров по общению;
8. учебно-познавательная компетенция предполагает наличие общих и специальных учебных умений, позволяющих совершенствовать учебную деятельность [6, с.85].

Любая коммуникативная компетенция включает следующие компоненты:

1. эмоциональный (эмоциональная отзывчивость, эмпатия, чувствительность к другому, способность к сопереживанию и состраданию, внимание к действиям партнеров);
2. когнитивный (связан с познанием другого человека, предполагает наличие способности предвидеть поведение другого человека, эффективно решать различные проблемы, возникающие между людьми);
3. поведенческий (отражает способность ребенка к сотрудничеству, совместной деятельности, инициативность, адекватность в общении, организаторские способности и т.п.) [Жуков и др., 2010, с. 85].

Коммуникативная компетентность, согласно психо-

лого-педагогическим исследованиям, включает следующие компоненты:

эмоциональный (включает эмоциональную отзывчивость, эмпатию, чувствительность к другому, способность к сопереживанию и состраданию, внимание к действиям партнеров);

когнитивный (связан с познанием другого человека, включает способность предвидеть поведение другого человека, эффективно решать различные проблемы, возникающие между людьми);

поведенческий (отражает способность ребенка к сотрудничеству, совместной деятельности, инициативность, адекватность в общении, организаторские способности и т.п.).

В отличие от предметно-практической деятельности, действие в коммуникации направлено на установление отношений между субъектами, а не на создание овецищенного результата.

Основной единицей коммуникации является речевой акт. По мнению А.А. Леонтьева, осуществляя общение, учащийся должен говорить не ради самой речи, а ради того, чтобы она оказала нужное воздействие.

Способность человека к коммуникации определяется в психолого-педагогических исследованиях в общем как коммуникативность (Г.М. Андреева, А.Б. Добрович, Н.В. Кузьмина, А. Джекобе). Для того, чтобы обладать коммуникативностью, человек должен овладеть определенными коммуникативными умениями.

Опираясь на концепцию общения, выстроенную Г.М. Андреевой, можно выделить комплекс коммуникативных умений, овладение которыми способствует развитию и формированию личности, способной к продуктивному общению. Исследователь выделяет следующие виды умений:

- межличностной коммуникации;
- межличностного взаимодействия;
- межличностного восприятия.

Одной из принципиальных задач педагога при формировании коммуникативной компетентности является организация таких условий, при которых учащиеся приобретают навыки и умения, соответствующие высокому уровню общения.

Способности к общению включают в себя:

- желание вступать в контакт с окружающими;
- умение организовать общение, включающее умение слушать собеседника, умение эмоционально сопереживать, проявлять эмпатию, умение решать конфликтные ситуации;
- знание норм и правил, которым необходимо следовать при общении с окружающими (М.И. Лисина, Н.В. Ключева, Ю.В. Касаткина).

Под коммуникативными способностями младших школьников как средства их социальной адаптации выделяют комплекс индивидуально-психологических качеств личности младшего школьника социальной направленности (контактность, эмпатичность, доброжелательность);

уровень знаний, умений и навыков социально-коммуникативной деятельности (знание законов бесконфликтного общения с окружающими,

навыки культуры поведения, умение быстро ориентироваться в знакомой и незнакомой ситуации и др.);

желание и потребность вступать в социально-коммуникативную деятельность;

умение анализировать и адекватно оценивать социально-коммуникативные ситуации и отслеживать своё состояние в деловых и личностных контактах с окружающими.

Именно младший школьный возраст чрезвычайно благоприятен для овладения коммуникативными навыками в силу особой чуткости к языковым явлениям, интереса к осмыслению речевого опыта, общению. Следовательно, развитие коммуникативной компетентности ученика – актуальная задача образовательного процесса начальной школы.

Сформировать коммуникативную компетентность – это значит научить младшего школьника задавать вопросы и четко формулировать на них ответы, внимательно слушать и активно обсуждать рассматриваемые проблемы, комментировать высказывания собеседников и давать им критическую оценку, аргументировать свое мнение в группе, адаптировать свои высказывания к возможностям восприятия других участников коммуникативного общения, а также сформировать способность к эмпатии.

Формирование коммуникативной компетентности видится нами как поэтапный процесс развития у младших школьников способности к речевому общению и умению слушать, на метапредметном уровне, включа-

ющем различные аспекты процесса речевого общения: чтение, слушание, письменную и устную речь, этику речевого общения [5, с.126].

Теоретический анализ научной литературы по заданной проблеме позволил выбрать проектную деятельность и обозначить ряд условий, направленные на формирование коммуникативной компетентности младших школьников. Таковыми являются:

1. работа в группах и мини-группах;
2. применение игровых технологий в процессе обучения и воспитания;
3. применение элементов технологии уровневой дифференциации;
4. включение в процесс обучения элементов личностно – ориентированного развивающего обучения;
5. творческий подход в обучении.

С целью определения уровня сформированности коммуникативных универсальных учебных действий у младших школьников было проведено исследование на базе Муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения № 25 имени А.М. Черемухина Данное исследование проводилось на протяжении 2-х месяцев. Респондентами выступили обучающиеся 2-х классов, в состав групп вошли 82 мальчика и 118 девочек. Для определения уровня сформированности универсальных учебных действий у младших школьников были выбраны следующие диагностические методики:

1. Методика Овчарова Р.В. «Ковёр»
2. Методика Г.А. Цукерман «Кто прав».
3. Методика Бурменская Г.В. «Совместная сортировка».
4. Методика «Дорога к дому».

Оценка результатов проводилась по следующей балльной шкале:

- 3 балла - высокий уровень;
- 2 балла - средний уровень;
- 1 балл - низкий уровень.

Используя полученные данные в ходе диагности-

Таблица 1.

Анализ результатов респондентов на уровень коммуникативной компетентности на этапе констатирующего эксперимента

Уровень сформированности	«Кто прав?»		«Ковёр»		«Совместная сортировка»		«Дорога к дому»		%	Уровень сформированности
	кол. респондентов	%	кол. респондентов	%	кол. респондентов	%	кол. респондентов	%		
высокий уровень	21	11%	20	10%	3	2%	6	3%	6%	высокий уровень
средний уровень	45	23%	55	28%	48	24%	45	23%	24%	средний уровень
низкий уровень	134	67%	125	63%	149	75%	149	75%	70%	низкий уровень
всего респондентов	200									

Таблица 2.

Анализ результатов респондентов на уровень коммуникативной компетентности экспериментальной группы

Уровень сформированности	«Кто прав?»		«Ковер»		«Совместная сортировка»		«Дорога к дому»		%	Уровень сформированности
	кол. респондентов	%	кол. респондентов	%	кол. респондентов	%	кол. респондентов	%		
высокий уровень	47	24%	44	22%	44	22%	49	25%	46	23%
средний уровень	28	14%	30	15%	31	16%	25	13%	29	14%
низкий уровень	0	0%	1	1%	0	0%	0	0%	0	0%
всего респондентов	200									

Таблица 3.

Анализ результатов респондентов экспериментальной группы контрольного этапа

Уровень сформированности	«Кто прав?»		«Ковер»		«Совместная сортировка»		«Дорога к дому»		%	Уровень сформированности
	кол. респондентов	%	кол. респондентов	%	кол. респондентов	%	кол. респондентов	%		
высокий уровень	47	24%	44	22%	44	22%	48	24%	23%	высокий уровень
средний уровень	27	14%	31	16%	30	15%	26	13%	14%	средний уровень
низкий уровень	1	1%	0	0%	1	1%	1	1%	0%	низкий уровень
всего респондентов	75									

Таблица 4.

Анализ результатов респондентов формирующего эксперимента контрольной группы

Уровень сформированности	«Кто прав?»		«Ковер»		«Совместная сортировка»		«Дорога к дому»		%	Уровень сформированности
	кол. респондентов	%	кол. респондентов	%	кол. респондентов	%	кол. респондентов	%		
высокий уровень	6	3%	9	5%	1	1%	1	1%	4	2%
средний уровень	3	2%	2	1%	2	1%	0	0%	2	1%
низкий уровень	66	33%	64	32%	72	36%	74	37%	69	35%
всего респондентов	75									

ческих показателей, была разработана программа внеурочной деятельности целью которой являлось формирование у младших школьников коммуникативной компетентности знаний, а также совершенствование их умений в области диалога.

Предметом освоения учащихся 2-х классов явились следующие понятия: диалог, монолог, общение, устное общение, словесное и несловесное общение, речь, адресат, адресант.

После реализации разработанного комплекса заданий, был проведен контрольный эксперимент для проверки у младших школьников коммуникативных умений во внеурочной деятельности в процессе диалога. Исходя из результатов констатирующего и контрольного этапов исследования, можно утверждать, что разработанная программа формирующей части эксперимента является эффективной для развития коммуникативной компетентности у младших школьников в образовательной среде во внеурочной деятельности при обучении диалогу.

Заключение

Формирующий эксперимент отражает эффективность формирования коммуникативной компетентности у младших школьников в образовательной среде через

проектную деятельность. Проектная деятельность – это наиболее эффективная форма работы для педагогов в образовательной среде при формировании и развитии коммуникативных универсальных учебных действий среди младших школьников.

ЛИТЕРАТУРА

1. Арефьева, О.М. Особенности формирования коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников. / О.М. Арефьева // Начальная школа. – 2012, №2. – С. 74 – 78.
2. Выготский Л.Н. Мышление и речь. – М.: Лабиринт, 2007. – 352 с.
3. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе : от действия к мысли: пособие для учителя / [А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская и др.]; под ред. А.Г. Асмолова. — М.: Просвещение, 2008. — 151 с. : ил. — ISBN 978-5-09-019148-7.
4. Леонтьев, А.А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии. – М.: РАО/МПСи, 2001. – 127 с.
5. Лисина, М.И. Проблемы онтогенеза общения/Науч.-исслед. ин-т общей и педагогической психологии Акад. пед. наук СССР/СРЕДНИЙ - М.: Педагогика, 1986. -144 с.
6. Федеральный Государственный образовательный стандарт дошкольного образования [Текст]: утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013г., №1155 / Министерство образования и науки Российской Федерации. – Москва: 2013г.

© Цветкова Екатерина Васильевна (katecvet@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



ЭФФЕКТИВНОСТЬ ВОСПРИЯТИЯ МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ ЛЕКЦИЙ ПО ФИЗИКЕ В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

THE EFFECTIVENESS OF PERCEPTION OF MULTIMEDIA LECTURES ON PHYSICS IN THE CONDITIONS OF DISTANCE LEARNING

*F. Tseeva
R. Nagaplezheva
M. Orakova*

Summary: The relevance of the study is that by now distance learning programs are gaining the most popularity. Many educational programs are not adjusted to the new standards of education outside of schools. Using the possibilities of multimedia lectures and various educational works highlights completely new issues of developing students' creative skills. Children of the XXI century learn and «grasp» information on the computer faster. It is the use of new information programs and the use of multimedia service that makes it possible to develop learning in any lessons, especially in physics lessons, which are not possible without visual material and additional technologies during training.

It should be noted that modern computer technologies are currently built in such a way that any student can use them at any time, as well as review the material told by the teacher in the lesson. After the pandemic in 2020, a huge number of organizations also switched to electronic form. Also, schools have begun to introduce distance learning quite occasionally, for example, before the upcoming holidays, e-learning is being introduced in many schools so that students can stay at home.

In the article to analyze the effectiveness of the perception of multimedia lectures on physics in the conditions of distance learning to date.

Tasks: to reveal the features of distance learning; to analyze the role of multimedia lectures in physics.

Keywords: multimedia, educational lectures, information technologies, distance education, organization of the educational process, works in physics.

Цеева Фатимат Мухамедовна

*Кандидат физико-математических наук, старший преподаватель, Кабардино-Балкарский государственный университет им. Х.М. Бербекова
mfmkbsu@mail.ru*

Нагаплежева Рузанна Руслановна

Старший преподаватель, Кабардино-Балкарский государственный университет им. Х.М. Бербекова

Оракова Мариям Мустафаевна

Старший преподаватель, Кабардино-Балкарский государственный университет им. Х.М. Бербекова

Аннотация: Актуальность исследования состоит в том, что к настоящему времени наибольшую популярность набирают программы дистанционного обучения. Многие образовательные программы не подстроены под новые стандарты обучения вне школ. Использование возможностей мультимедийных лекций и различных учебных работ освещает совершенно новые вопросы развития творческих навыков учащихся. Дети XXI века быстрее осваивают и «схватывают» информацию на компьютере. Именно использование новых информационных программ и использование мультимедийного сервиса дает возможность развитию обучения на любых уроках, особенно на уроках физики, которые не возможны без визуального материала и дополнительных технологий при обучении.

Следует отметить, что современные компьютерные технологии к настоящему времени построены таким образом, чтобы любой учащийся мог воспользоваться ими в любой момент, а также пересмотреть рассказанный материал педагогом на уроке. После пандемии в 2020 году огромное количество организаций перешло также в электронную форму. Также и школы стали совсем вводить изредка дистанционные занятия, к примеру, перед предстоящими праздниками во многих школах вводится электронное обучение, чтобы учащиеся могли остаться дома.

В статье проанализирована эффективность восприятия мультимедийных лекций по физике в условиях дистанционного обучения к настоящему времени и раскрыты особенности дистанционного обучения; проанализирована роль мультимедийных лекций по физике.

Ключевые слова: мультимедиа, образовательные лекции, информационные технологии, дистанционное образование, организация учебного процесса, физика.

Введение

В современность наибольшую популярность набирают программы дистанционного обучения. Многие образовательные программы не подстроены под новые стандарты обучения вне школ. Использование возможностей мультимедийных лекций и работ освещает новые вопросы развития творческих навыков учащихся [1]. Дети XXI века быстрее осваивают и «схватывают» информацию на компьютере. Именно использование новых информационных программ с использованием

мультимедийного сервиса даст возможность развитию обучения на любых уроках, особенно на уроках физики, которые не возможны без визуального материала и дополнительных технологий.

Современные компьютерные технологии построены таким образом, чтобы любой учащийся мог воспользоваться ими в любой момент, а также пересмотреть рассказанный материал педагогом на уроке.

В статье проанализирована эффективность восприя-

тия мультимедийных лекций по физике в условиях дистанционного обучения к настоящему времени.

Основная часть

Основной задачей, стоящей к настоящему времени, перед образовательной системой России, считается обеспечение доступности всему населению страны. Несмотря на то, что границы нашей страны огромны, образовательные услуги должны предоставляться в любой ее точке. Данную проблему в огромной степени может решить внедрение дистанционного обучения посредством информационных систем [2].

После пандемии в 2020 году огромное количество организаций перешло в электронную форму. Также и школы стали вводить изредка дистанционные занятия, к примеру, перед предстоящими праздниками во многих школах вводится электронное обучение, чтобы учащиеся могли остаться дома [3].

Рассматривая научную разработанность данной проблематики, можно заметить, что у отечественных и зарубежных педагогов нет работ по дистанционному образованию. Существуют лишь небольшие наработки в работах таких ученых, как: А.А. Андреев или В. Уиллис. Эти исследователи лишь косвенно заделали в своих трудах практическое применение электронного образования [4].

В XX веке образование с использованием дистанционных технологий считалось неприемлемым. После этого, уже в современность можно наметить две противоположные позиции:

1. полное неприятие дистанционного образования;
2. пожизненное использование дистанционного обучения.

Сейчас огромную популярность набирает дополнительное образование в практике дистанционного обучения. Многие компании предлагают свои услуги (к примеру, обучение иностранным языкам, консультационные услуги юриста и т.д.) дистанционно. В основном дистанционная форма услуг гораздо дешевле, нежели поход, к примеру, к репетитору на дом. Отсюда растет возможность обучения практически всем слоям населения, а также личное развитие.

Соответственно, сейчас школы перенимают опыт многих организаций и постепенно внедряют дистанционные технологии на своих занятиях. Это может быть принято во внимание, к примеру, когда заболел педагог, но занятие должно быть проведено в обязательном порядке. Отсюда – дистанционное обучение – новый способ предоставления образовательной деятельности с использованием информационных технологий [5].

В России проведение дистанционных занятий существует уже около 70 лет – заочная форма обучения, которая дает возможность обучиться любым категориям граждан (беременным, работающим и т.д.). Плюсами дистанционного обучения являются [6]:

1. большое количество обучающихся в один раз;
2. не надо отрываться от работы;
3. возможность обучиться нескольким специальностям.

Но существуют и недостатки:

1. не всегда используется обратная связь к педагогом;
2. ограниченные возможности консультаций и личного общения с педагогом;
3. трудности в организации групповых задач.

Но данная система к настоящему времени уже старела и, по большей части, неэффективна. Существенным образом на это влияет то, что нет единой образовательной системы, которая использовалась бы всеми школами, также законодательное обеспечение не окончательно сформировано.

Перейдем к анализу применения мультимедийных технологий в дистанционном обучении на уроках физики, так как данные уроки в своей практике используют различные технологии и визуальный материал, без которых провести занятие невозможно [7].

Применение мультимедийного оборудования на уроках физики в огромной степени приветствуется, так как в один момент можно использовать интерактивные задания, показывать слайды, а также обучать учащихся. Плюсами мультимедийных технологий в дистанционном обучении на уроках физики можно отметить:

1. возможность применения нескольких видов обучения;
2. визуальное и красочное оформление учебного материала;
3. применение информационных программ, необходимых для хорошего усвоения программы дисциплины;
4. использование аудиовизуальных аспектов в проведении учебного занятия.

Отдельному внимаю следует оставить электронные учебники. Сейчас учебники по физике довольно дорогие. Также, в связи с огромным количеством принятия учащихся в школы, их количества не хватает. Отсюда спасением является – электронный формат учебника. Он будет бесплатен и доступен всем обучающимся. Также огромным плюсом будет считаться то, что учащимся не придется носить их каждый день с собой и портить внешний вид учебника [8].

На занятиях по физике довольно часто используют

ся практические работы. Соответственно, осуществляя практическое занятие в дистанционном образовании, учащийся может в любой момент обратиться к электронному учебнику и по поиску ключевых слов найти необходимую для него теорию [9].

Функциями мультимедийного сопровождения считаются:

1. взаимодействие человек-компьютер;
2. использование визуальной и аудиальной информации.

Основными принципами обучения при использовании мультимедийных технологий в дистанционном обучении физике являются:

1. 1.наглядность;
2. 2.интерактивность;
3. 3.доступность.

С помощью изложенных выше принципов можно разработать единый процесс проведения дистанционного образования. Возможностями данным разработки будут являться [10]:

1. оформление физических процессов с использованием динамических и статистических процессов;
2. компьютерное моделирование и графика;
3. видео и аудио - комментарии от педагога;
4. использование видео-уроков, которые учащиеся могут в дальнейшем просмотреть еще не раз;
5. внедрение программ при лабораторном практикуме;
6. разработка графически оформленного результата лабораторных работ.

Таким образом, мультимедийное оборудование на уроках физики может быть использовано не только в обучении теории, но и в обучении практических работ. Данное оборудование дает возможность активизиро-

вать учебную составляющую учащихся, а также улучшить квалификацию педагогов в информационной среде [11].

Выводы и заключение

В завершении исследования можно отметить, что в работе были проанализированы эффективность восприятия мультимедийных лекций по физике в условиях дистанционного обучения к настоящему времени, раскрыты особенности дистанционного обучения и роль мультимедийных лекций по физике.

В завершении можно отметить, что к настоящему времени нет работ, как отечественных, так и зарубежных, ученых по применению дистанционного образования. Дистанционное обучение – довольно новый процесс, требующий изучения и различных дальнейших разработок. Применение дистанционных технологий в обучении считается одним из самых лучших нововведений, распространившихся в основном после пандемии 2020 года

Дистанционное обучение опирается на использование мультимедийного оборудования. Именно это оборудование дает возможность вывести российскую систему образования на новый уровень; также появилась возможность применять виде и аудио материал на занятиях. Посредством мультимедийного оборудования учащиеся учатся самоконтролю и улучшают свое общее развитие.

Необходим единый комплекс обучения физике, состоящий из огромного количества задач, как практических, так и теоретических. Особенно важно найти подходящие кадры, так как педагоги с большим опытом, чаще всего того поколения, которое не хочет принимать нововведения. Соответственно, отсутствие неразработанных учебных и методических пособий не дает возможность развиваться данному направлению.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андресен, Б. Мультимедиа в образовании: специализированный учебный курс / Б. Андресен. - М.: Дрофа, 2017. - 221 с.
2. Захарова, И.Г. Информационные технологии в образовании: учебное пособие / И.Г. Захарова. - М.: Академия, 2019. - 188 с.
3. Карелин, Б.В. Применение современных технологий лабораторного практикума // Физическое образование. – 2017. - № 3. - С. 50-53.
4. Лекционный курс А.В. Якушина «Мультимедийные технологии». Электронный ресурс: http://www.tula.net/tgpu/resouces/yakushin/html_doc/
5. Новиков, С.П. Применение новых информационных технологий в образовательном процессе // Педагогика. - 2017. - № 9. - С. 32 - 38.
6. Остроух, А.В. Разработка лабораторных практикумов // Промышленные АСУ и контроллеры. - 2019. - № 4. - С. 15-23.
7. Попцов, А.В. Опыт разработки и применения информационных технологий в лабораторном практикуме // Информационные технологии. - 2021. - С. 66-73.
8. Портнов, Ю.А. Организация лабораторных работ в условиях дистанционного обучения // Проблемы образования. - 2021. - С. 28-35.
9. Слипихина, И.А. Роль компьютерно-ориентируемого лабораторного практикума по физике // Вестник Авиационного университета. - 2019. - № 58. - С. 96-101.
10. Смолянинова, О. Мультимедиа для ученика и учителя / О. Смолянинова // Информатика и образование. – 2018. - № 2. - С. 48 - 54.
11. Ширина, Т.А. Эффективность восприятия мультимедийных лекций учащимися // Школа будущего. - 2019. - № 4. - С. 115-123.

© Цеева Фатимат Мухамедовна (mfmkbsu@mail.ru), Нагаплежева Рузанна Руслановна, Оракова Мариям Мустафаевна.

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

СОВРЕМЕННЫЕ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ - ПОВЫШЕНИЕ ПРАКТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ

Цзянь Миньюй

Университет Внутренней Монголии

Преподаватель

jmingyu@126.com

MODERN METHODS OF TEACHING RUSSIAN LANGUAGE – IMPROVING PRACTICAL SKILLS

Jiang Mingyu

Summary: With the rapid development of human society, exchanges between countries in politics, education, trade and culture are gradually becoming global. Language is a necessary condition for communication, and only by mastering the language perfectly can we better understand the cultural knowledge of other countries and communicate better. Based on the current situation of Russian language teaching in colleges and universities, we mainly analyze the problems that exist among them and offer several targeted countermeasures to address these shortcomings.

Keywords: Russian language, research, innovation, teaching, methods.

Аннотация: С быстрым развитием человеческого общества обмена между странами в области политики, образования, торговли и культуры постепенно приобретают глобальный характер. Язык – это необходимое условие для общения, и только овладев языком в совершенстве, мы можем глубже понять культурные знания других стран и лучше общаться. Основываясь на текущей ситуации с преподаванием русского языка в колледжах и университетах, мы в основном анализируем проблемы, которые существуют среди них, и предлагаем несколько целенаправленных контрмер для устранения этих недостатков.

Ключевые слова: русский язык, исследование, инновации, преподавание, методики.

Россия, влиятельная страна среди соседей Китая, поддерживает очень тесные отношения между двумя странами, с частыми обменами и сотрудничеством, будь то в политике, экономике, военной сфере или культуре. В такой ситуации для университетов очень важно повысить качество преподавания русского языка и вырастить группу отличных русскоязычных талантов для Родины[1].

Использование русского языка в некоторой степени регионально, что делает его языком, который не может использоваться во всем мире так же, как английский. Именно по этой причине преподавание языка в колледжах и университетах редко ведется на русском языке. Во многих начальных, средних и старших школах нет курсов русского языка, и только некоторые языковые специальности в колледжах и университетах преподают русский язык. Студенты редко соприкасаются с русским языком в годы своего формирования и внезапно соприкасаются со знанием русского языка в процессе обучения в высшем учебном заведении и начинают изучать другой язык, что требует длительного периода накопления со стороны студентов, что, естественно, затрудняет процесс обучения. С другой стороны, энтузиазм студентов в изучении русского языка не высок, а общий уровень владения русским языком невысок.

Стратегии повышения качества преподавания русского языка

1) Повышение важности преподавания русского языка

Если вы хотите улучшить качество преподавания рус-

ского языка, вам необходимо сначала повысить значение, которое люди придают русскому языку. Русский язык является необходимым условием для понимания культуры региона, представленного Россией, и только владея русским языком, мы можем внести свой вклад в культурный обмен между Китаем и Россией. Поэтому университеты должны повышать публичность знания русского языка в процессе обучения, чтобы больше людей могли его понимать. Только когда русский язык постепенно станет привычным для людей, преподавание русского языка будет проходить более гладко, а студенты будут более расслаблены при его изучении. Поэтому, чтобы повысить качество преподавания русского языка, необходимо сначала повысить значимость преподавания русского языка[2].

2) Совершенствование общения на русском языке и практика на практике

Если студенты будут изучать все виды языков на слух и письменно, они будут испытывать трудности в их изучении и будут прогрессировать настолько быстро, насколько это возможно только благодаря постоянной практике. Это относится и к русскому языку, которым можно овладеть как можно быстрее только благодаря постоянной практике. При обучении преподаватели должны сосредоточиться на создании возможностей для общения учащихся на русском языке, чтобы они могли говорить и расширять свои знания языка путем постоянной практики. Например, преподаватели могут чаще общаться со студентами на русском языке на уроках, чтобы студентам было легче учиться в такой обста-

новке. Преподаватели также должны поощрять студентов говорить смело и побуждать их больше общаться на русском языке вне класса, изучать русский язык вместе и улучшать навыки общения друг друга на русском языке путем взаимной коррекции между студентами.

3) Разумное использование современного учебного оборудования и создание учебных ситуаций

С быстрым развитием общества люди вкладывают все больше средств в образование, а в преподавание внедряется все более совершенное учебное оборудование. В процессе преподавания учителям следует обратить внимание на разумное использование этого передового оборудования, чтобы повысить эффективность преподавания в классе. Например, проектор можно использовать для демонстрации учащимся русских обычаев и культуры, чтобы заинтересовать их в обучении, а мультимедийное оборудование можно использовать для улучшения навыков аудирования на русском языке. Передовое учебное оборудование создает среду русского языка, в которой студенты могут почувствовать, что русский язык вокруг них, так что они могут посвятить себя изучению русского языка. Тогда эффективность преподавания в классе значительно повысится.

4) Повышение стандартов преподавания самих учителей для проведения эффективных занятий с учащимися

Преподавание русского языка требует от учителей профессиональных педагогических навыков, чтобы обеспечить учащимся эффективное обучение на уроках русского языка. Поэтому для улучшения качества преподавания русского языка необходимо повысить стандарты преподавания учителей. Школы должны повысить оценку профессионализма учителей и активно их обучать. Важно обеспечить эффективное преподавание русского языка преподавателями для своих учеников. Сами учителя должны хорошо работать, чтобы сохранить свои учительские качества, всегда думать о своих учениках, быть терпеливыми и направляющими их, и считать развитие своих учеников своей основной заботой. Преподаватели могут участвовать в сессиях по обмену русским языком, чтобы больше узнать о культуре и лучше проводить эффективные занятия со своими учениками[4].

Изучение русского языка требует не только упорного труда студентов, но и научного руководства профессионального преподавателя. И преподавателям, и студентам необходимо уделять больше внимания русскому языку, осознавать его важность, использовать передовое учебное оборудование и повышать эффективность изучения русского языка путем постоянной практической деятельности. Только так мы сможем повысить ка-

чество преподавания русского языка и подготовить для Родины группу отличных русскоязычных людей, чтобы они могли лучше служить строительству страны[5].

Преподаватели должны придавать большое значение сочетанию теоретических знаний и практических навыков в преподавании русского языка в высших профессиональных учебных заведениях, что может не только эффективно повысить интерес студентов к изучению русского языка, но и способствовать хорошему развитию их способности применять русский язык. Для этого при применении методов обучения следует учитывать развитие мыслительных способностей учащихся, способности к обучению, способности к применению и способности к инновациям, чтобы улучшить всесторонние качества учащихся, что позволит им использовать русский язык и сформировать хорошие языковые привычки. Придерживаться принципа ориентированности на студента в преподавании. Нынешняя реформа образования требует переориентации позиции преподавателей и студентов в учебной деятельности университетов, чтобы преподавание в аудитории проводилось со студентами в центре внимания. Многие методы обучения, используемые в преподавании русского языка, ориентированы на ученика, например, проектное обучение и обучение по заданиям. Эти методы обучения могут быть использованы для развития самостоятельности, исследования и сотрудничества учащихся, способствуют совершенствованию и развитию их личностных качеств. В настоящее время многие современные технологии могут быть интегрированы в преподавание русского языка в высших учебных заведениях, что эффективно способствует инновациям в методике преподавания русского языка и расширяет каналы преподавания русского языка. Например, использование интернет-технологий и информационных технологий может быть использовано для проведения микроуроков в обучении русскому языку, что также может дополнительно обогатить учебные ресурсы[6]. В то же время, инновация методов преподавания русского языка должна учитывать развитие учебной программы по русскому языку, обеспечивать применение методов преподавания в соответствии со структурой аудитории и создавать систему методов преподавания русского языка в высших учебных заведениях с разнообразными характеристиками, чтобы обеспечить хорошую подготовку студентов.

В преподавании русского языка методы обучения должны использоваться в соответствии с целями обучения, требованиями к обучению и условиями обучения, чтобы совершенствовать и обновлять единую форму обучения и повышать эффективность и качество преподавания русского языка в высших учебных заведениях[7]. Необходимы дальнейшие исследования и инновации вышеупомянутых методов обучения, чтобы сделать их более эффективными в классе для преподавания русского языка и помочь студентам развить свои навыки владения русским языком.

ЛИТЕРАТУРА

1. Борич, Г.Д. Эффективные методы преподавания (2-е изд.). Нью-Йорк: Макмиллан, 1992.
2. Хань Цзиньчжи. Конспект по психологии образования. 2003.7, 2-е изд.
3. Международные деловые новости, 2008.10.25, с. 006.
4. Hainan Daily, 2009.1.13, с. A06.
5. Журнал Муданьцзянского нормального колледжа (издание по философии и социальным наукам), 2005. Университетский русский язык. Издательство по преподаванию иностранных языков и научным исследованиям, 1994.
6. Вэй Чжэн, Лю Сяосянь. О текущей ситуации и стратегиях реформирования и развития преподавания русского языка в моей стране [J] Успех (Образование), 2010 (10).
7. Ли Хуэй Исследование стратегий повышения качества преподавания русских специальностей в колледжах и вузах нашей провинции в новых условиях [A], Наследие и инновации: повышение качества высшего образования [С], 2014.

© Цзянь Миньюй (jmingyu@126.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Университет Внутренней Монголии

ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И СПОРТА В УСЛОВИЯХ РЕФОРМАЦИОННЫХ ИЗМЕНЕНИЙ УНИВЕРСИТЕТСКОГО ПРОСТРАНСТВА

EDUCATIONAL POTENTIAL OF PHYSICAL CULTURE AND SPORTS IN THE CONDITIONS OF REFORMATORY CHANGES IN THE UNIVERSITY SPACE

V. Chernyshev
L. Chernysheva
N. Belkina
A. Matsko

Summary: The article presents a description of the manifestation of the educational effect of the subject "Physical Culture and Sports" in modern university education. It is shown that traditional approaches to the described phenomenon, which have now been transferred from the previous model of education, do not contribute to the full disclosure of the potential of this subject. The ideological load of the subject, its movement to the periphery of the interests of students, its excessive applied nature, is not perceived by the current generation of young people to the right extent. Having lost mainly the practical potential of its content, physical culture and sports are forced out of the core of young people's preferences. While remaining a popular practice due to natural causes, physical culture and sports in the university space can become the most important educational phenomenon, provided that its content is presented through the research interest of the joint activities of students and teachers. In the case of a joint study of the natural, bodily component of an individual's life, a special kind of communication field arises, within which it is possible to teach students the basics of life support and in which the author of an individual development trajectory is the subject of development. Through the presented optics, the subject «Physical culture and sport» becomes an essential factor in the socialization of the personality of students. Deep transformational shifts in the system of higher education in modern conditions require a search for answers to emerging problems, which is possible on the way to rethinking familiar phenomena presented through a different optics. This approach helps to reveal the potential of familiar objects, presenting them in a new perspective.

Keywords: physical Culture and sport, university education, preference core, educational effect.

Чернышев Виктор Петрович

к.п.н., профессор, заслуженный тренер РФ
Тихоокеанский государственный университет,
chernyshov_vp@mail.ru

Чернышева Лариса Георгиевна

к.п.н., доцент, Арзамасский государственный педагогический институт им. А.П. Гайдара,
tchern@yandex.ru

Белкина Наталья Васильевна

к.п.н., доцент, Тихоокеанский государственный университет
belkina.natalia@gmail.ru

Мацко Анатолий Андреевич

Аспирант, Арзамасский государственный педагогический институт им. А.П. Гайдара
tails92@inbox.ru

Аннотация: В статье представлено описание проявления воспитательного эффекта учебного предмета «Физическая культура и спорт» в современном университетском образовании. Показано, что традиционные подходы к описываемому явлению, перешедшие в настоящее время от предыдущей модели образования, не способствуют в полной мере раскрытию потенциала этого предмета. Идеологическая нагруженность предмета, его перемещение на периферию интересов учащихся, избыточный прикладной характер, не воспринимается нынешним поколением молодых людей в должной степени. Утратив преимущественно практический потенциал своего содержания, физическая культура и спорт оказывается вытесненным из ядра предпочтений молодежи. Оставаясь при этом востребованной практикой в силу естественных причин, физическая культура и спорт в университетском пространстве может стать важнейшим воспитательным явлением при условии представления ее содержания через исследовательский интерес совместной деятельности учащихся и преподавателей. В случае реализации совместного исследования природной, телесной составляющей жизни индивида, возникает поле коммуникации особого рода, внутри которого возможно научение студентов основам обеспечения жизнедеятельности и в котором автором индивидуальной траектории развития выступает как субъект развития. Через представленную оптику предмет «Физическая культура и спорт» становится существенным фактором социализации личности студентов. Глубокие трансформационные сдвиги в системе высшего образования в современных условиях требуют поиска ответов на возникающие проблемы, который возможен на пути переосмысления привычных явлений, представленных через другую оптику. Данный подход способствует раскрытию потенциала знакомых предметов, представляя их в новом ракурсе.

Ключевые слова: физическая культура и спорт, университетское образование, ядро предпочтений, воспитательный эффект.

Начиная с античности вопрос о предназначении или, говоря высоким стилем, миссии Университета в мире, красной нитью проходит через всю исто-

рию образования. Начиная со школ Платона и Аристотеля вопрос проходил вдоль границы двух парадигмальных направлений развития: должны ли Университеты

готовить в своих стенах образованных людей, которые в какой-то степени должны игнорировать бытовые дразги толпы, используя выражение Г. Гессе «играть в бисер», то есть искать и производить истину в чистом виде или призванием образованного слоя должно быть служение запросам общества? В современной России вопрос о «переоткрытии» Университета стал насущным более 30 лет назад и продолжает им оставаться. Можно с уверенностью констатировать, что за истекший период произошли существенные технические изменения в структуре высшего образования, однако стратегически высшая школа не вышла на передовые позиции в оформлении реального будущего, оставаясь по сути в подчиненной роли в общественном устройстве. Университеты в значительной степени заняты обсуждением наших культурных ценностей, чем обсуждением ценности нашей культуры. На протяжении столетий университеты расставляли акценты в формировании своих содержательных программ в значительной степени реагируя на общественные настроения своих эпох одновременно с этим самостоятельно формируя эти настроения. Указанная двойственность в структуре университетов, по большому счету не противоречие, а залог успешного развития. Наиболее удачно данную проблематику осветил человек, которого считают главным автором современного состояния высшей школы В. Гумбольдт, который считал что «университет не должен во всем следовать за требованиями общества или, как считал Гумбольдт, зависеть от его сиюминутных запросов! Получение и культивирование знания — его особая задача!» [6] Схожих взглядов придерживались такие мыслители как К. Ясперс и Х. Ортега-и-Гассет и многие другие интеллектуалы. Эта позиция университетов в социуме может быть названа идеалистической, но ее постулирование необходимо для существования этого социального института. Еще одной составляющей университета по Гумбольдту была и остается по сей день та сторона его деятельности, которую называют воспитание. Именно этот аспект деятельности предлагается рассмотреть в данной работе, но так как этот вопрос не имеет по определению внятных границ, то мы заострим проблему, выделив из всего массива проблемы ту ее сторону, которая сохраняется во все времена как устойчивая компонента организации жизни университетского сообщества, а именно физическую культуру, но не как дисциплину учебного плана, а как натуральное основание возможности человека осуществлять жизненные функции в мире. Целью данного исследования является попытка осмысления происходящих процессов трансформации университетского пространства через его основополагающие компоненты. В рамках университетского пространства физической культуры, индивида невозможно рассматривать в качестве «предмета воспитания», именно в этом пространстве человек в полной мере проявляется как субъект развития, принципиально не заданный и не задаваемый заранее. Никакие, самые передовые теории, современные

технологии и совершенная инфраструктура отрасли не могут заменить одного элемента пути развития личности, а именно активного усилия по преодолению себя [7]. При этом важнейшим компонентом физической культуры личности мы будем считать ее воспитательный потенциал, как средства одновременно: и саморазвития индивида и его адекватной социализации. Консервативность физической культуры личности рассматривается нами в контексте неизменности онтогенеза человеческого существа и возникающих в ходе жизни запросов и ответов на них. Природная ипостась человеческого существа ничем не отличается в обозримом времени от предшествовавших поколений, как и стремление обеспечить достойную жизнь в свою эпоху. Данное положение не требует доказательств, оставаясь при этом идеальной предпосылкой, на которой строится все последующее конструирование современной личности. Рассмотренная в статусе основания бытия физическая культура личности может препарироваться в том или ином обществе по-разному, оставаясь при этом гомогенным источником возможности существования человека. Следует подчеркнуть, что современный этап развития высшей школы во всем мире претерпел существенные трансформационные изменения за последние сто лет, современный университет — это не башня из слоновой кости, доступ в которую был только для избранных, ощущавших свое предназначение в качестве передового отряда общества и в этом аспекте формировавших свое физическое развитие. Возникшее в середине прошлого века массовое высшее образование привело в ряды университетов людей, не имеющих опыта «потенциального аристократизма» что с неизбежностью привело к снижению уровня именно университетского образования. Данная проблематика особенно остро встала перед учебными дисциплинами, остающимися практически неизменными на протяжении всей истории университетов. Понятно ведь, что физическое развитие и физическая подготовка, например, древних спартанцев, основанная на обобщении эмпирического опыта многих поколений, свидетельствует об ограниченности возможности использования средств и методов физической подготовки, несмотря на обилие современных технологий. Именно в этом аспекте рассмотрение проблематики физической культуры как существенной воспитательной составляющей всего образовательного процесса было и остается актуальное повесткой современной модели массового образования. Сегодняшние студенты есть продукт эпохи, это очевидно, также очевидным является факт резкого изменения статуса «природного тела» человека в окружающем мире [1]. В предыдущие эпохальные периоды телесность представлялась как абсолютная предпосылка жизнеобеспечения, данность которой определяла способы взаимоотношений индивида с собственной плотью. Картезианский дуализм в крайнем представлении лишь зафиксировал потенции человека Нового времени стать

духовной, мыслящей субстанцией, оставляя природной составляющей роль механизма, исправность которого стоит поддерживать всеми доступными средствами только для обеспечения возможности духовного воспроизводства. Современная инверсия описанного положения в массовом обществе привела к чрезмерному доминированию плотского начала в человеке, обеспечением комфортного существования которого озабочена изрядная часть человечества (Черн). При этом ответственность за гармоничное развитие незаметно смещается в пользу современных технологий в широком смысле. Одновременно с гедонистическими мотивами представленности телесности в социуме, набирает обороты парадигма полноценного включения физической части личности в холистическое прочтение этой личности, физическое становится единым с духовным и требует по отношению к себе нового прочтения своей сути. Воспитательный компонент физической культуры прямым образом вытекает из такого прочтения личностной структуры человека, при котором «окультуривание» тела становится не прикладной задачей, а выходит на авансцену процесса встраивания человека в общественный порядок. Телесность является по определению самой демократической инстанцией, свидетельствующей о принадлежности человека к виду *homo sapiens* и, шире, к биоцену в целом. Осознание людьми не греховности плоти, не ее особой роли в жизнеобеспечении, а общность с Другими такими же как ты, неявным образом способствует рождению эмпатии, как базового основания мирного развития сообщества, как чувства не присущего человеку по природе, а наоборот, преодолевающее его инстинктивные мотивы поведения. Один из первых разработчиков всеобщей модели эволюции Ламарк [цит. по 4], учение которого о кооперации живых организмов с целью выживания рода, не было по достоинству оценено его современниками лишь по тому, что доминировавшие тогда в обществе представления о неизбежности в эволюционном процессе пресловутой «войны всех против всех» Гоббс [3], подкрепленные позднее убедительной теорией Ч. Дарвина [2] и приведшие к конечному счету к глобальным бедствиям в виде мировых войн, опровергаются сегодня последними достижениями биологических наук, свидетельствующими, что даже на клеточном уровне организации жизни есть место конвергенции и кооперации усилий микроорганизмов с целью совместного выживания в окружающей среде [5]. Изменившаяся в последние годы университетская среда массового образования стала вмещать настолько разнородных по многим параметрам индивидов, что необходимость ее переструктуриации с целью обеспечения всем вливающимся в ее порядки студентам равного права на приобщение к знанию, на индивидуальное конструирование будущего стала очевидной для большинства специалистов. Поиск путей оформления университетской среды в свете новых реалий продолжается по многим направлениям, одним из которых, несомненно,

был и остается процесс обращения данной институции к своим истокам и фундаментальным основаниям. В этом аспекте предмет «Физическая культура и спорт» из прикладного становится приоритетным. В рамках физкультурно-спортивной деятельности молодые люди не только презентуют себя сообществу как полноценных его членов, но и получают легитимную возможность активно влиять на межличностные отношения как внутри конкретного социума, так и за его пределами. Особенность присутствия физической культуры в университетском пространстве связана с сочетанием в одном коллективе студентов лиц, диаметрально противоположных по уровню физического развития, объединенных общими канонами представленности, принятыми в данной культурной матрице. Доминирование в социуме за счет физического превосходства сегодня не представляется возможным, что само по себе нивелирует желание отдельных студентов добиваться социального лидерства в коллективе над другими, эксплуатируя природные задатки. Это важный компонент сегодняшнего менталитета молодых людей, особенно важный для территории высшей школы, на которой закладывается мощная социализация для всей последующей жизни. Привычное представление о физической культуре как о деятельности, способствующей развитию в человеке качеств личности, через демонстрацию которых он отвоевывает свое место в мире, сменяется пониманием возможности осуществлять кооперацию с товарищами по обучению, приводящую к возникновению чувства принадлежности к чему-то общему для всех. Феномен дисциплины «Физическая культура и спорт» в университете заключается в том факте, что обучение основам этого предмета не коим образом не связано с предполагаемой профессиональной деятельностью (исключение — профессиональные или военные вузы), при этом объем учебных часов не позволяет говорить о серьезном оздоровительном эффекте учебных занятий, отсюда следует что акцент в разработке образовательных программ следует сосредоточить именно на воспитательной функции данного раздела обучения. При этом стоит помнить, что воспитательный эффект достаточно эфемерная величина, не поддающаяся строгой научной верификации. Отсутствие четких критериев воздействия средств физической культуры на воспитательный эффект и, следовательно, попадание профессорско-преподавательского состава, отвечающего за данную работу, в категорию лиц, оценка труда которого не вписывается в бюрократические процедуры и различные рейтинги, ослабляет их заинтересованность в акцентации деятельности на данном направлении. Ценность физической культуры в современном университете не принимается студентами как абсолютная, этому есть множество объяснений, но примем это утверждение как факт. Перед преподавательским корпусом остро встает вопрос о нахождении таких форм представления предмета, чтобы

он, оставаясь дисциплинарной практикой по своему генезису, мог претендовать на ценностно-личное восприятие учащимися. Основанием общей позиции нравственного оформления ценностного потенциала физической культуры может стать схожий у преподавателей и студентов познавательный интерес, исходя из которого формируются отношения особого рода в поле коллективной и личной ответственности всех сторон. Данное положение сложно принимать на веру, но именно такой подход к предмету, при котором физический статус индивида не просто подвергается изменениям средствами физической активности, а совместно исследуется участниками процесса, являющимися в таком ракурсе активными экспериментаторами и сотрудниками, может стать востребованным всеми сторонами процесса. Другими словами воспитательный потенциал физической культуры сегодня перемещается из поля «дрессуры» в поле творческого переосмысления данности. При любых политических и экономических пертурбациях неизменным остается духовный статус высшей школы, ценностный потенциал которой

всегда экстраполируется на остальное общество. Точное и своевременное осмысление статуса физической культуры личности, адекватно времени сформированное в стенах университета, через его выпускников будет не просто проникать в различные общественные слои, оно будет самой актуальной повесткой общественного устройства.

Физическая культура и спорт как культурная практика обладает внутренним воспитательным потенциалом, но раскрытие этого потенциала не возможно без личного усилия со стороны самого агента действия. Это не просто утверждение, это способ представить саму физкультурно-спортивную активность человека как оптический прибор особого рода, естественный и незаменимый никакими искусственными приборами. Человек сумевший так настроить данный прибор, чтобы через его увеличительный эффект разглядеть в себе самом истоки жизни оказывается способным на особое отношение с собственной телесностью, экстраполируемой естественным путем и на окружающий мир.

ЛИТЕРАТУРА

1. Вигарелло, Жорж. Самоощущение. История восприятия тела. (XX-XXI вв.) / Пер. С фр. Л.Б. Комиссаровой — М.: Центр гуманитарных инициатив, 2020. - 256 с.
2. Дарвин, Чарльз. Происхождение видов. М.: - Изд-во Эксмо. -2016. 480 с.
3. Гоббс Томас. Левиафан. М.: - Изд-во Рипол-Классик. - 2021. 624 с.
4. Жизнь науки: антология вступлений к классике естествознания: биографические очерки / АН СССР, Ин-т истории естествознания и техники; сост. и автор биографических очерков проф. С.П. Капица; отв. ред. академик Л. А. Арцимович. - М.: Наука, 1973. - 598 с.
5. Липтон, Брюс. Биология веры: как сила убеждений может изменить ваше тело и разум / Брюс Липтон — М.: Эксмо, 2021. - 352 с.
6. Е.С. Ляхович., А.С. Ревушкин. Модель Гумбольта: университеты — эталонные центры знания // Университеты России: проблемы регионализации. Ростов н/Д, 1994. С. 73-83.
7. Чернышев В.П., Бородин П.В., Клименко В.А., Кондратюк И.В. Эволюция социальной роли спорта высших достижений в российском обществе. Научный журнал «Социология» № 4. 2022. С. 178- 186.
8. Чернышев В.П.; Чернышева Л.Г.; Бобина О.Н.; Кондратюк И.В.; Лысенко О.А. Физическая культура и спорт как нестандартный аспект формирования коммуникативного пространства в современном обществе. Медицина. Социология. Философия. Прикладные исследования. Научный журнал. М.: № 6. 2021. С. 43-48.

© Чернышев Виктор Петрович (chernyshov_vp@mail.ru), Чернышева Лариса Георгиевна (tschern@yandex.ru), Белкина Наталья Васильевна (belkina.natalia@gmail.ru), Мацко Анатолий Андреевич (tails92@inbox.ru)

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

СИНТАКСИЧЕСКАЯ ТРАДИЦИЯ РУССКОГО ДЕЛОВОГО ПИСЬМА

Аль-Анбаги Шайма Тамер Хасан

Аспирант

Российский университет дружбы народов

Шаклеин Виктор Михайлович

Доктор филологических наук, профессор

Российский университет дружбы народов

thamershaima1@gmail.com

SYNTACTIC TRADITION OF RUSSIAN BUSINESS WRITING

*Al-Anbagi Shayma Tamer Hassan
V. Shaklein*

Summary: The article considers the language of Russian business correspondence from the point of view of its syntactic, structural component. The object of the study was business letters of different subgenres, and its subject was the features of the syntactic constructions used in them by the authors. The goal was to identify the syntactic tradition of Russian business writing and the features of its implementation at the present stage of development of business correspondence. The study used a descriptive method, methods of contextual and component analysis, as well as an integrated approach. Attention was drawn to the combination of traditional and new syntactic means determined by the nature of modern business communication.

The scientific novelty of the study lies in the fact that for the first time it considers the syntax system of Russian business writing as a product of a certain linguistic tradition, which receives an original interpretation at the present stage of language development. It was revealed that the traditional syntactic means used with high frequency (non-exclamatory declarative sentences, passive constructions, one-part, complicated and complex sentences, constructions with an indirect expression of a question and motivation, etc.) are designed to support the principles of unification and standardization of business communication, to make communication non-personal, official. At the same time, new syntactic features that are becoming more widespread (direct expression of a question and motivation, exclamatory sentences, introductory words and sentences, etc.) work in the opposite direction and reflect the strengthening of the personal nature of written business communication. The conclusion is made about the formation of a new tradition in modern business writing, according to which communication is carried out more emotionally, and the distance between the author and the addressee of the letter is reduced.

Keywords: Russian language, formal business style, business letter, correspondence, business correspondence, syntax, sentence, syntactic construction, formality, personal beginning.

Аннотация: В статье рассмотрен язык русской деловой корреспонденции с точки зрения его синтаксической, структурной составляющей. Объектом исследования стали деловые письма разных субжанров, а его предметом – особенности использованных в них авторами синтаксических конструкций. Была поставлена цель выявить синтаксическую традицию русского делового письма и особенности её реализации на современном этапе развития деловой переписки. В ходе исследования использованы описательный метод, методы контекстуального и компонентного анализа, а также комплексный подход. Внимание было обращено на сочетание традиционных и новых, обусловленных характером современного делового общения синтаксических средств.

Научная новизна исследования состоит в том, что в нём впервые рассмотрена система синтаксиса русского делового письма как продукт определённой языковой традиции, получающий оригинальную интерпретацию на современном этапе развития языка. Выявлено, что традиционные синтаксические средства, используемые с высокой частотностью (невосклицательные повествовательные предложения, пассивные конструкции, односоставные, осложнённые и сложные предложения, конструкции с косвенным выражением вопроса и побуждения и др.), призваны поддерживать принципы унификации и стандартизации деловой коммуникации, делать общение неличным, официальным. В то же время новые синтаксические особенности, получающие всё большее распространение (прямое выражение вопроса и побуждения, восклицательные предложения, вводные слова и предложения и др.), работают в противоположном направлении и отражают усиление личностного характера письменной деловой коммуникации. Делается вывод о формировании в современном деловом письме новой традиции, согласно которой коммуникация осуществляется более эмоционально, а дистанция между автором и адресатом письма сокращается.

Ключевые слова: русский язык, официально-деловой стиль, деловое письмо, переписка, деловая корреспонденция, синтаксис, предложение, синтаксическая конструкция, официальность, личностное начало.

Введение

В профессиональной деятельности современного человека всё большую важность обретает деловая коммуникация, в том числе общение с помощью деловых писем. С широким распространением электронной коммуникации деловая переписка стала вестись более активно, появилось множество технологических площадок, организующих доставку деловой корреспонденции и делающих общение деловых партнёров более

оперативным. Деловое письмо является достаточно стабильным и в то же время весьма динамично развивающимся жанром официально-делового стиля, испытывающим на себе влияние других стилей, форм и жанров коммуникации и одновременно сохраняющим свои традиции. Анализ традиций и инноваций в языке делового письма будет способствовать оценке общих процессов, проходящих в современном русском языке и связанных с современным коммуникативным пространством, что и определяет актуальность настоящего исследования.

Обзор литературы

Язык деловых писем изучается современными лингвистами довольно активно, но при этом учёные касаются не всех его аспектов. Уделяется внимание культуре делового письма, допускаемым в письмах речевым и грамматическим ошибкам [1; 8]; коммуникативным особенностям деловых писем [3], системе входящих в них жанровых разновидностей [5], стилистическим контаминациям в деловом письме [7], средствам речевого этикета в письмах [6] и другим вопросам и процессам.

Синтаксис деловых писем становится предметом анализа нечасто. К примеру, рассматриваются сложно-подчинённые предложения [2], параллельные синтаксические конструкции в письмах [10], явления устно-разговорного синтаксиса в языке деловой письменности [9] и некоторые другие особенности. Чаще становятся предметом анализа вопросы исторического синтаксиса деловой письменности [4; 11], чем его современные синтаксические характеристики. В то же время синтаксический строй современных деловых писем нуждается в комплексном освещении. Синтаксис представляет собой систему окончательного оформления текста, придающую ему завершённый вид, который и предлагается адресату.

Методология исследования

Основными методами исследования послужили описательный метод, который позволил охарактеризовать деловые письма с точки зрения их структуры и синтаксического строя, а также методы контекстуального и компонентного анализа, с помощью которых письма рассматривались в широком историческом и культурном контексте, со вниманием каждому из компонентов синтаксического строя. Применялся комплексный подход, позволяющий оценивать явления синтаксиса русского делового письма комплексно, с учётом разнообразных факторов.

Материалом для исследования стала собранная автором картотека деловых писем различных российских фирм (компаний); общий объём материала около 1000 страниц текста.

Результаты исследования

Анализ структуры русских деловых писем позволил выделить в них следующие традиционные синтаксические особенности и конструкции:

- пассивные (страдательные) конструкции, с помощью которых деятель (и, соответственно, автор письма) выносится на вторую позицию: *«Правительством Свердловской области проводится активная работа по освоению региональными*

предприятиями производства импортозамещающей продукции»;

- определённо-личные предложения с глаголом-сказуемым в форме 1-го лица ед. или мн. числа, также не называющие напрямую деятеля и адресанта: *«Прошу Вас предоставить скан-копии уставных документов организаций, от которых Вы ведёте коммерческую деятельность с нашей компанией, согласно перечню...»;*
- повествовательные предложения, формирующие эмоционально-нейтральную тональность текста: *«По Вашему запросу готовы предоставить копии необходимых уставных документов»;*
- косвенно выражаемая в повествовательных предложениях интеррогативность – представление вопроса как сообщения с соответствующей интонацией: *«Сообщите, пожалуйста, как идёт работа по подготовке проекта»;*
- так же косвенно выражаемая императивность, то есть использование вместо побудительных предложений повествовательных: *«ООО “АЯК-Регионы” просит вернуть денежные средства (недопоставленное оборудование) в размере 180 138,0 (сто восемьдесят тысяч сто тридцать восемь рублей, 00 копеек) по счету № 1035 от 28 октября 2021 г.»;*
- обособленные члены, осложняющие структуру простого предложения (причастные, деепричастные обороты, обстоятельства с составными предлогами и т.д.): *«В целях координации проводимой работы прошу подготовить информацию о потребности организаций, **входящих в Ваши объединения**, в импортозамещающей продукции в соответствии с прилагаемой формой»;*
- однородные члены предложения, в том числе с обобщающими словами: *«За каждым заказчиком закрепляется постоянный менеджер, который знает все индивидуальные особенности выполняемых перевозок: род и характер перевозимых грузов, места и условия погрузки, маршруты движения»;*
- сложные предложения: *«Мы приложим максимум усилий, чтобы оправдать Ваше доверие и обеспечить Вам сервис самого высокого качества».*

Синтаксическая традиция, определяющая использование названных конструкций, складывалась в течение длительного времени существования русской деловой переписки как явления, а самого делового письма как жанра. Можно сказать, что все отмеченные выше синтаксические особенности нацелены на придание деловому письму официальности, снижение в нём личностного начала, деперсонификацию. Этому служат и синтаксические средства, в результате которых предложения становятся более длинными, распространёнными, воспринимаемыми только в письменном виде (сложные и осложнённые предложения). Подчиняясь данной синтаксической тра-

диции, деловые письма должны звучать неэмоционально, строго, логично, ровно, безличностно. Таким образом в них соблюдаются принципы стандартизации, унификации, убедительности, доказательности и др.

Однако на данном этапе развития деловой корреспонденции, когда она начинает занимать всё более значимое место в информационном пространстве, данные традиционные структурные особенности дополняются новыми, начинающими формировать обновлённую синтаксическую традицию. Проанализированный материал позволяет нам выделить некоторые из таких особенностей, противоречащих обозначенным выше.

Во-первых, в современных деловых письмах достаточно часто используются восклицательные предложения. Например:

Просим Вас, не менее чем за один час до приезда, сообщать нам о предполагаемом времени прибытия на склад для получения товара!

Спасибо за сотрудничество!

Функция восклицательных предложений – передавать эмоции, экспрессию, поэтому в официально-деловом стиле, к которому принадлежит жанр делового письма, они практически не используются. В письмах исключение составляют только обращения к адресату, где восклицательность формальна: «*Уважаемый Иван Иванович!*». Эта традиция в данный момент трансформируется, и восклицательные предложения начинают передавать просьбы к адресату, благодарности и т. п. Также с их помощью адресанты рекламируют деятельность собственных фирм, хотят показать себя заинтересованными в совместных с адресатом коммерческих успехах, создают в письмах атмосферу положительного настроения и оптимизма.

Во-вторых, вместо определённо-личных предложений нередко употребляются двусоставные, в которые введено подлежащее *мы*. Например: «*Мы предлагаем вам персональные условия работы*». Таким способом адресант акцентирует внимание на себе, привлекает к себе внимание. Встречаются такие конструкции главным образом в письмах рекламного характера и/или с элементами саморекламы. Для автора письма становится более важной собственная личность, он стремится подчеркнуть, акцентировать собственную заинтересованность, своё участие в описываемом в письме процессе.

В-третьих, прямо, с помощью вопросительных предложений начинает выражаться интеррогативность. Наблюдается это также в основном в рекламных письмах. Например, в отдельном абзаце письма приводится вопрос: «*Почему мы?*», за которым, уже в следующих абзацах, следует перечень достоинств фирмы, оформленный в виде списка («*Широкая география и ассортимент*

услуг», «*Собственный автопарк*» и т.д.). Конструкция в целом представляет собой вопросно-ответный ход, имитирующий живой диалог, непосредственное общение автора и адресата, кроме того, она повышает эмоциональный градус общения.

В-четвёртых, прямо, с помощью побудительных предложений, начинает передаваться и императивность: «*Используйте самую полную правовую базу среди коммерческих справочных правовых систем в России*», что обычно наблюдается в письмах – коммерческих предложениях. Подобные предложения встречаются нечасто, обычно побудительность выражается косвенно, с помощью индикатива, однако они всё же встречаются.

В-пятых, в деловых письмах авторами используются вводные слова и предложения, выражающие эмоции. Например: «*Поздравляем Вас с приобретением справочно-правовых систем КонсультантПлюс. Надеемся, они станут для Вашей организации надёжным помощником при работе с нормативными документами*».

Каждая из названных синтаксических особенностей в той или иной степени отражает усиление в современном деловом письме личностного начала, формирование тенденций к снижению официальности и проникновению в деловую сферу элементов устной разговорной речи, которые непосредственно связаны с созданием в письмах живого образа адресанта. Авторы современных писем в большинстве случаев стремятся не отстраниться от адресатов, а создать в их восприятии собственный портрет как личностей, людей, обладающих эмоциями и искренне заинтересованных в успехах как собственной фирмы, так и компании-адресата. Синтаксический строй становится одним из эффективных инструментов данного процесса.

Заключение

В современных русских деловых письмах наблюдается очень сильная синтаксическая традиция, поддерживаемая на данном этапе за счёт регулярного использования целого комплекса традиционных для деловой коммуникации синтаксических средств и структур: пассивных конструкций, односоставных предложений, невосклицательных повествовательных предложений, косвенного выражения побудительности и интеррогативности, осложнённых и сложных предложений и т.п. Данные структурные средства способствуют сохранению деловыми письмами таких свойственных им в течение длительного времени особенностей, как неличный характер, официальность, строгость, стандартизация, унификация. Однако на данном этапе развития коммуникации традиция пополняется комплексом противоположных по коммуникативному эффекту синтаксических средств: вопросительных и побудительных предложе-

ний, двусоставных предложений вместо односоставных, восклицательных предложений, предложений с вводными словами и словосочетаниями и т.п.

В результате на пересечении традиционных и новых структурных средств в строе современного делового письма формируется обновлённая синтаксическая традиция. Она не отменяет средств, формирующих стандартное, привычное пространство делового письма, но в то же время вносит у него личностный характер, эмоциональность. Автор и адресат деловой переписки выступают как два субъекта непосредственного диалога, нацеленные на организацию плодотворного сотрудничества в коммерческой и производственной сферах.

Сочетание в современных деловых письмах на первый взгляд несочетаемых языковых элементов, символизирующих, соответственно, письменную и устную, официальную и неофициальную, традиционную и новую коммуникацию, находится в соответствии с общими тенденциями развития современного русского языка.

Перспективы данного исследования состоят в детальном изучении каждого их традиционных и новых синтаксических элементов, перечень которых намечен в данной статье. Необходимо выявить связь новых синтаксических характеристик делового письма с традиционными, способы их сочетания и контаминации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алимова Х.Ш. Речевая культура делового письма // Вестник Московского государственного лингвистического университета. 2011. № 630. С. 10–16.
2. Ахетова А.А., Нещадим О.В., Бейсенова М.К., Эйсмонт Е.А. Синтаксические и лексические особенности сложноподчиненных предложений делового письма // Вестник Омского регионального института. 2018. № 1. С. 38–44.
3. Безнаева О.А. Адресат делового письма как фактор повышения эффективности представления информации // Альманах современной науки и образования. 2011. № 7. С. 152–154.
4. Выхрыстюк М.С. Вопросы исторического синтаксиса деловой письменности г. Тобольска второй половины XVIII в. (о порядке следования главных членов в простом предложении) // Вестник Тобольского государственного педагогического института им. Д.И. Менделеева. 2009. № 10. С. 153–161.
5. Дарбишева Х.А. Жанровые особенности деловых писем // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). 2013. № 1 (21). С. 36.
6. Кириллова О.Н. Средства речевого этикета электронного делового письма // Инновации. Наука. Образование. 2021. № 45. С. 1605–1612.
7. Корниенко К.Б. Стилистическая контаминация в деловой переписке 30-х годов XX века // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2020. Т. 13. № 4. С. 28–31.
8. Крылова М.Н. Типичные ошибки в языке деловых бумаг // Современные научные исследования: проблемы и перспективы: Мат. IV Междунар. науч.-практ. конф.; под общ. ред. М.Н. Крыловой. М.: Перо, 2019. С. 172–179.
9. Майоров А.П. Явления устно-разговорного синтаксиса в языке деловой письменности XVIII века (по памятникам Забайкалья) // Русский язык в научном освещении. 2014. № 1 (27). С. 206–236.
10. Маркова В.А. Параллельные синтаксические конструкции в деловых текстах разных жанров: закономерности выбора // European Scientific Conference: Сб. ст. XXI Междунар. науч.-практ. конф. Пенза: Нип, 2020. С. 133–138.
11. Черныш О.А. Синтаксические особенности текстов официально-деловых документов первой трети XX в. и начала XXI в.: сопоставительный аспект // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2020. Т. 13. № 2. С. 139–146.

© Аль-Анбаги Шайма Тамер Хасан, Шаклеин Виктор Михайлович (thamershaima1@gmail.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

МЕЖЯЗЫКОВЫЕ СООТВЕТСТВИЯ ТЕРМИНООБРАЗОВАНИЯ СПОРТИВНОГО ДИСКУРСА В АНГЛИЙСКОМ И НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКАХ

INTER-LANGUAGE CORRESPONDENCE OF THE TERM FORMATION OF SPORTS DISCOURSE IN THE ENGLISH AND GERMAN LANGUAGES

O. Anisimova
M. Dushko
Zh. Terpelets

Summary: This article deals with the problem of term formation in English and German sports discourse. The ways of term formation in artistic gymnastics are analyzed on the basis of the material presented from dictionaries and Internet sources in English and German. Differences in the term formation of the studied languages are revealed.

Keywords: sports, sports discourse, term formation, terms, gymnastics, dictionary, internet source, English, German.

Анисимова Ольга Борисовна

кандидат филологических наук, доцент
Кубанский государственный университет физической
культуры, спорта и туризма
г. Краснодар
anisimova_1973@mail.ru

Душко Марина Сергеевна

кандидат психологических наук
Кубанский государственный университет физической
культуры, спорта и туризма
г. Краснодар

Терпелец Жанна Альфредовна

кандидат филологических наук, доцент
Кубанский государственный университет физической
культуры, спорта и туризма
г. Краснодар

Аннотация: В данной статье рассматривается проблема терминообразования в английском и немецком спортивном дискурсе. Анализируются способы образования терминов по спортивной гимнастике на материале, представленном из словарей и интернет-источников на английском и немецком языках. Выявлены различия в терминообразовании исследуемых языков.

Ключевые слова: спорт, спортивный дискурс, терминообразование, термины, гимнастика, словарь, интернет-источник, английский язык, немецкий язык.

Актуальность работы

Популяризация явления спорта как неотъемлемой составляющей современного общества послужила причиной возникновения научных исследований в области спортивного дискурса. С точки зрения когнитивно-прагматической лингвистики дискурс рассматривается как явление когнитивное, позволяющее получить и обработать необходимую информацию нашим сознанием с помощью специализированных языковых средств – терминов. Следует отметить, что рассмотренные языковые процессы, происходящих в результате терминообразования, позволяет исследовать зарождение, формирование, пополнение и развитие терминов, установить степень заимствования, авторства, выявить экстралингвистические факторы, объединенных общностью спортивной тематики.

В связи с появлением новых видов спорта, спортивных организаций, изменений или добавлений правил соревнований и т.д. возникают новые термины в спортивном дискурсе, и как следствие необходимость упорядочения, перевода новых терминообразований, а также

проведение их структурного, семантического, функционального анализа. Сказанное выше предопределило **цель** исследования: сопоставление способов терминообразования в английском и немецком спортивном дискурсе на примере спортивной гимнастики.

Объект исследования: термины в английском и немецком спортивном дискурсе.

Материалы и методы

В исследовании использовались теоретические и эмпирические методы: обобщение данных научной литературы, компонентный и лингвостилистический анализ, систематизация, наблюдение. Материалом исследования послужила выборка терминов по спортивной гимнастике из словарей и интернет-источников на английском и немецком языках.

Результаты и их обсуждение

Существует огромное количество исследований, посвященных рассмотрению терминообразования

(Лейчик В.М. 2006, Мельников Г.П. 2004, Суперанская А.Р., Подольская Н.В., Васильева Н.В., 2008 [3, 4, 5, 10, 11]. Соглашаясь с М.Н. Володиной, мы считаем, что процесс терминологического образования «неразрывно связан с языковой номинацией, зависящей от познавательных способностей людей, обусловленный языковым выражением результатов познания и взаимодействием как внешних, так и внутренних языковых факторов» [1]. По мнению М.Н. Володиной процесс терминологизации, наименования, может происходить как стихийно – путем восприятия субъекта объекта, так и системно – на основе существующих, принятых способов терминологического образования [1].

Одним из наиболее распространенных способов терминологического образования в области спорта является семантический, для которого характерно появление у лексической единицы специального значения и переход из общепотребительной лексики в язык для специальных целей. Здесь можно выделить:

- первичные (базовые) термины, которые были заимствованы из других терминосистем и сохранили свое первоначальное значение: в немецком языке: *das Pferd, das Pendeln, die Reihe, das Gerät*; в английском языке: *horse, pendulum, row, equipment* (гимнастический конь, маятникообразное движение, построение в ряд, гимнастический снаряд) [15];
- производные и сложные термины: нем.: *die Doppelkette, das Federbrett, der Freisprung, gleichbeinig*; англ.: *double chain, springboard, free jump, identical legs* (двойная цепь из рук занимающихся, трамплин(пружина), свободный прыжок через снаряд без опоры о него, одновременно ногами) [14, 15, 16, 18];
- термины, заимствованные из других терминосистем, но частично изменившие свою семантику, так называемые термины-метафоры: нем.: *der Hammer* (молоток/ оборот с завесом обеими подколениками (спорт.)), *das Handeln* (действие/ передвижение в упоре на руках (спорт.)); англ.: *carving* (резная работа/ выполнение последовательных поворотов (спорт.)), *bridge* (мост/ максимально прогнутое положение спиной к опоре, выполняемое обеими руками и обеими ногами (спорт.)) [12, 13, 14, 16];
- термины-эпонимы [2], в состав которых входят имена собственные и используются только в отдельном виде спорта, тем самым подчеркивая определенное понятие в специальной сфере. Эпонимические термины обладают краткостью и интернациональным характером, например: англ.: *Utayscheva's element, Shougourova spin, Jukov jump*; нем.: *Utjaschevas Element, Shougourova Spin, Jukov Sprung*; русск.: элемент Утяшевой, вращение Шугуровой, прыжок Жуковой [14, 16, 18].

С позиции формы, данные термины, исходя из исследования лингвистов С.В. Гринева-Гриневица и Л.М. Чуриловой, можно рассматривать как термины-слова и термины-словосочетания [6, с.62; 15, с.17]. В анализируемом нами виде спорта – гимнастике, самой распространенной языковой единицей в немецком и английском языке является термин, выраженный одним словом: нем.: *das Reck*, англ.: *bar* (турник).

Морфологический способ образования – путем аффиксации и префиксации – составляет огромный пласт среди терминов спортивной гимнастики. В английском языке наиболее продуктивными являются суффиксы, благодаря которым образовано большинство отглагольных терминов — существительных, например:

- *tion*: *to rotate – rotation* (вращать – вращение), *to form – formation* (формировать – формирование) [15, 16];
- *ing*: *to bend – bending* (сгибать – сгибание), *to straighten – straightening* (выпрямлять – выпрямление), *to stretch – stretching* (растягивать – растяжение), *to wrap – wrapping* (закручивать – закручивание), *to toss – tossing* (подбрасывать – подбрасывание), *to tap – tapping* (постукивать – постукивание) [14, 17].

Так же в исследуемом материале нами были обнаружены существительные-термины, образованные от глагола с помощью нулевой суффиксации. Например: *to swing – swing* (махать -мах), *to lunge – lunge* (выпадать – выпад), *to squat – squat* (выкручивать – выкрут); *to support – support* (поддерживать – поддержка), *to rest – rest* (отдыхать – отдых), *to fall out – fall* (выпадать – выпад) out [7, 14, 15, 17].

Анализ англоязычных текстов по спортивной гимнастике показал несвойственность префиксации данной терминосистеме. Например, термин *недокрут*, может быть образован в английском языке двумя способами: синтаксическим *short of rotation* и морфологическим способом, с помощью отрицательного префикса *un-*: *unrotation*. Характерно образование терминов присоединением префиксоидов *semi-/half-* (полу): *полуприсед – semisquat, half-squat position, semi-tucked standing position*; *полушпагат – half split*; *полуфинал – semi-final* [8, 14, 15, 16].

Для образования немецких терминов тоже применяется аффиксальный способ образования, но в сопоставлении с английским языком префиксальный способ является наиболее продуктивным нежели чем суффиксальный и несет собой смысловоразличительное значение.

Так, например, суффикс *-er* используется для наименования лиц мужского рода, *-in* для лиц женского рода, деятельность, происхождение и свойства которых так

или иначе связаны с предметами или явлениями, обозначенными опорными словами: *der Sporler/die Sportlerin* – спортсмен/спортсменка, *der Turner/die Turnerin* – гимнаст/гимнастка. Префиксы: *ab-* (*der Absprung* – соскок, *der Abburzeln* – кувырок назад, *der Abhang* – вис), *aus-* (*der Ausfall* – выпад, *der Ausgriff* – хват снаружи (за ручки коня)), *durch-* (*durchsteigen* – просовывать ногу между сомкнутыми руками, *durchkriechen* – пролезать), *los-* (*das Loslassen* – отпускание), *rück-* (*rücklings* – положение гимнастки спиной к снаряду, *die Rückenlage* – положение лежа на спине, *der Rückengriff* – хват снизу) [9, 14, 15].

Безаффиксальное терминообразование имеет место быть в немецком спортивном дискурсе, особенно субстантивация, например: *wippen* – *das Wippen* (сгибать – сгибание), *kugeln* – *das Kugeln* (выкручивать – выкрут), *schwingen* – *das Schwingen* (махать – взмах), *strecken* – *das Strecken* (выпрямлять – выпрямление), *stützen* – *das Stützen* (толкать – короткий толчок руками) [14, 15].

Самым продуктивным терминообразованием в немецком дискурсе спортивной гимнастики является на наш взгляд словосложение, представляющее собой составление двухкомпонентных детерминативных композитов. Например: *der Barrenkampf* (*die Barren* + *der Kampf*) – борьба двух гимнастов, находящихся в упоре поперёк на брусках; *die Bauchlage* (*der Bauch* + *die Lage*) – положение лёжа на животе, *die Flankenlinie* (*die Flanke* + *die Linie*) – построение занимающихся в одну шеренгу, *die Gegenstellung* (*gegen* + *die Stellung*) – положение занимающихся лицом или спиной друг к другу, *das Kopfdrehen* (*der Kopf* + *drehen*) – поворот головы [16, 17].

Словосложение в английском языке менее выражено нежели в немецком языке. Нами были отмечены термины, выраженные:

1. существительное + существительное, например: *scorekeeper* – судья-секретарь, *timekeeper* – судья-хронометрист;
2. существительное с прилагательным, причастием или существительным в препозиции, например: *junior gymnast* – гимнастка-юниорка, *advanced / classified* – *gymnast* гимнастка-разрядница, *coordinator judge* – судья-координатор [16, 17].

Сокращения и аббревиация распространены в ан-

глийском и немецком языке в равной мере, причем английская аббревиация превалирует и является международно-признанной из-за глобализации английского языка, например: TC Technical Committee (Технический Комитет), NF National Federations (Национальная Федерация), ECh European Championship (Чемпионат Европы).

Проанализировав терминологические словосочетания спортивной гимнастики в немецком и английском языках, нами были выделены наиболее часто используемые продуктивные модели, характерные для обоих языков, такие как:

1. прил.+сущ.: англ. *horizontal suspension*/ нем. *der horizontale Abhang* (горизонтальный вис);
2. глаг.+ сущ.: англ. *go to the machine* /нем. *gehen an das Gerät* (переходить к выполнению упражнения на снаряде)
3. прич. + сущ.: англ. *accompanied roll*/ нем. *begleitende Rolle* (сопровождаемый перекат) [18, 19].

Помимо представленных моделей нами было установлено некоторое количество синтаксических конструкций, требующих тщательного дальнейшего рассмотрения.

Заключение

Подводя итог, следует отметить, что терминология спортивной гимнастики английского и немецкого языков строится на основе гимнастической терминологии в соответствии с нормами языка. Анализ материала исследования показал, что в терминосистеме спортивной гимнастики представлены морфологический, семантический, синтаксический способы терминообразования, по-разному проявляющиеся в английском и немецком языках. Наиболее продуктивным способом терминообразования в английском языке является семантический, представленный базовыми терминами, а для немецкого языка в большей степени характерно словосложение – морфологический способ. Несмотря на то, что терминообразование происходит в исследуемых языках по-разному, это обстоятельство не мешает обеспечению процесса коммуникации в сфере спорта, а только способствует постоянному развитию, появлению новых тенденций в терминообразовании и дальнейшем его исследовании.

ЛИТЕРАТУРА

1. Володина, М.Н. Когнитивно-информационная природа термина и терминологическая номинация: автореф. дис. ... д-ра. филол. наук/ М.Н. Володина – М, 1998. – 345 с.
2. Вахрамеева В.В. Эпонимные термины в английских подязыках науки и техники: дис. ... канд. филол. наук / В.В. Вахрамеева. – Омск, 2003. – 144 с. ил.
3. Гринев-Гриневиц, С.В. Терминоведение :учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / С.В. Гринев-Гриневиц – М. : Издат. Центр «Академия», 2008. – 304 с.

4. Лейчик В.М. Терминоведение: предмет, методы, структура. Изд-е 2. / В.М. Лейчик // М., КомКнига, 2006.- 256 с.
5. Мельников Г.П. Основы терминоведения. / Г.П. Мельников //М.: Изд-во РУДН, 2009.- 116 с.
6. Нечаев И.В. Русско-английский спортивный словарь. – М.: Рус. яз. – Медиа, 2006. – X, 196, [2] с.
7. Русско-английский, англо-русский словарь-справочник спортивной терминологии: учеб. пособие для студентов фак. и ин-тов физкультуры и спорта / М-во образования Рос. Федерации. Дальневост. гос. ун-т. ин-т иностр. яз.; [Л.П. Бондаренко и др.]. – Владивосток. Изд-во Дальневост. ун-та, 2000. – 482, [2] с.
8. Словарь терминов гимнастики и основ хореографии / авторы-составители: А.И. Рябчиков, Ж.Е. Фирилева. – СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2009. – 288 с., ил.
9. Словарь терминов конторсии (цирк, спорт, танец, йога). – URL: <http://ffg2000.narod.ru/dictionary.htm>, свободный.
10. Скородумова Н.Н. Спортивная терминология и ее эквиваленты в английском, немецком и французском языках / Н.Н. Скородумова, Е.Г. Короновская, К.Н. Гуснина. – М.: Изд-во литературы на иностр. языках, 1957. – 384 с.
11. Суперанская А.В., Подольская Н.В., Васильева Н.В. Общая терминология: Терминологическая деятельность. / А.В. Суперанская // Изд.3. 2008. -288 с.
12. Чурилова, Л.М. Лингвокреативные механизмы метафорических субстантивных композитов в английском и татарском языках Л. М. Чурилова / Казань, 2006. – 191 с.
13. Macmillan English Dictionary. For Advanced Learners, 2006.
14. Turnen [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.spiegel.de/sport/> (дата обращения: 02.02.2022).
15. Turnen [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.sport1.de/channel/olympia>(дата обращения: 02.02.2022).
16. Turnen [Электронный ресурс]. – URL: <https://sportbild.bild.de/olympia-2020/2021/sport-mix/olympia-2021-turnen-deutscher-aufstand> (дата обращения: 02.02.2022).
17. Gymnastics [Электронный ресурс]. – URL: <https://magazinelib.com/sport/>(дата обращения: 06.02.2022).
18. Gymnastics [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.theguardian.com/uk/sport> (дата обращения: 12.02.2022).
19. Gymnastics [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.thetimes.co.uk/search?source=search-page&q=gymnastic> (дата обращения: 12.02.2022).

© Анисимова Ольга Борисовна (anisimova_1973@mail.ru),
 Душко Марина Сергеевна, Терпелец Жанна Альфредовна.

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Кубанский государственный университет физической культуры, спорта и туризма

ОТНОШЕНИЯ РОССИИ И ГЕРМАНИИ ЧЕРЕЗ ПРИЗМУ ПОЛИТИЧЕСКОГО ДИСКУРСА (НА МАТЕРИАЛЕ ВЫСТУПЛЕНИЙ НЕМЕЦКИХ ПОЛИТИКОВ НА ФОРУМЕ «ПЕТЕРБУРГСКИЙ ДИАЛОГ» ЗА 2001-2019 ГГ.)

Буланова Вероника Александровна

*Адъюнкт, Военный университет им. князя Александра
Невского МО РФ (г. Москва)
melnikveronika1996@gmail.com*

**RELATIONS BETWEEN RUSSIA
AND GERMANY THROUGH THE PRISM
OF POLITICAL DISCOURSE (BASED ON
THE SPEECHES OF GERMAN POLITICIANS
AT THE ST. PETERSBURG DIALOGUE
FORUM FOR 2001-2019)**

V. Bulanova

Summary: The article is devoted to the study of the influence of the current international situation on political discourse. An interpretation of the concept of «discourse» is given. The author traces the changes in relations between Russia and Germany, which are reflected in the texts of the speeches of German politicians at the Petersburg Dialogue forum for the period 2001-2019. Speech strategies and tactics and lexical markers are revealed that characterize the quality of relations between the two countries in different time periods.

Keywords: political discourse, German political discourse, communication strategies, communication tactics.

Аннотация: Статья посвящена исследованию влияния актуальной международной обстановки на политический дискурс. Дается трактовка понятию «дискурс». Автор прослеживает изменения в отношениях между Россией и Германией, которые отражаются в текстах выступлений немецких политиков на форуме «Петербургский диалог» за период 2001-2019 гг. Выявляются речевые стратегии и тактики и лексические маркеры, характеризующие качество отношений между двумя странами в разные временные промежутки.

Ключевые слова: политический дискурс, политический дискурс Германии, коммуникативные стратегии, коммуникативные тактики.

Дискурс находится на стыке изучения таких наук как лингвистика, психология, философия, социология, социо- и психолингвистика и других. Ввиду этого термин «дискурс» до сих пор не получил единого общепринятого определения, каждый ученый рассматривает это понятие с разных позиций, вкладывая в него свое собственное видение. Согласимся с мнением Т. ван Дейка, определяющего дискурс как сложное коммуникативное явление, которое содержит в себе не только текст, но и экстралингвистические факторы [1, с. 8]. Е.И. Шейгал включает в понятие дискурса помимо текста еще и подъязык и контекст [6, с. 15]. В свою очередь, экстралингвистические факторы представляют собой картину мира, суждения, установки и цели говорящего, а контекст состоит из «ситуативного» и «культурного» контекстов [6, с. 15]. В статье речь пойдет именно о ситуативном контексте политического дискурса.

Политический дискурс, являясь видом институционального дискурса, претерпевает изменения в соответствии с политической обстановкой в отдельной стране и в мире, с ситуацией общения и жанром политического дискурса (будь то теледебаты, инаугурационная или

программная речь, выступление на саммите, «прямая линия», переговоры с главой другого государства). Важен и фактор реципиента: адресовано ли сообщение политикам, журналистам или же рядовым гражданам. Все упомянутые факторы оказывают влияние на лексический и синтаксический состав текста выступления, на выбор тех или иных средств выразительности, на арсенал использованных политиком речевых стратегий и тактик.

Основная задача настоящего исследования – выявить особенности того, как изменения политической ситуации и вектора двусторонних отношений отражаются в политическом дискурсе. Материалом послужили речи ведущих политиков Германии, прозвучавшие в рамках форума «Петербургский диалог» в период с 2001 по 2019 год, адресованные, прежде всего, российской аудитории. Выступления политиков проанализированы в ситуативном контексте, то есть с учетом актуальной на момент произнесения речи внешнеполитической обстановки. Нами были выделены два временных отрезка: 2001-2013 гг. – отношения между двумя странами характеризуются как дружеские; 2014-2019 гг. – отношения напряженные.

1. 2001-2013 гг. Дружеские отношения.

С приходом к власти в Германии нового правительства во главе с канцлером Герхардом Шрёдером, а в России с избранием президентом Владимира Владимировича Путина началась новая страница российско-германских отношений [3, с. 689]. Важной составной частью межгосударственного партнерства стал учрежденный в апреле 2001 года лидерами России и ФРГ дискуссионный форум общественности «Петербургский диалог» [3, с. 697]. В целом двусторонние отношения в этот период можно охарактеризовать как доверительные и имеющие тенденцию к развитию, в том числе в политической, экономической, культурной и торговой сферах и в области безопасности.

Проанализировав выступления бывших федеральных канцлеров Германии Герхарда Шрёдера, Ангелы Меркель и почетного председателя форума «Петербургский диалог» с германской стороны Лотара де Мезьера за 2001-2013 гг., мы выделили следующие речевые маркеры, характеризующие отношение Германии к России в этот период времени:

- Обращения к президенту РФ В.В. Путину с использованием прилагательных с позитивной коннотацией (*geehrter, verehrter* – уважаемый, многоуважаемый):
Sehr geehrter Herr Präsident; verehrter Herr Präsident Putin [7].
- Выражение радости и признательности за то, что президент России присутствует на открытии форума:
Ich [...] freue mich natürlich über die Anwesenheit von Präsident Putin im Rahmen des deutsch-russischen Dialogs [...] [8].
- Оценка результатов политической деятельности президента России с применением таких эпитетов как *bahnbrechend* (новаторский, инновационный), *epochal* (выдающийся, эпохальный):
Die Politik Präsident Putins hat wirklich bahnbrechende Voraussetzungen dafür geschaffen, dass ein solcher Dialog möglich gewesen ist. Das, [...] was man als epochal bezeichnen kann [8].
- Выражение благодарности Владимиру Путину и бывшему министру культуры РФ Михаилу Швидкому за возможность вернуть в Германию витражи церкви Святой Марии (Мариенкирхе) во Франкфурте-на-Одере, хранившиеся в Государственном Эрмитаже в Санкт-Петербурге с использованием словосочетания *ausdrücklich danken* (особенно поблагодарить) и эпитета *großherzig* (благородный, великодушный):
Ich will hier die Gelegenheit nutzen, um dem Präsidenten und seinem Kulturminister ausdrücklich für das zu danken, was in Verbindung mit den Frankfurter Kirchenfenstern ermöglicht worden ist. Ich denke, das war

eine Geste, die sehr großzügig war [...] [8].

- Многократное применение стратегии самопрезентации, а именно ее тактики солидаризации. Суть этой тактики заключается в отождествлении себя с реципиентами, в данном случае – Германии с Россией. Тактика солидаризации характеризуется многократным использованием личного местоимения *мы (wir)*, притяжательных местоимений *наш / наша/ наше/ наши (unser/ unsere)*, прилагательных и наречий *вместе, совместно, совместный (gemeinsam, zusammen)*, глагола *договариваться (sich verständigen)*. Все названные приемы служат для создания семантического поля «свои», которое противопоставляется полю «чужие» [5, с. 48]:

Deutschland und Russland haben viele gemeinsame Interessen [8].

Präsident Putin und ich haben uns [...] darauf verständigt, einen Gesprächskreis mit herausragenden Repräsentanten der Zivilgesellschaften unserer Staaten einzurichten [8].

Ein starkes Russland, wie wir alle es uns wünschen, braucht eine solche Zivilgesellschaft [7].

Unsere Länder, unsere Völker; unsere Zusammenarbeit; unsere beiden Länder [9].

[...] wir [...] vor großen gemeinsamen Herausforderungen stehen [9].

Ich möchte Ihnen versichern, dass ich - gemeinsam mit Präsident Putin - die Tätigkeit des Petersburger Dialogs weiter aktiv begleiten werde [9].

Russland und Deutschland sind [...] schicksalhaft miteinander verbunden [10].

- Частые упоминания о налаживании партнерских отношений и сотрудничества между двумя странами в различных сферах деятельности с использованием эпитетов *sich außerordentlich dynamisch entwickeln* (развиваться чрезвычайно динамично), *eine beispiellose Dichte erreichen* (достигать беспрецедентной глубины); *erfolgreich* (успешный), *gutnachbarschaftlich* (добрососедский), *freundschaftlich* (дружеский); существительных со значением «укрепление, расширение, улучшение, развитие» (*Ausweitung, Ausbau, Vertiefung, Intensivierung, Aufbruch, ein neues Kapitel der Beziehungen*); употребление существительных *связи, контакты, партнерство, сотрудничество (Kontakte, Zusammenarbeit, Partnerschaft)*:
Die deutsch-russischen Beziehungen haben sich [...] außerordentlich dynamisch entwickelt. Deutschland, als Mitglied der Europäischen Union, und Russland sind Partner in einem politisch, wirtschaftlich und auch sicherheitspolitisch immer enger zusammenrückenden Kontinent geworden [7].
Viele Gesprächsinitiativen arbeiten seit Jahren erfolgreich im deutsch-russischen Verhältnis [7].

[...] dass es **gutnachbarschaftliche Beziehungen** auf der Ebene der Regierungen gibt [8].

[...] dass unsere **Zusammenarbeit** auch **freundschaftliche Züge hat** [8].

Wir brauchen - und das wollen wir realisieren - eine **Ausweitung dieser Kontakte** und einen **Ausbau der gesellschaftlichen, wissenschaftlichen und kulturellen Zusammenarbeit** [7].

Wir brauchen **eine Intensivierung des Dialogs** zwischen den Zivilgesellschaften beider Länder [7].

Ich freue mich sehr auf unseren Dialog in Kassel und bin überzeugt, dass wir **gemeinsam mit den russischen Partnern** [...] erfolgreich arbeiten werden, um **ein neues Kapitel unserer Beziehungen** anzuregen und aktiv mitzugestalten [10].

Die strategische Partnerschaft, die zwischen Deutschland und Russland, aber auch zwischen der Europäischen Union und Russland, **gewachsen ist**, hat in vielen Bereichen **eine beispiellose Dichte erreicht** [9].

Gute Kontakte auf der Ebene von Präsident und Regierung; **vertiefte Kontakte** zwischen den Menschen in unseren beiden Ländern; diese **Vertiefung der Kontakte; kulturelle, ökonomische und politische Zusammenarbeit** [8]; **zwischengesellschaftliche Kontakte; die deutschrussische Partnerschaft; enge Zusammenarbeit der Regierungen; die deutsch-russische Partnerschaft** noch fester in den Köpfen und Herzen der Menschen verankern [9]; **ein neuer Aufbruch in unseren Beziehungen** [10].

- Ярким примером, иллюстрирующим добрые отношения между Россией и Германией, является и тот факт, что в конце одного из своих выступлений на форуме «Петербургский диалог» Герхард Шрёдер произнес слова благодарности к аудитории и президенту Путину на русском языке: *Und weil das fast das Einzige ist, was ich in Russisch kann - im Unterschied zum Deutsch des Präsidenten -: Spasibo!* [7]

2. 2014-2021 гг. Напряженные отношения

Ухудшению отношений способствовали воссоединение Крыма и России, ситуация на Донбассе, начало военной операции вооруженных сил РФ в Сирии и оказание Берлином и другими западными государствами санкционного давления на Москву. Все эти события отражены в выступлениях Ангелы Меркель, бывшего федерального министра экономики и энергетики Петера Альтмайера, бывшего бургомистра Гамбурга и нынешнего президента Германии Олафа Шольца, бывшего министра иностранных дел ФРГ Хайко Мааса:

- Политики в своих выступлениях часто указывают на непростые времена для России и Германии, используя для этого тактику признания существования проблемы. Тактика реализуется за счет употребления прилагательного *schwierig* (слож-

ный, непростой, тяжелый) в сочетании с существительными *Zeiten, Beziehungen, Schwierigkeiten, Probleme* (времена, отношения, трудности, проблемы) [4, с. 118]:

In schwierigen Zeiten (в тяжелые времена), **Beziehungen stehen auf einem harten Prüfstand** (отношения проходят жесткую проверку на прочность) [11]; **Schwierigkeiten und Probleme** (трудности и проблемы); dann kamen **schwierige Zeiten** (затем наступили нелегкие времена) [15]; das **schwieriger gewordene politische Umfeld** (ставшая более тяжелой политическая обстановка) [16].

- Причинами резкого ухудшения отношений между двумя странами политики называют «аннексию» Крыма и создание Россией непростой обстановки на Украине и в Сирии. Упреки Берлина в адрес нашей страны базируются на применении тактик, относящихся к речевой стратегии дискредитации. Так, политики оперируют тактикой обвинения и специализированными тактиками обвинения в несоблюдении законов, в игнорировании норм и ценностей. Для указанных коммуникативных тактик характерна лексика с негативной коннотацией (*die Annexion der Krim* – аннексия Крыма, *Destabilisierung der Ukraine* – дестабилизация Украины, *verstoßen* – нарушать, *widersprechen* – противоречить, *die Missachtung* – пренебрежение, *erschüttern* – подрывать, *die Verletzung* – нарушение, *die gegenseitigen Sanktionen* – обоюдные санкции, *die Sorge um Aufrüstung* – беспокойство о наращивании вооружения, *Erhebliche Differenzen* – значительные разногласия), эпитеты с отрицательной окраской (*völkerrechtswidrig* – противоречащий нормам международного права, *nicht tragbar* – невыносимый, *verlorengegangen* – утраченный), обращение к ценностным концептам народа [2, с. 71] (*die nationalen Souveränität* – национальный суверенитет, *das Grundprinzip der Unverletzlichkeit der Grenzen* – основной принцип неприкосновенности границ, *die territoriale Integrität* – территориальная целостность, *das Vertrauen* – доверие):

Russland hat mit der völkerrechtswidrigen Annexion der Krim und der Destabilisierung der Ukraine gegen das Grundprinzip der Unverletzlichkeit der Grenzen verstoßen [13].

Die Verletzung der nationalen Souveränität eines OSZE-Mitgliedstaates widerspricht den gemeinsam vereinbarten Prinzipien [13].

Die Missachtung der territorialen Integrität eines Nachbarstaates hat das Vertrauen der Staaten auf dem europäischen Kontinent darauf, dass die vereinbarten Prinzipien unverbrüchlich sind, erschüttert [13].

Eigentlich müssten wir uns alle einig sein, dass die derzeitige Lage im Osten der Ukraine nicht tragbar ist [17].

Deshalb wird auch in den letzten Jahren verlorengegangenes Vertrauen nicht über Nacht zurückkehren [17].

Erhebliche Differenzen bestehen vor allem mit Blick auf die Ukraine [11].

- Тем не менее, немецкие политики в своих речах часто применяют и тактику указания на путь решения проблемы. Маркерами данной тактики считаются приемы указания на возможные решения существующей проблемы (использование глаголов будущего времени, модальных глаголов со значением долженствования (*müssen, sollen*), упоминание о возможных положительных результатах с употреблением лексики с положительной оценочностью) [4, с. 135]. Необходимо отметить, что решение существующих проблем политики видят только через диалог двух стран, через совместные слаженные действия, сотрудничество и доверие, на что указывают прилагательные и наречия *gemeinsam, einig* (*вместе, совместно, общий, единодушный*), личное местоимение *wir* (*мы*), притяжательное местоимение *unser* (*наш*) существительные *Zusammenarbeit, Handeln, Vertrauen, Verständnis, Gespräch, Diskussion* (*сотрудничество, действия, доверие, понимание, диалог, дискуссия*):
[...] auch und vor allem in schwierigen Zeiten ist die Bereitschaft gefragt, **nach gemeinsamen** und damit **nach möglichst tragfähigen Antworten zu suchen** [11]. **Gemeinsame Herausforderungen unserer Zeit** lassen sich letztlich nur **gemeinsam bewältigen**. Die wichtigste Grundlage für gute **Zusammenarbeit** ist und bleibt **gegenseitiges Vertrauen** [12]. Angesichts zahlreicher globaler Herausforderungen **müssen wir** wieder **mehr Wege zu gemeinsamem Handeln finden** [13]. Da **müssen wir** ein **gemeinsames Verständnis** der Lage in der begonnenen **Zusammenarbeit** erst noch entwickeln [13]. Es **muss uns** gelingen, **gemeinsam** Verantwortung für die internationale Ordnung zu übernehmen [13]. Deshalb **müssen wir** im **Gespräch** bleiben [13]. Hierfür braucht es **eine ehrliche Diskussion** – gerade in schwierigen Zeiten [14]. Und deshalb **müssen wir um unsere gegenseitigen Beziehungen kämpfen** [15]. Und wenn **wir alle** möchten, dass **unsere** Beziehungen auf allen Ebenen entwickelt werden, dann **müssen wir** auch **diese Fragen lösen** [15]. Und meine Aufgabe ist es, dass **wir** im Bereich der Wirtschaftspolitik **alle Möglichkeiten nutzen, Vertrauen** aufzubauen, **Probleme zu lösen** und voranzukommen [15]. **Wir sind uns** inzwischen aber **wohl einig**, dass der Konflikt in Syrien militärisch nicht zu lösen sein wird [17].
- Наряду с тактикой указания на путь решения про-

блемы применяется тактика акцентирования положительной информации. Политики выражают надежду на благоприятный исход конфликтных ситуаций и на спокойное совместное будущее, употребляя существительные *Hoffnung, Chance, Impulse* – *надежда, шансы, стимулы*; прилагательное *positiv* – *позитивный*. Более того, они говорят об имеющихся шансах на налаживание двусторонних отношений и возобновление тесного сотрудничества, что демонстрируют глаголы *erwarten, weiter aufbauen, sich vorstellen können, gelingen* (*ожидать, продолжать развивать, мочь себе представить, удаваться*):

Dieser Anspruch und diese wohlbegründete Hoffnung spiegeln sich auch im Tagungsmotto wider: „Modernisierung als Chance für ein gemeinsames europäisches Haus“ [11].

*So lässt auch das diesjährige Zusammenkommen in Potsdam **gewinnbringende Impulse für die deutsch-russischen Beziehungen erwarten**.*

*Doch nur wenn wir miteinander statt nur übereinander reden, können wir **neue Grundlagen schaffen**, um darauf in unseren **Beziehungen** und unserer **Zusammenarbeit weiter aufzubauen*** [11].

*Können wir uns das gelungene **Nebeneinander** der offenen Gesellschaften Europas und Russlands [...] **vorstellen? Ich kann es. Und wir alle sollten** es* [13].

*Es **muss uns gelingen**, gemeinsam Verantwortung für die internationale Ordnung zu übernehmen* [13].

*„Gesellschaftliche Teilhabe als **Chance zur deutsch-russischen Verständigung**“ – so lautet der Leitsatz der diesjährigen Tagung* [14].

*Auch die diesjährige Tagung in Bonn lässt wieder **gewinnbringende Impulse** für die deutsch-russischen Beziehungen **erwarten*** [16].

*Wir werden aber auch weiter **nach positiven Beispielen suchen*** [17].

Исходя из проведенного анализа текстов речей немецких политических деятелей за период 2001-2019 гг., мы установили, что изменения международной обстановки и отношений между государствами находят отражение в политическом дискурсе. Выступления политиков, состоявшиеся в промежутке между 2001 и 2013 гг. характеризуются частым применением тактики солидаризации, созданием семантического поля «свои», употреблением большого количества лексики с положительной коннотацией, что свидетельствует о позитивной динамике развития российско-германских отношений. В период с 2014 по 2019 года, когда отношения между двумя странами переживали непростые времена, в выступлениях политиков присутствовали тактики стратегии дискредитации, такие как тактика обвинения в несоблюдении законов и тактика обвинения в игнорировании норм и ценностей. По рассмотренным нами текстам за этот отрезок времени можно судить и о том, что внеш-

неполитические отношения между Россией и Германией еще не зашли в тупик, что сохраняется уверенность в том, что существующие противоречия можно будет урегулировать. Это проявляется в применении тактики указания на путь решения проблемы и тактики акцентирования положительной информации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Дейк Т.А. ван. Язык. Познание. Коммуникация. М.: 1989. 308 с.
2. Крячкова А.П. Лингвопрагматические средства реализации вербальных атак на имидж политических партий Германии: дис. ... канд. филол. наук. Москва, 2019. 170 с.
3. Павлов Н.В. История внешней политики Германии. От Бисмарка до Меркель. М.: Международные отношения, 2012. 800 с.
4. Паршина О.Н. Стратегии и тактики речевого поведения современной политической элиты России: дис. ... д-ра филол. наук. Саратов, 2005. 325 с.
5. Чернявская В.Е. Дискурс власти и власть дискурса: проблемы речевого воздействия: учеб. пособие / В.Е. Чернявская. М.: Флинта: Наука, 2006. 136 с.
6. Шейгал Е.И. Семиотика политического дискурса: автореферат дис. ... д-ра филол. наук. Волгоград, 2000. 31 с.
7. Grußwort des deutschen Bundeskanzlers Gerhard Schröder zur Eröffnung des 1. Petersburger Dialogs. URL: <https://petersburger-dialog.de/wp-content/uploads/2018/11/Grußwort-des-deutschen-Bundeskanzlers-Schröder.pdf> (дата обращения 22.08.2022)
8. Grußwort des deutschen Bundeskanzlers Gerhard Schröder. URL: https://petersburger-dialog.de/wp-content/uploads/2018/11/Grussword-Bundeskanzler_Webseite.pdf (дата обращения 25.08.2022)
9. Grußwort der deutschen Bundeskanzlerin Angela Merkel. URL: https://petersburger-dialog.de/wp-content/uploads/2018/11/Grusswort-BK_Webseite.pdf (дата обращения 31.08.2022)
10. Grußwort von Dr. h. c. Lothar de Maizière. URL: <https://petersburger-dialog.de/wp-content/uploads/2018/10/Begrüßung-de-Maizière-4.12.2013.pdf> (дата обращения 02.09.2022)
11. Grußwort anlässlich des 14. Petersburger Dialogs. URL: https://petersburger-dialog.de/wp-content/uploads/2018/12/Grusswort_BundeskanzlerinMerkel_22.10.15.pdf (дата обращения 02.09.2022)
12. Grußwort anlässlich des 15. Petersburger Dialogs. URL: <https://petersburger-dialog.de/wp-content/uploads/2018/10/Grußwort-Bundeskanzlerin-1.pdf> (дата обращения 07.09.2022)
13. «Russland und Deutschland im Angesicht globaler Herausforderungen» – Rede zum 15. Petersburger Dialog. URL: <https://petersburger-dialog.de/wp-content/uploads/2018/12/Festrede-Olaf-Scholz.pdf> (дата обращения 09.09.2022)
14. Grußwort anlässlich des 16. Petersburger Dialogs. URL: <https://petersburger-dialog.de/wp-content/uploads/2018/11/Grußwort-BKin-PD.pdf> (дата обращения 09.09.2022)
15. Rede von Bundesminister Peter Altmaier anlässlich der Eröffnung des 17. Petersburger Dialogs am 7. Oktober 2018 in Moskau. URL: <https://petersburger-dialog.de/wp-content/uploads/2019/03/Abschrift-Hauptrede-BM-Peter-Altmaier-PD2018.pdf> (дата обращения 12.09.2022)
16. Grußwort zum 18. Petersburger Dialog. URL: <https://petersburger-dialog.de/wp-content/uploads/2020/06/Grußwort-Bundeskanzlerin-Merkel-Petersburger-Dialog-2019.pdf> (дата обращения 12.09.2022)
17. Rede des Bundesministers des Auswärtigen, Heiko Maas, beim 18. Petersburger Dialog. URL: <https://petersburger-dialog.de/wp-content/uploads/2020/06/Rede-Außenminister-der-Bundesrepublik-Deutschland-Maas-Petersburger-Dialog-2019.pdf> (дата обращения 12.09.2022)

© Буланова Вероника Александровна (melnikveronika1996@gmail.com).
 Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

К ВОПРОСУ О СВОЙСТВЕ СЕМАНТИЧЕСКОЙ ВАЛЕНТНОСТИ РУССКИХ ГЛАГОЛОВ ОБРАБОТКИ¹

Ван Е

Аспирант, Сычуаньский университет,
Чэнду, Китай.
398503277@qq.com

CONCERNING THE PROPERTY OF SEMANTIC VALENCE OF RUSSIAN PROCESSING VERBS

Wagn Ye

Summary: Verbs occupy an important position in the semantic grammatical structure, and studying the semantic valence of verbs is an important way to reveal the semantic nature of verbs. This article takes Russian processing verbs as the research object and analyzes their semantic valence. We first define the processing verbs according to the interpretation of the Russian and Chinese dictionaries, then analyze and describe the semantic valence structure of the Russian processing verbs, and then discuss the problems related to the polyrole theta and valence bonding in the above structures. Research conducted in this article helps us to gain an in-depth understanding of the semantic properties and characteristics of Russian processing verbs, and can also promote the research on the semantic and grammatical integration study of Russian processing verbs.

Keywords: the property of semantic valence, Russian processing verbs, valence structure, polyrole theta, valence bonding.

Аннотация: Глагол занимает центральное место в структурах семантики и синтаксиса, исследования семантической валентности глагола является важным путём к выявлению сути глагольной семантики. Данная статья посвящена исследованию семантической валентности через глаголы обработки в русском языке. В статье впервые даётся определение глаголов обработки по толкованиям в русских и китайских словарях. Потом анализируются структуры семантических валентностей русских глаголов обработки, а затем рассматриваются проблемы, связанные с феноменом «актант полиролей/сдвоенные роли» и «склеивание семантических валентностей» в вышеуказанных структурах. Сделанное исследование позволяет нам глубоко понять семантическое свойство и особенность русских глаголов обработки, а также способствует интегральному исследованию семантики и синтаксиса русских глаголов обработки.

Ключевые слова: свойство семантической валентности, русские глаголы обработки, структура валентности, актант полиролей, склеивание валентностей.

Введение

Как наиболее репрезентативная единица значения в лексико-семантических категориях, глагол обозначает и описывает соответствующий процесс, явление и особенность действия и входит в структуру предложения как предикат, играя уникальную роль в предложении. Глагол обладает явными и значительными семантическими свойствами события и могущественной способностью к синтаксическому построению, и составляет ядро в семантико-синтаксических структурах предложений. В.В. Виноградов отметил, что «глагол наиболее конструктивен по сравнению со всеми другими категориями частей речи. Глагольные конструкции имеют определяющее влияние на именные словосочетания и предложения» [1, с. 351]. Сильная конструктивная характеристика глагола отражена именно в его валентности, и «способность валентности глагола напрямую определяет структуру предложения» [2, с. 8], так что установление центрального статуса глаголов также в основном связано со способностью валентности глагола. Таким обра-

зом, исследование семантической валентности глагола представляет собой важный и необходимый подход к выявлению сути семантики глагола. Исходя из этого познания, в данной статье принимается глагол обработки как предмет анализа, и на этом основании проводится исследование семантической валентности русских глаголов обработки. Данный анализ имеет важное значение для углублённого понимания семантического содержания и свойства русских глаголов обработки и раскрытия их семантической сущности.

1. Определение русских глаголов обработки

Русские глаголы обработки являются очень активным типом глаголов в языковой практике. Они тесно связаны с различными производственными деятельностью человека, и охватывают большую сферу производства и обработки, поэтому чрезвычайно распространены в нашей жизни. Слово «обработка» происходит от глагола «обработать». Как видно из названия, глаголы обработки означают те глаголы, значения которых имеют

¹ Данная статья выполнена в рамках национального проекта фонда социальных наук КНР «Культурно-когнитивные исследования концептуальной метафоры русских глаголов» 19BY209)

отношение к действиям производства и обработки. Для того, чтобы лучше понимать семантическое содержание глаголов обработки, мы выбрали несколько русских и китайских словарей и провели анализ толкований о глаголе «обработать» в данных словарях. Замечено, что в китайском языке значение глагола «обработать» в основном включает два аспекта: 1) превратить сырьё или полуфабрикаты в готовые продукт или привести их в соответствие с указанными требованиями; 2) сделать готовые продукты более совершенными. В русских словарях глагол «обработать» включает в себе также два значения: 1) подвергнуть выделке, отделке, изменениям, анализу, какой-нибудь производительной операции, сделать готовым для чего-н; 2) сделать более совершенным, или придать чему-л. окончательный, завершённый вид. Согласно толкованиям глагола «обработать» в русских и китайских словарях обнаруживаем, что обработанные объекты в основном являются сырьём, полупродуктами и готовыми продукциями. Цель действия обработки заключается в том, чтобы привести объекты в соответствие с указанными требованиями или сделать их более совершенными. А в процессе обработки всегда сопровождаются определённые средства и способы.

На основе приведённых выше толкований глагола «обработать» в китайских и русских словарях, можем дать такое определение: русские глаголы обработки – это те глаголы, которые обозначают, что в соответствии с определённым требованием, с помощью некоторых способов или средств, используя какие-то инструменты, субъект (человек) активно действует на объект с целью достижения определённого идеального (ожидаемого) результата-состояния или приобретения нового предмета, отвечающего некоторым стандартам. Из нашего определения видно, что данный тип глаголов отражает и означает сознательное и целенаправленное преобразование человеком соответствующего сырья, полуфабрикатов или старых вещей с целью внести соответствующие изменения и привести их в соответствие с желаниями и потребностями человека. Надо отметить, что желания и потребности человека имеют какие-то связи с такими факторами, как эстетическое восприятие, вкус, интерес, эмоция, характер человека, и даже национально-культурные факторы, отражающие культурно-семантическую коннотацию [3, с. 86], социальные и культурные фоны. Эти субъективные элементы в определённой степени обогащают семантическую коннотацию глаголов обработки, и в то же время придают им своеобразное семантическое напряжение, тем самым их семантический (экстенциональный) объём получает известное эластичное пространство.

2. Семантическая валентность русских глаголов обработки

Валентность глагола представляет собой чрезвычай-

но важный аспект в исследовании семантики глагола. Этот термин введён в лингвистику в пятидесятые годы двадцатого века. Французский лингвист L. Tesnière впервые использовал понятие «валентность» в своей книге «Основы структурного синтаксиса», изданной в 1959, для обозначения сочетаемости глагола. В теорию валентности внесла большой вклад Московская семантическая школа. Представитель этой школы Ю.Д. Апресян определил валентность как «те валентности слова, которые присоединяют к нему синтаксически зависимые слова и каждой из которых соответствует переменная в толковании его значения» [4, с. 120]. И.А. Мельчук считал, что семантические валентности определяются смыслом слова, то есть его толкованием, «сколько переменных в толковании, столько (и именно те) семантических валентностей» [5, с. 135]. По мнению Ю.Д. Апресяна, «семантические валентности вытекают непосредственно из лексического значения слова, характеризуют его как конкретную, отличную от других лексическую единицу» [4, с. 120]. Приписываемые им содержания, или «роли» (субъект, объект, инструмент, средство, место и т.д.), составляют суть части этого лексического значения.

Семантическая валентность вытекает из лексического значения и «изобразительного содержания когнитивно-концептуальной структуры» [6, с. 163], и содержание валентности является частью лексического значения. Валентность определяется семантикой глагола и представляет собой «семантическую функцию носителей валентности (как носителей валентности глаголов) при использовании в конкретных предложениях» [7, с. 33]. Изменение характеристик свойства или числа семантической валентности глагола приведёт к соответствующим изменениям значения и синтагматического отношения глаголов. Таким образом, исследование структуры семантической валентности русских глаголов обработки на самом деле представляет собой углублённый анализ содержания семантической структуры глаголов с точки зрения составных элементов этого типа глаголов. И это фактически составляет содержание семантического анализа глагольных пропозиций и ситуационных событий, так что сможет способствовать углублённому семантическому исследованию русских глаголов обработки.

По определению глаголов обработки мы собираем типичные и представленные глаголы обработки из разных русских словарей и заметили, что большинство глаголов обработки являются трёхвалентными глаголами или двухвалентными глаголами. Сравните следующие предложения:

1. Позже люди **запекали** картофель на открытом огне.
2. После этого бабушка **выпекал** блины на разогретой сковородке, смазанной растительным маслом.
3. После смерти отца он **перестроил** дом.
4. Они быстро **пристроят** ещё помещения.

Очевидно, что в первых двух предложениях глагол «запекать» и глагол «выпекать» имеют общую сему «печь», и оба они относят к глаголам обработки питания. По значению трудно указывать разницу между ними, однако сравнив их дополнения, можно обнаруживать, что объектами глагола «запекать» обычно служат картошка, рыба, мясо, курица и так далее, которые уже существуют перед началом действия обработки, а в процессе обработки они изменяются по характеру, форме, цвету, вкусу, количеству, положению и тому подобным. Однако объектами глагола «выпекать» являются блины, булочки, торты, печенье и другие. Эти пищи изготовлены после окончания обработки, иными словами, они не существуют в начале действия обработки питания. Первые объекты также называются внешними объектами, которые уже существуют перед действием предиката и подвергаются какому-то воздействию со стороны субъекта, и в ходе действия изменяются своё положение, состояние или свойства и т.д., а вторые называются внутренними объектами, которые возникают в результате действия предиката. Поэтому внутренним объектом служит обычно результат в структуре валентности предложения, а внешними объектами служит пациенс, который, как правило, является вещью, претерпевающей различные изменения в результате действия поведения.

Таким образом, объект глагола «запекать» включает два вида валентности: пациенс и результат. Поскольку, с одной стороны, он включает в себе содержание и характеристики сырья, и подвергается изменению и воздействию со стороны субъекта, и соответствующим проявлением является пациенс. С другой стороны, объект «запекать» также содержит результат обработки действия и, соответственно, отражает семантическую валентность «результат». А объект глагола «выпекать» содержит только результат. По аналогии, хотя глаголы «перестроить» и «пристроить» принадлежат глаголам обработки строительства, но «дом» уже существует перед действием перестройки, и в конце действия он изменяется. А «помещения» созданы в процессе постройки. Поэтому объект глагола «перестроить» включает в себе два валентности: пациенс и результат, а объект глагола «пристроить» содержит результат.

На основании вышеизложенного считаем, что полная структура трёхвалентных глаголов обработки представляет собой [агенс, пациенс, результат], а полная структура двухвалентных глаголов представляет собой [агенс, результат]. Очевидно, что в первой структуре часто бывают ситуации, когда пациенс и результат выражаются лишь одним формальным компонентом в поверхностной структуре предложения. Мы называем такое явление как «актант полиролей/сдвоенные роли». Этот феномен подразумевает, что общий актант берёт на себя функции несколько семантических ролей, образуя полироли актанта. Таким образом, «при совместном

действии синтаксических и семантических факторов различные семантические роли назначаются и проецируются на имя существительное (актант) в одной и той же синтаксической позиции» [8, с. 60]. Актант полиролей не только отражает более богатую семантику событий, но и усложняет семантические отношения предложения. [9, с. 165-166]

Кроме данных основных главных структур валентности, у глаголов обработки также несколько других структур, таких, как [агенс, материал, результат], [агенс, результат, инструмент], [агенс, пациенс, инструмент], [агенс, пациенс, результат, инструмент], [агенс, пациенс, результат, материал]. Например:

5. Крестьяне (агенс) **соорудили** шалаши (результат) из еловых ветвей (материал) и стали устраиваться в них на ночлег.
6. Эмуль (агенс) взяла одну заготовку, достала инструменты (инструмент) и принялась **обтачивать** податливый моржовый клык (результат).
7. Он (агенс) **копал** грядки (пациенс) лопатой (инструмент).
8. Поэтому, несмотря на удушливую жару, все (агенс) **чинили** паруса (пациенс, результат) остатками(инструмент) тех, которые нашлись на фрегате.
9. Мы (агенс) **дубили** козью (материал) кожу (пациенс) настоем дубовой коры, делали черевички, шубки (результат).

Видно, что в вышеперечисленных предложениях обнаруживаются второстепенные семантические компоненты, как материал и инструмент. Стоит отметить, что материал и инструмент часто считаются одним компонентом в предложении. Однако между ними существуют различия. Материал используется в процессе обработки, и «расходуется по мере осуществления действия» [10, с. XLVII]. А инструмент тесно связан со способом действия обработки. В процессе действия он не уменьшается, а в той или иной степени изнашивается. Кроме этого, также существуют другие второстепенные семантические компоненты в поверхностных структурах предложений с глаголами обработки, как способ, цель, назначение и так далее.

Также бывают такие ситуации, когда в данных семантических структурах инструмент, материал или другие семантические компоненты скрываются из поверхностной структуры предложения. Например,

10. В воскресенье утром они (агенс) **дисковали** поле (пациенс).
11. Прямо за прилавком он (агенс) **паял** дырявые вёдра, кастрюли, котелки и кружки (пациенс, результат), с которыми подходили разные люди.

Очевидно, что в данных предложениях не реали-

зуются такие конкретные актаны, как инструмент и материал. Однако рассматривая эти глаголы, можно обнаруживать, что в их толкованиях предопределены соответствующие семантические валентности. Глагол «дисковать» обозначает «Обрабатывать землю дисковой бороной, дисковым культиватором и т.п.» [11, с. 261]. Значение глагола «дисковать» определяет существование инструмента, которым могут быть только такие орудия, как дисковая борона, дисковый культиватор и так далее. Глагол «паять» обозначает «соединять металлические части чего-л. при помощи расплавленного металла (припоя)» [11, с. 789]. Так что в значении этого глагола предусмотрено то, что используемым для паяния материалом служит только расплавленный металл (припой). Очевидно, особенность данных глаголов заключается в том, что толкования этих глаголов определяют и ограничивают некоторые конкретные валентности. Те валентности, категориальная семантика которых инкорпорирована в толковании предиката, называются инкорпорированными валентностями. Такие валентности часто не проявляются на поверхностных структурах предложений. Инкорпорированные валентности и значение предиката объединяются в единое целое и воплощены предикатом, что составляет особый феномен «склеивание семантических валентностей». В число глаголов с инкорпорированными валентностями входят ещё такие глаголы обработки, как клеить/склеить, обтачивать/обточить, свинчивать/свинтить, цементировать/сцементировать, дубить/выдубить, крахмалить/накрахмалить, засахаривать/засахарить, мариновать/замариновать, насаливать/насолить и т.д. Обычно значения этих глаголов связаны с какими-то конкретными процедурами обработки, и их семантическое ядро отражается в таких аспектах действия, как инструмент, материал, способ, средство и тому подобное.

Заключение

Глаголы являются чрезвычайно сложной и особой лексико-семантической категорией в языковой системе, в том числе глаголы обработки выступают в качестве глаголов с сильной семантической инклюзивностью, и отражают основные, богатые и своеобразные семантики глагольных категорий в языковой реальности. Русские глаголы обработки – это те глаголы, которые обозначают то, что в соответствии с определённым требованием, с

помощью некоторых способов или средств, используя какие-то инструменты, субъект (человек) активно действует на объект с целью достижения определённого идеального (ожидаемого) результата-состояния или приобретения нового предмета, отвечающего некоторым стандартам.

В нашем изучении показано, что большинство глаголов обработки являются трёхвалентными глаголами или двухвалентными глаголами, соответствующими валентностными структурами которых являются [агенс, пациент, результат] и [агенс, результат]. Помимо этих двух основных структур валентности, у глаголов обработки также другие структуры, такие, как [агенс, материал, результат], [агенс, результат, инструмент], [агенс, пациент, инструмент], [агенс, пациент, результат, инструмент], [агенс, пациент, результат, материал].

В данных структурах валентности часто бывают такие ситуации, когда пациент и результат отражаются в виде одном структурном компоненте в поверхностном предложении или инструмент, материал и другие семантические компоненты скрываются из поверхностной структуры предложения. Первая ситуация составляет феномен «актант полиролей/сдвоенные роли», а последняя – особое явление «склеивание семантических валентностей». Надо отметить, что «актант полиролей/сдвоенные роли» включает в себя как семантическое, так и формальное содержание. Он имеет отношение к явлению «склеивание семантических валентностей», но они разные по сути. «Склеивание семантических валентностей» обозначает такое семантико-синтаксическое явление, как две семантические валентности, требуемые предикатом, воплощаются в форме одной синтаксической валентности в синтаксической структуре. А в нашем анализе упомянуто и проанализировано особое «склеивание семантических валентностей». Инкорпорированные валентности содержатся в значении предиката и воплощаются самим предикатом вместо какой-нибудь синтаксической валентности в поверхностной структуре предложения. Так что иногда инструмент, материал или другие семантические роли (компоненты) скрываются в поверхностном структуре предложения. Данные явления в определённой степени отражают сложность семантических отношений и богатство семантических содержаний русских глаголов обработки.

ЛИТЕРАТУРА

1. Виноградов В.В. Русский язык. Грамматическое учение о слове [М]. М.: Высшая школа, 1986.
2. Чжи Ючан, Лю Ванли. Валентная грамматика и семантическая компенсация валентности // Журнал университета иностранных языков НОАК, 2000(3). – С. 8-11.
3. Пэн Юйхай. Анализы и интерпретации русских культурных концептов. Пекин: Китайская пресса социальных наук, 2020.
4. Апресян Ю.Д. Лексическая семантика. Москва.: Школа «Языки русской культуры», 1995.

5. Мельчук И.А. Опыт теории лингвистических моделей «Смысл ↔ текст». М.: Изд-во МГУ, 1974.
6. Пэн Юйхай. Исследования механизма глагольной когнитивной метафоры русского языка. Пекин: Китайская пресса социальных наук, 2018.
7. Чжэн Цюйсю. Семантическая валентность, синтаксический актант и их соотношение. Русский язык в Китае. - 2009(4). С. 33-36.
8. Пэн Юйхай, Тянь Синьсинь. Актант полиролей и его семантическое функциональное представление. Иностранная литература, 2020(3). С. 59-67.
9. Пэн Юйхай. Интегральное описание семантики языка: Исследование синтаксической семантики, основанное на принципах теории MSS. Пекин: Китайская пресса социальных наук, 2013.
10. Апресян Ю.Д. и др. Новые объяснительный словарь синонимов русского языка. Москва: Языки славянской культуры, 2004.
11. Кузнецов С.А. Большой толковый словарь русского языка. СПб.: Норинт. - 2000.

© Ван Е (398503277@qq.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Сычуаньский университет, Чэнду, Китай

ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ ГЛАГОЛА «БОЛЕТЬ» В ТЕКСТАХ Ф.М. ДОСТОЕВСКОГО

Ван Тяньсюе

Аспирант, Московский государственный университет
имени М.В. Ломоносова
oksana09231213@gmail.com

THE FUNCTIONING OF THE VERB "TO BE SICK" IN THE TEXTS OF F.M. DOSTOEVSKY

Wang Tianxue

Summary: The article is devoted to the study of the lexeme "to be sick" within the semantic field of F.M.'s creative heritage. Dostoevsky. The author examines the place and role of verbal predicates in fiction in general, as well as in relation to the idiosyncrasies of the idiosyncrasy and idiolect of F.M. Dostoevsky. The significance of the study of the lexical structure of the writer for understanding his linguistic personality is shown by the example of Dostoevsky's use of word forms and combinations based on the verb word "to be sick" (taken into account his paradigmatic connections). Relying on Dostoevsky's idioglossary, the author of the study describes the nature of the syntagmatic connections of the verb "to be sick" with other concepts that make up the basic concepts of Dostoevsky's philosophical and artistic vision - "man", "life", "death", "fear", etc. Semantics, combinatorics, features of grammatical organization and syntactic allocation of verbal combinations based on the lexeme "to be sick" are considered in connection with the ideological specifics of the writer's work, which, according to the author of the article, is largely determined by the imperatives of Russian Orthodoxy. Additional semantic nuances in the analysis of the discourse of the ideoglossy "disease" are brought by the circumstances of Dostoevsky's life path.

The article shows that the main purpose of the verb "to be sick" in Dostoevsky in functional and psychological terms (in addition to its traditional meaning) is the manifestation of the hero's falling out of the usual course of events, his inability to find a place in the real world and, as a consequence, spiritual confusion, withdrawal into himself. As an illustration, quantitative data are given on the frequency of the use of this verb by Dostoevsky in his works (differentiated by the works of the writer, in accordance with the accepted periodization of his work) – for example, the verb occurs 56 times in the texts of the writer.

No less important is the review of textual connections of the lexeme "to be sick" and related lexico-grammatical units in the space of texts of F.M.'s works. Dostoevsky. As a result of the research carried out by the author, a specific type of context is revealed, which is formed in Dostoevsky's literary text on the basis of the verb "to be sick", which reflects, among other things, the diverse reflection of the writer himself.

Keywords: Dostoevsky's linguistic personality, the role of the verb in a literary text, the verb "to be sick" in the works of F.M. Dostoevsky, idioglossus, Dostoevsky's thesaurus.

Аннотация: Статья посвящена исследованию лексики «болеть» в рамках семантического поля творческого наследия Ф.М. Достоевского. Автор рассматривает место и роль глагольных предикатов в художественной литературе в целом, а также применительно к особенностям идиостиля и идиолекта Ф.М. Достоевского. Значение исследования лексического строя писателя для понимания его языковой личности показано на примере использования Достоевским словоформ и сочетаний на основе глагольного слова «болеть» (взятого с учетом его парадигмальных связей). Опираясь на идиоглоссарий Достоевского, автор исследования описывает характер синтагматических связей глагола «болеть» с другими концептами, составляющими опорные понятия философско-художественного видения Достоевского, – «человек», «жизнь», «смерть», «страх» и пр. Семантика, комбинаторика, особенности грамматической организации и синтаксического выделения глагольных сочетаний на основе лексики «болеть» рассмотрены во взаимосвязи с идейной спецификой творчества писателя, которая, по мнению, автора статьи, во многом определяется императивами русского православия. Дополнительные смысловые оттенки при разборе дискурса идеоглоссы «болезнь» приносят обстоятельства жизненного пути Достоевского.

В статье показано, что основным назначением глагола «болеть» у Достоевского в функционально-психологическом плане (помимо его традиционного значения) является манифестация выпадения героя из привычного хода событий, его неспособность найти себе место в реальном мире и, как следствие, духовное смятение, уход в себя. В качестве иллюстрации приводятся количественные данные о частотности использования указанного глагола Достоевским в своих работах (дифференцированно по произведениям писателя, в соответствии с принятой периодизацией его творчества), – так, глагол встречается в текстах писателя 56 раз.

Не менее важное значение имеет обзор текстуальных связей лексики «болеть» и родственных ей лексико-грамматических единиц в пространстве текстов произведений Ф.М. Достоевского. В результате выполненных изысканий автором выявлен специфичный тип контекста, формирующийся в художественном тексте Достоевского на основе глагола «болеть», который отражает, в том числе, разноплановую рефлексию самого писателя.

Ключевые слова: языковая личность Достоевского, роль глагола в художественном тексте, глагол «болеть» в произведениях Ф.М. Достоевского, идиоглосса, тезаурус Достоевского.

В истории русской литературы фигура Ф.М. Достоевского стоит особняком. В его романах с удивительной, почти надрывной экспрессией выписан психологизм и драматизм русского характера, разрывающегося

противоречиями, заложенными зигзагами эволюции национального самосознания. Необычен и противоречив инструментарий, посредством которого Достоевский раскрывает перед читателем систему идейных устано-

вок своих персонажей, – имеется в виду, прежде всего, стилистика его литературных произведений, наполненная непривычными и необычными словоформами, многослойными по смыслу и избыточными с точки зрения грамматической структуры.

В связи с этим вспоминается высказывание Л.Н. Толстого, который отмечал, что произведения Достоевского (за скобки Толстой при этом выносил лишь повесть «Записки из Мертвого дома») весьма громоздки по качеству изложения и языковой выразительности. «Действительно, – говорил Лев Николаевич, – отдельные места прекрасны, но в общем... – это ужасно! Какой-то выделанный слог, постоянная погоня за отысканием новых характеров, и характеры эти только намеченные». Достоевский, по мнению Толстого говорит так, что «в конце концов, остается какой-то туман над тем, что он хотел доказать»; при этом в преподносимой им философии отмечается «странное смешение высокого христианского учения с проповедованием войны и преклонением пред государством, правительством и попами». Кроме того, сетовал автор «Войны и мира», «все действующие лица, начиная с пятнадцатилетней девочки, говорят одним языком, языком самого автора». Толстой называет стиль изложения сюжета Достоевского «натянутым», «деланным»; «прочтите несколько глав... и вы узнаете всё последующее, весь роман...». Таково резюме одного из выдающихся современников Достоевского – коллеги по писательскому цеху.

И в то же время нет ни одного литературного критика или филолога, который бы решился поставить под сомнение писательский гений Достоевского. И этот факт – так же, как и приведенные выше острые ремарки Л.Н. Толстого, – базируется на особенностях стиля Достоевского, который формировался и вызревал под воздействием таланта и жизненных коллизий Федора Михайловича; судьба подчас обходилась с Достоевским несправедливо, а порой и крайне жестоко.

Достоевский – писатель, творчески подходивший к использованию изобразительно-выразительных средств русского языка, смело экспериментировавший с ним, видоизменяя до неузнаваемости ту или иную языковую норму языка, ломая канонические композиционные решения. Нередко эти опыты приводили к искусственному усложнению речи персонажей или даже смысловому хаосу, – но ведь сумбур и хаос как нельзя лучше передают стихийность экспрессии «русской души», стремящейся обрести смысл жизни, утвердить единственно верную систему ценностей, здесь и сейчас, невзирая на цену, которую придется уплатить за торжество справедливости.

Эмоциональность, с которой Достоевский описывает переживания своих героев, связанные с необходимостью выбора между жизнью и смертью, долгом и

страстным порывом, земным и духовным, указывает на то, что и сам автор, плечом к плечу со своими персонажами проходит тернистый путь испытаний, уготованных им сюжетом. Причем, помещая действующих лиц своего повествования (а значит, и себя самого) в сложные, часто невыносимые условия, Достоевский предоставляет им относительную свободу действий в условиях неопределенности [17].

И все же тексты Достоевского изобилуют скрытыми знаками и потаенными символами, объясняющими читателю природу этих неровных, склонных к самоистязанию характеров. Череда событий, которые автор описывает в присущей только ему манере, постепенно складываются в пусть и мозаичную, но вполне законченную картину художественного метода писателя – нам становятся понятными закономерности поведения и мотивационные установки героев, социальные триггеры, заставляющие то или иное лицо действовать определенным образом, – всё как бы обретает свое место в теле произведения и свою форму – форму живой, эмоционально заряженной, временами почти разговорной лексико-семантической материи, формирующей ту самую индивидуальную писательскую манеру Достоевского – его идиостиль [18].

Каждой словоформе в пределах стиля Достоевского соответствует как прямое (семантическое), так и переносное (символическое) значение, которые конкретизируются при помещении языковой единицы в подготовленную для нее писателем смысловую и языковую среду.

Сложность и многоуровневость языка Достоевского, бывает, по-разному воздействует на его читателя – иногда отталкивают, иногда, наоборот, будят в подсознании неожиданные образы и ассоциации. Тягостная атмосфера его произведений – серьезное испытание даже для последовательных поклонников творчества Достоевского, – но разве можно иначе погрузиться в омут человеческих страстей и пороков, прочувствовать трагедию человека, сознание которого обездвижено оковами мещанского бытия и навязанных условностей.

Язык и авторский стиль Достоевского изучены достаточно подробно, более подробно, чем специфика литературных методов иных писателей (за исключением, разве что, А.С. Пушкина). Достоевский – один из немногих представителей классического русского литературного пантеона, удостоившийся составления ряда персональных лингвистических справочников – Словаря языка Достоевского [20], Статистического словаря Достоевского [21]. Для рассматриваемой нами проблематики – определения места глагола «болеть» в творческом наследии Достоевского – обращение к указанным справочным изданиям крайне важно.

Так, благодаря Статистическому словарю мы можем

точно установить частотность употребления данного глагольного слова во всех работах Достоевского, включая публицистику и тексты эпистолярного жанра (см. табл. 1 и 2).

Лингвистические и литературоведческие исследования идиостиля Достоевского проводились как в разрезе особенностей структуры его литературного наследия, поиска скрытых смыслов и закономерностей построения сюжета, так и применительно к функционированию определенных словоформ в его текстах. Сложность подхода Достоевского – именно в формальной спонтанности сменяющихся по ходу сюжета картин, фантомности связей и отношений, в которых следует разобраться читателю для того, чтобы проследовать за мыслью автора.

Анализ языка литературных произведений Ф.М. Достоевского в общем случае предполагает рассмотрение трех структурных пластов (подсистем):

- язык как собственно текст всех произведений одного автора, взятых в единстве, с учетом особен-

ностей композиции и образности, присущей данному конкретному автору;

- язык как система приемов и правил синтаксического, грамматического характера, специфики словообразования, богатство лексического запаса и авторского стиля повествования;
- язык как отражение окружающей писателя социо-исторической среды – атмосферы эпохи периода его творчества.

На основе этих подсистем воссоздается уникальный лингвистический рисунок авторского художественного метода – «языковая личность писателя», которая не в последнюю очередь влияет на восприятие литературного произведения [12].

Такое трехступенное строение языковой личности соответствует традиционно применяемым в научном дискурсе направлениям изучения языковых единиц (морфем, слов, словосочетаний и пр.): семантическому, когнитивному и экспрессивно-прагматическому. При-

Таблица 1.

Относительная частота упоминания глагола «болеть» и его парадигмальных форм в творчестве Ф.М. Достоевского

Всего	Периоды творчества			
	1844–1849	1859–1865	1866–1872	1873–1880
56	18	11	15	12

Таблица 2.

Относительная частота упоминания глагола «болеть» и его парадигмальных форм дифференцированно по произведениям

Наименование произведения	Год написания	Кол-во упоминаний
Бедные люди	1844	1
Хозяйка	1847	4
Неточка Незванова	1848	7
Белые ночи	1848	1
Маленький герой	1849	1
Село Степанчиково и его обитатели	1859	1
Униженные и оскорблённые	1861	6
Скверный анекдот	1862	1
Записки из подполья	1864	3
Преступление и наказание	1866	5
Игрок	1866	1
Идиот	1869	5
Вечный муж	1870	1
Бесы	1872	3
Подросток	1874	4
Мальчик у Христа на ёлке	1876	1
Братья Карамазовы	1880	7

чем каждое направление исключительно специфично в плане лексикографического образа конкретного автора и проявляется, в том числе, в наделении тех или иных словоформ статусом т.н. идиоглосс.

Идиоглосса – это слово, часто встречающееся в текстах определенного автора, стержневое слово-понятие (с гр. *idios* – «своеобразный», *glossa* – «язык»), которое наделено «мощным ассоциативным потенциалом», оно «образует в текстах большое словообразовательное поле и обладает другими качествами, концентрированно выражая своеобразие авторского языка и позволяя использовать в его описании максимальное число лексикографических параметров» [6].

Поскольку нас интересует характер использования конкретной лексемы в творчестве писателя, то имеет смысл показать особенные черты тезауруса Достоевского (как основного инструмента, используемого писателем для трансляции своей философии и мировоззрения) и выделить опорные идиоглоссы, выветив их коннотативные свойства и контекст, в котором они употребляются.

Итак, повторимся: идиоглоссы – отражение лексического строя авторского идиолекта – слова с мощным когнитивным потенциалом. У Достоевского к таким словам можно отнести следующие: «человек», «жизнь», «время», «любовь», «ненависть», «болезнь» и т.п., а также их парадигмальные формы. При этом показатель относительной частоты употребления слова в текстах автора столь же значим, как и его семантическое значение (разумеется, с учетом его контекстуального окружения). Оттенки семантики идиоглосс изучаются во взаимосвязи с текстом, в котором оно встречается. Важное значение в этом смысле будет иметь и синтаксическая организация фрагментов текста, содержащего идиоглоссы. Так, например, академик Д.С. Лихачев указывал на необычные комбинации глаголов или существительных у Достоевского с предлогом, который часто появлялся в таких сочетаниях слов, в которых его быть согласно языковым правилам не должно; столь же непривычны конструкции глагола с иными частями речи для создания нужного эффекта: «Ноги его дрожали. «От страху», — пробормотал он про себя. Голова кружилась и **болела от жару**. «Это хитрость! Это они хотят заманить меня хитростью и вдруг сбить на всем, — продолжал он про себя, выходя на лестницу» («Преступление и наказание»); «В последние два дня он был в таком невообразимом состоянии, что действительно **мог заболеть воспалением в мозгу**, как сам потом говорил» («Братья Карамазовы»).

Градация идиоглосс по значимости у Достоевского, как и характер их взаимодействия в пространстве художественного текста тесно увязаны с метасимволикой, присутствующей в его произведениях. Причем слова-

символы причудливо комбинируются друг с другом, порождая новые подтексты, тонко манипулируя эмоциональным фоном. Вот, скажем, пример избыточного употребления одной и той же словоформы с целью, как представляется, передачи взволнованного состояния персонажа и его неспособности подобрать правильные слова: «Иногда же графиня не ездит с нею, а отпускает ее одну с француженкой, **которая теперь больна**. Бывает же это, когда у графини **болит голова**; а потому и ждать надо, когда у ней **заболит голова**» («Униженные и оскорбленные»).

В мире Достоевского концепты «любовь», «страсть», «страх» самым непосредственным образом пересекаются с идиоглоссой «болезнь». По сути, «любовь» и «страх» и есть этим «болезни» у Достоевского. Парадигмальные лексико-семантические номинации «болезни», к которым можно отнести, в том числе, существительное «боль», глагольные лексемы («болеть», «болит») в текстах Достоевского предстают связанными со словами «желтый», «вонь», «голова». К такому заключению приводит изучение комплекса синтагматических связей идиоглосс в произведениях писателя и соответствующих им ассоциативных рядов. При этом компенсаторную функцию «любви» и «страха», реализует у Достоевского аффективное начало – «смех».

Вокруг указанных выше символических сцепок формируются группы прочих семантических ассоциаций, находя свое место на оси, с нанесенными на нее отметками-значениями «жизнь», «болезнь», «смех». Так, парадигмы идиоглоссы «нерв» займут свое место на отрезке «болезнь – смех», но в окрестности значения «болезнь»; идиоглосса «вдруг» позиционируется на отрезке «жизнь – смерть», в зоне, тяготеющей к концепту «смерть» [19].

Подробнейшим образом взаимоотношения концептуальных маркеров и мировоззренческих «якорей» в контексте творческого метода Достоевского рассмотрены в известном Словаре-идиоглоссарии Достоевского, принадлежащем перу Ю.Н. Караулова; в нём описывается природа художественного мира писателя через систему используемых им языковых средств с учетом особенностей тезауруса Достоевского, включающего более 2,2 тыс. единиц, многие из которых выступают смысловыми ядрами, вокруг которых формируется материя образов, выстраиваются сюжетно значимые соотношения.

Глагольное слово «болеть» (как эманация идиоглоссы «болезнь») в художественных текстах Ф.М. Достоевского в «чистом виде» встречается, как можно заметить из приведенного выше статистического среза довольно редко, что связано с его морфологической спецификой. В то же время родственные ему глаголы весьма востребованы в текстах писателя, что обосновано важнейшим значением глагола как части речи в пространстве литературного

языка (об этом писали в своих работах А.А. Потебня, С.Д. Кацнельсон и ряд др. филологов).

Действительно, глагол выступает «доминантой русской лексики» [9], что детерминируется сложностью его природы, а также «разнообразием грамматических категорий и форм, богатством парадигматических и синтагматических связей» [5] – в этом отношении глагол имеет заметно больший вес, нежели другие слова. К тому же семантический потенциал глагола находится в постоянном движении, он весьма гибок в лексико-грамматическом плане [2]. Глагол позиционирован в самом эпицентре «арены борьбы взаимодействия грамматических и лексических значений» [8], поскольку его лексическое значение позволяет оказывать воздействие на соотносимость в видовом отношении, а также предполагает наличие форм совершенного и несовершенного вида.

Лексико-семантический портрет глагола как части речи раскрыт в трудах многих ученых-языковедов – А.В. Бондарко и Н.С. Авилова, Ю.С. Маслова и М.А. Шелякина [1; 15]. Причем в последнее время обозначился уклон в сторону изучения перспектив дифференциации глаголов по семантическому признаку, предполагающему анализ функционирования различных видовых форм, а также с точки зрения потенциала лексического статуса глагола как языковой единицы (ранее акцент делался на изучении перспектив образования видовых пар глаголов в зависимости от их семантики [4; 16]). Лексический потенциал глагола характеризуют «свойства, вытекающие из тех особенностей глагола, которые присущи ему как представителю определенного лексико-семантического класса» [3]. Играя ключевую роль в основе предложения, формируя его каркас, глагол выполняет функцию узлового центра, обладающего предикативными характеристиками времени и модальности, выступает неотъемлемым звеном в цепочке взаимодействия членов предложения. Вышесказанное объясняет целесообразность исследования глагольных слов через определение их принадлежности к лексико-семантическим группам и анализ семантического поля, существующего в прилегающем к ним синтаксическом пространстве.

С точки зрения лексико-семантического значения глаголы можно дифференцировать на ряд классов (групп) [6]:

- бытийные и событийные;
- релятивные (выражающие отношение);
- квалитативные (выражающие свойства);
- оценочные;
- статуальные (выражающие состояния);
- глаголы положения в пространстве;
- семейство глаголов действия, воздействия и движения;
- семейство глаголов чувственного и умственного

восприятия; глаголов физиологических и психофизиологических процессов;

- функциональные (глаголы, употребляемые в переносном значении).

Анализ художественного текста через призму вербально-семантического статуса используемых в нем глагольных слов дает весьма интересный материал для понимания структуры образности литературного произведения.

Глагол «болеть» и его парадигмы относят к статуальным глаголам. Их семантический профиль определяется прочной связью с идеоглоссами «боль» и «болезнь» у Достоевского, а также сопряженных с ними по смыслу идиоматических конструкций, передающих, как правило, неготовность персонажа принимать участие в каком-либо действии или событии. Чаще всего «болеть», «болит», «заболеть» в тексте соседствует с привычными в речевой практике лексемами «голова», «кости», «сердце»: «Я, разумеется, не дам совершиться убийству, как не дал и сейчас. Останься тут, Алеша, я выйду походить по двору, у меня **голова начала болеть**» («Братья Карамазовы»); «Нет, — мне слез ее надобно было, мне испуг ее видеть надобно было, смотреть, как **сердце ее болит** и терзается!» (из романа «Преступление и наказание»).

Нередко Достоевский использует глагол «болеть» в привычном значении – для передачи физиологической немощи персонажа: ««Кошмар во всю ночь!» Он злобно приподнялся, чувствуя, что весь разбит; **кости его болели**. На дворе совершенно густой туман и ничего разглядеть нельзя», «Вина, например, совсем не пью. Кроме шампанского, никакого, да и шампанского-то в целый вечер один стакан, да и то **голова болит**», «Этот Андрей Семенович был худосочный и золотушный человек, малого роста, где-то служивший и до странности белокурый, с бакенбардами, в виде котлет, которыми он очень гордился. Сверх того, у него почти **постоянно болели глаза**», «Он приподнялся с усилием. **Голова его болела**; он встал было на ноги, повернулся в своей каморке и упал опять на диван», «Он съел немного, без аппетита, ложки три-четыре, как бы машинально. **Голова болела меньше**. Пообедав, протянулся он опять на диван, но заснуть уже не мог, а лежал без движения, ничком, уткнув лицо в подушку» («Преступление и наказание»); «Да... у меня и **сегодня что-то голова болит**, — отвечала она рассеянно. — Не видал ли кого из наших? — Нет. Завтра схожу. Ведь вот завтра суббота...», «Мамаша приехала сюда очень больная, — прибавила Нелли тихим голосом, — у ней грудь очень болела. Мы долго искали дедушку и не могли найти, а сами нанимали в подвале, в углу» («Униженные и оскорбленные»); «Я же не помнил, что он входил. Не знаю почему, но вдруг ужасно испугавшись, что я «спал», я встал и начал ходить по комнате, чтоб

Таблица 3.

Наиболее часто встречающиеся в произведениях Ф.М. Достоевского текстуальные связи лексемы «болеть» и родственных ей лексико-грамматических единиц (ЛГЕ)

Лексико-грамматическая единица	Контекстуально вязанные ЛГЕ (отн. частота упоминаний)
«болезнь» (встречается в текстах 371 раз)	арестант (11)
	более (22)
	больной (13)
	бред (11)
	бывать (11)
	весьма (15)
	время (39)
	всегда (21)
	день (47)
	доктор (25)
	её (40)
	иногда (15)
	лежать (14)
	несколько (20)
	ночь (20)
	падучий (16)
	первый (28)
	последний (21)
	постель (11)
	почти (30)
	прежний (13)
припадок (29)	
совершенно (24)	
состояние (16)	
умереть (13)	
«болен» (встречается в текстах 232 раза)	в самом деле (10)
	вечер (11)
	вчера (10)
	впрочем (18)
	давно (15)
	действительно (12)
	день (30)
	как-будто (15)
	лежать (11)
	очень (34)
«болеть» (встречается в текстах 40 раз)	сказать (41)
	спросить (16)
	старик (14)
«болит» (встречается в текстах 81 раз)	голова (24)
	опять (10)
«болит» (встречается в текстах 81 раз)	кружиться (29)
	голова (27)
	сердце (23)

опять не «заснуть». Наконец, **сильно начала болеть голова**» («Подросток»); «Больны? да, в самом деле! Давно ли, как, каким образом **вы изволили заболеть?** Угодно, я скажу... какой медик вас лечит? Угодно, я сейчас скажу нашему частному доктору. Я сам, лично, к нему побегу. Искуснейший человек!» («Хозяйка»); «Но разве эта толстая Александра не потянулась за ней тоже свои космы обрезать, и уже не по злости, не по капризу, а искренно, как дура, которую Аглая же и убедила, что без волос ей спать будет покойнее **и голова не будет болеть?**», «У него действительно **болела голова**, к тому же он убеждался всё больше и больше, что Лебедев его надувает и рад, что отодвигается дело» («Идиот»); «Эх, всякий нужен, Максимушка, и почему узнать, кто кого нужней. Хоть бы и не было этого поляка вовсе, Алеша, тоже ведь заболеться сегодня вздумал. Была и у него. Так вот нарочно же и ему пошлю пирогов, я не посылала, а Митя обвинил, что посылаю, так вот нарочно же теперь пошлю, нарочно! Ах, вот и Феня с письмом! Ну, так и есть, опять от поляков, опять денег просят!» («Братья Карамазовы»).

Встречаются у писателя глагольные парадигмы, построенные на базе слова «болеть», в структуре фразеологизмов, внедренных в реплики персонажей. Эти устойчивые обороты, напротив, призваны передать крайнюю степень мотивированности героев в совершении определенных действий: «Для чего я не служу, милостивый государь, — подхватил Мармеладов, исключительно обращаясь к Раскольникову, как будто это он ему задал вопрос, — для чего не служу? **А разве сердце у меня не болит о том**, что я пресмыкаюсь втуне?» («Преступление и наказание»); «На презрение человека низкого она, конечно, отвечала бы только презрением, но все-таки болела бы сердцем за насмешку над тем, что считала святынею, кто бы ни смеялся» («Униженные и оскорбленные»); «Я не знаю... может быть, может быть; вы во многом правы, Евгений Павлович. Вы чрезвычайно умны, Евгений Павлович; **ах, у меня голова начинает опять болеть**, пойдёмте к ней! Ради бога, ради бога!», «К тому и вел, что за руки будут держать; на то и тетрадку прочел, — заметил Рогожин. — Прощай, князь. Эк досиделись; **кости болят**» («Идиот»); «...Я понимала, что значили эти деньги для бедной матушки; знала, что она **могла заболеть от огорчения**, потеряв их, и во мне мучительно кричало раскаяние», «Конечно, такие перемены происходили во мне только порывами потом **сердце опять начинало болеть сильнее** и сильнее, и я становилась еще слабее, еще малодушнее, чем прежде» («Неточка Незванова»).

Указанную контекстуальную связь рассматриваемых глагольных форм иллюстрирует выборка из Статистического словаря Достоевского (см. табл. 3).

Частота текстуальных связей глаголов «болеть», «болит» и сопряженных с ними отглагольных форм с лексемами «голова», «сердце», «очень», «кружится» говорит о многом. В частности, Достоевский, страдая от эпилепсии, скорее всего со временем научился распознавать ее предвестники – симптомы, которые так или иначе связаны с признаками «сумеречности» сознания и, конечно, ощущал надвигающийся момент обострения болезни, испытывая связанное с этим фактом внутреннее психофизиологическое напряжение. Эта психическая нестабильность и внутренняя покорность страданию отчасти сквозит и в персонажах его произведений.

Здесь уместно будет обратиться к нюансам биографии писателя, что позволит нам перебросить мостки к некоторым свойствам языковой личности писателя. Так, сильное воздействие на формирование характера и самоощущения Достоевского оказал образ его отца – Михаила Андреевича. Несмотря на в целом ровное отношение к родителю, Достоевскому со временем стали известны нелицеприятные подробности из жизни и трагической смерти отца, погибшего от рук недовольных его самоуправством крестьян. По свидетельству очевидцев, М.А. Достоевский отличался авторитарным и даже деспотичным характером, который, как говорят, сказывался и на его взаимоотношениях с близкими. Последствия далеко небезоблачного отрочества Достоевского некоторые исследователи его творчества склонны усматривать и в недуге (эпилептическом синдроме), от которого писатель страдал многие годы и который стал причиной смерти его собственного сына в возрасте трех лет (унаследовавшего эту болезнь от отца). Отрадилось заболевание, видимо, и на семейном укладе жизни Достоевского в рамках двух его браков, которые вряд ли можно назвать счастливыми. Отголоски душевных переживаний, ассоциированных с этими фактами биографии писателя, можно при известной настойчивости отыскать и в последнем масштабном его полотне – романе «Братья Карамазовы», препарирующем проблему отцеборства и отцеубийства.

Событием, радикально перевернувшим жизнь Достоевского, стало его увлечение социалистическими идеями. В двадцатипятилетнем возрасте Достоевский сошелся с петрашевцами, пропагандировавшими коренное политическое реформирование русского общества. Став активным проводником идей В.Г. Белинского, Достоевский перешел условную «красную черту» и попал в число «врагов государства». В 1849 году, после разгрома кружка М.В. Петрашевского, начался семилетний этап биографии, который оказал неоднозначное влияние на личность писателя: арест, восемь месяцев заключения в Петропавловской крепости, смертный приговор и последующая неожиданная замена смерти каторжными работами в Семипалатинске, – все эти события подорвали и без того слабое здоровье Достоевского, серьезно

повлияли на его общее психическое состояние. В дальнейшем болезненность (и физиологическая, и душевная) стали постоянным спутником Достоевского.

Вот почему духовные искания и страдания писателя рельефно проступают во всех его произведениях – свинцово-тяжелый, мрачно-депрессивный психологизм и тягостная атмосфера, густо сдобренная межличностными конфликтами, развивающимися на почве некоей всепоглощающей болезненной страсти (тяги, склонности), стали визитной карточкой художественного метода Достоевского.

Нужно сказать, что лексико-семантическая категория «боль» – неотъемлемый элемент отечественной лингвокультурной парадигмы. Истоки этого следует искать в историческом своеобразии усвоения православной культурно-религиозной традиции русской цивилизацией. Страдание, терпение, мученичество – как путь к духовному росту – являются важнейшими опорными точками русского православного мировоззрения, отражая национальный архетип мышления. Сам Ф.М. Достоевский призывал русскую литературу страдать и вместе с тем сочувствовать гонимым и страждущим [14]. Его Раскольников утверждает, что боль, наряду со страданием «всегда обязательны для широкого сознания и глубокого сердца. Истинно великие люди, мне кажется, должны ощущать на свете великую грусть». Таким образом, боль для в православном мироощущении это и есть жизнь, во всяком случае ее важная часть; вектор, устремленный к вершинам просветления и недостижимой святости. Иначе и быть не может: любое страдание предполагает столкновение с «болью» (в краткосрочном аспекте) и «болезнью» – в долгосрочном. Более того, по мысли Н.А. Бердяева само человеческое сознание «основано на установке границ от противоположений, причиняющих боль, и не может не быть болью и страданием» [11]. В свою очередь В.И. Даль слово «боль» относит к парадигме физических состояний (болезнь, болесть, хворь, хвороба, хворость, недужина, недуг, немочь, немощь, немогута, скорбь (телесная), хиль, хилина, боля, нездоровье) или же психических («чувство горя, истомы, страданий душевных»).

Большинство персонажей у Достоевского «болеют» – они мучаются и страдают от несчастной любви, от унижения, от физического насилия: «Можете ли вы, Алексей Федорович, несмотря на **страдание от боли**, говорить о совершенных пустяках, но говорить рассудительно?» («Братья Карамазовы»); «Сердце замирало во мне и **мучилось от беспредельной боли**», «Тут я подумала: верно, расспрашивает, и испугалась еще больше, и когда пришла домой, то мамаше ничего не сказала, **чтоб мамаша опять не сделалась больна**. Сама же в лавочку на другой день не ходила; сказала, что **у меня голова болит**; а когда пошла на третий день, то никого не встретила и ужасно боялась, так что бегом бежала» («Униженные и оскорбленные»).

Многоуровневый символизм, заключенный в слове «болеть», позволяет использовать его и в целях придания дополнительных красок характеристике персонажа: «Где дедушка? — спросила она наконец едва слышным и хриплым голосом, **как будто у ней болела грудь или горло**», «Не знаю... Надо как-нибудь выстрадать вновь наше будущее счастье; купить его какими-нибудь новыми муками. Страданием всё очищается... Ох, Ваня, **сколько в жизни боли!** («Униженные и оскорбленные»); «Глупо, глупо! — восклицал Митя, — и... как это всё бесчестно! — прибавил он вдруг почему-то. **У него страшно начала болеть голова:** «бросить разве? Уехать совсем», мелькнуло в уме его. «Нет уж, до утра. Вот нарочно же останусь, нарочно! Зачем же я и приехал после того? Да и уехать не на чем, как теперь отсюда уедешь, о, бессмыслица!» («Братья Карамазовы»).

Фразы, построенные на основе глаголов «страдать», «корчиться», «замираться» и «мучиться» и слова «боль» — симптоматичны для описания сильных эмоций, которые испытывают герои Достоевского: «Тотчас же торопливым шепотом начала она мне рассказывать, что Нелли сначала была очень весела, даже много смеялась, но потом стала скучна и, видя, что я не прихожу, замолчала и задумалась. «Потом стала жаловаться, что **у ней голова болит**, заплакала и так разрыдалась, что уж я и не знала, что с нею делать, — прибавила Александра Семеновна. — Заговорила было со мной о Наталье Николаевне, но я ей ничего не могла сказать; она и перестала расспрашивать и всё потом плакала, так и уснула в слезах» («Униженные и оскорбленные»)

«Болеть сердцем» означает страдать, переживать, нести свой крест. Это состояние заставляет героя поступать в соответствии с высшими этическими принципами. «Болеть» — это, в том числе, и сожалеть, сострадать, каяться — (болеть морально, духовно). Превозмочь состояние болезни можно лишь усовершенствовав окружающую действительность и себя в ней. Как следствие «болезнь» вытесняет героя из серой обыденности, заставляет задуматься о смысле жизни, пересмотреть ценностные установки, увидеть мир таким, какой он есть, полным тягот и невзгод [4].

В лице Достоевского мы имеем дело с национальным, даже по-своему народным писателем. Он признавал, что в определенный момент всё русское сообщество литераторов — его коллеги-современники «как-то уж молча, безо всяких лишних слов, разом сознали, что все написанное нами, вся теперешняя и прежняя литература не годится для народного чтения». Новый литературный слог он старался создавать сам, уходя от приторной академичности и искусственной книжности языка. В этом своем стремлении к прагматизму художественного текста Достоевский во многом походил на другого великого реформатора русского литературного слога — А.С. Пушкина. О том, насколько успешными были опыты Достоевского в этой области, можно спорить, но самобытность живость его текстов однозначно говорят в пользу мощнейшего потенциала его идиолекта, воплотившегося в уникальном стиле писателя и особенностях лексического строя его произведений, проявившихся в его манере использовать отдельные слова или части речи для создания нужного контекста.

Безусловно, задачи, которые Достоевский решал, используя лексику «болеть» в своих текстах целиком и полностью определялись авторским замыслом, сиюминутным художественным поиском наилучшего выражения атмосферы, которая требовалась для развития сюжета. При этом, разумеется, подбор реплик, контекста, языковых форм и средств во многом осуществлялся писателем спонтанно (точнее подсознательно). И задача исследователя заключается в распутывании этого клубка мыслеобразов, в котором, как игла в кашеевом яйце, скрыта заложенная автором идея. Думается, глагол «болеть» и соответствующие ему категории идиостиля — «болезнь» и «боль» — не случайно занимают в Словаре языка Достоевского одно из ключевых мест. Значение этой языковой единицы для понимания авторского психолингвистического посыла трудно переоценить как для понимания контекста (во взаимосвязи с порождаемыми им ассоциативными и синтаксическими параллелями), так и для того, чтобы разглядеть за этим контекстом образ автора — многогранную личность самого писателя как мыслителя, как создателя уникального виртуального художественного пространства, который мы называем миром Достоевского.

ЛИТЕРАТУРА

1. Авилова Н.С. Вид глагола и семантика глагольного слова. М.: Наука, 1976. 328 с.
2. Бондарко А.В. Вид и время русского глагола: значение и употребление: Пособие для студентов. М.: Просвещение, 1971. С. 155–203.
3. Булыгина Т.В., Шмелев А.Д. Ментальные предикаты в аспекте аспектологии. // Логический анализ языка. Проблемы интенциональных и прагматических контекстов. М.: Наука, 1989. С. 131.
4. Гиро-Вебер М. Вид и семантика русского глагола // Вопросы языкознания. 1990. №2. С. 102–111.
5. Васильев Л.М. Семантика русского глагола: Учеб. пособие для слушателей фак. повышения квалификации. М.: Высш. шк., 1981. 184 с.
6. Васильев Л.М. Семантические классы глаголов чувства, мысли и речи // Очерки по семантике русского глагола: сб. статей. Уфа, 1971. С. 213–266.

7. Виноградов В.В. О художественной прозе. М.; Ленинград: Гос. изд-во, 1930. 187 с.
8. Виноградов В.В. Русский язык (грамматическое учение о слове): учеб. пособие для вузов. М.: Высш. шк., 1986. С. 410.
9. Шведова Н.Ю. Глагол как доминанта русской лексики // Филологический сборник. К 100-летию со дня рождения акад. В.В. Виноградова. М.: ИРЯ РАН, 1995. 430 с.
10. Калашникова Ю.А. Лексико-семантическое выражение категории боль в русской художественной литературе XIX в. (на материале произведений Ф.М. Достоевского) // Вестник бурятского государственного университета 2009/10. С. 112–115.
11. Карасик В.И., Слышкин Г.Г. Лингвокультурный концепт как единица исследования // Методологические проблемы когнитивной лингвистики: сб. ст. Воронеж: Изд-во Воронежск. гос. ун-та, 2001.
12. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность / Ю.Н. Караулов. 4-е изд., стер. М.: УРСС, 2004. 261 с.
13. Караулов Ю.Н., Гинзбург Е.Л. Опыт типологизации авторских словарей // Русская авторская лексикография XIX–XX вв. Антология / отв. ред. Ю.Н. Караулов. М.: Азбуковник, 2003. С. 4–16.
14. Касьянова К.А. О русском национальном характере. М.: Изд-во Института нац. модели экономики, 1994.
15. Маслов Ю.С. Вид и лексическое значение глагола в современном русском литературном языке // Очерки по аспектологии. Л.: ЛГУ, 1984. С. 48–65.
16. Падучева Е.В. Семантические исследования: семантика времени и вида в русском языке. Семантика нарратива. М.: Языки русской культуры, 1996. 464 с.
17. Писарева К.В. Поэтика детали в романах Ф.М. Достоевского 1860–80-х годов: гардероб действующих лиц: дисс. ... канд. филол. наук: 10.01.01. Смоленск, 2017. 232 с.
18. Пищальникова В.А. Проблема идиостиля. Психолингвистический аспект. Барнаул: Алтайский государственный университет, 1992. С. 9.
19. Ружицкий И.В. О языке Достоевского // Лингвистика и межкультурная коммуникация. Вып. 9. 2013. С. 74–81.
20. Словарь языка Достоевского. Лексический строй идиолекта / Российская академия наук. Ин-т рус. яз. им. В.В. Виноградова; Главный редактор чл.-корр. РАН Ю. Н. Караулов. М.: Азбуковник, 2001. 442 с.
21. Статистический словарь языка Достоевского / А.Я. Шайкевич, В.М. Андриященко, Н.А. Ребецкая; Рос. акад. наук. Ин-т рус. яз. им. В.В. Виноградова. М.: Яз. славян. культуры, 2003 (ГУП Моск. тип. № 2). XLVIII. 832 с.

© Ван Тяньсюе (oksana09231213@gmail.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



ОСОБЕННОСТИ СОЗДАНИЯ И УСИЛЕНИЯ ЭКСПРЕССИВНОСТИ ВО ФРАЗЕОЛОГИИ (НА МАТЕРИАЛЕ РУССКОГО И АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКОВ)

WAYS TO CREATE AND STRENGTHEN THE EXPRESSIVENESS OF IDIOMS (BASED ON THE MATERIAL OF THE RUSSIAN AND ENGLISH LANGUAGES)

**O. Volobueva
N. Chalykh**

Summary: Expressiveness is recognized as one of the main components in the structure of phraseological meaning. The article analyzes ways to create and enhance the expressiveness of phraseological units (idioms) with the help of such expressive language means as tautology, rhyme, alliteration, assonance. Examples of phraseological units of the intellectual semantics of the Russian and English languages are given.

Keywords: phraseological unit (idiom), phraseological meaning, expressiveness, tautology, rhyme, alliteration, assonance.

Волобуева Ольга Николаевна

К. филол. н., доцент,

Тюменский индустриальный университет

volobueva-olga-n@yandex.ru

Чалых Наталья Анатольевна

К. филол. н., доцент,

Тюменский индустриальный университет

Natali.stafeeva.78@mail.ru

Аннотация: Одним из основных компонентов в структуре фразеологического значения признается экспрессивность. В статье анализируются способы создания и усиления экспрессивности фразеологических единиц с помощью таких выразительных языковых средств, как тавтология, рифма, аллитерация, ассонанс. Приводятся примеры фразеологизмов интеллектуальной семантики русского и английского языков.

Ключевые слова: слова: фразеологическая единица, фразеологическое значение, экспрессивность, тавтология, рифма, аллитерация, ассонанс.

Одним из основных компонентов в структуре фразеологического значения многими исследователями признается экспрессивность. Под экспрессивностью понимается свойство языковых единиц, обеспечивающее их способность передавать субъективное отношение говорящего к содержанию или адресату речи. Следовательно, основной функцией экспрессивных языковых единиц является функция воздействия. Говорящий, формируя высказывание, отдает предпочтение той или иной языковой единице, связывая с таким выбором свои намерения произвести на слушателя определенный эффект, вызвать проектируемую реакцию адресата, в том числе и речевую, и тем самым реализовать определенную прагматическую функцию. С этой точки зрения многие фразеологические единицы (ФЕ) можно считать экспрессивными, так как кроме номинативной и сигнификативной функций они выполняют еще и прагматическую функцию, т.е. «основное предназначение» таких единиц «не просто называть тот или иной элемент действительности, а сделать это так, чтобы воздействовать на собеседника, причем вторая задача выходит на первый план» [9, с.53].

Экспрессивность связана с рядом лингвистических категорий такой же сложной и многоуровневой природы, как и она сама. Ряд ученых отождествляет понятие экспрессивности с понятиями эмоциональности или оценочности. Так, например, А.М. Эмирова трактует экспрессивный компонент как «часть прагматического значения»,

который связан «с выражением эмоций и оценок говорящего (в лексике и фразеологии) – так называемое эмоциональное, эмоционально-оценочное значение» [20, с.15]. В структуре фразеологического значения оценочность также является одним из основных компонентов, так как значительная часть фразеологизмов направлена на характеристику человека, его поведения, интеллектуальных способностей, нравственных качеств [6, с.38; 5, с. 106]. По словам В.М. Мокиенко, фразеологическое значение обладает повышенным экспрессивно-коннотативным потенциалом, ибо спектр его денотативных возможностей чрезвычайно «заужен» по сравнению с лексическим значением: фразеологическая единица является социально-оценочной, характеризующей единицей [11, с. 225].

О.С. Ахманова понимает под экспрессивностью «выразительно-изобразительные качества речи, отличающие ее от обычной (стилистически нейтральной), придающие ей образность и эмоциональную окрашенность» [1, с. 324]. Важным моментом в данном случае является фиксация основного критерия определения экспрессивности – границы между нейтральной нормативностью и выходящей за рамки нормативности выразительностью единиц речи. По отношению к ФЕ можно говорить об интенсивной или усиленной выразительности по сравнению с лексическими единицами, так как единицы фразеологического уровня обладают сильным прагматическим потенциалом воздействия на реципиента.

Причиной возникновения экспрессивности во фразеологии могут стать самые различные факторы, ведущую роль среди которых отводят, как правило, образному компоненту [10; 11; 15; 16; 19]. Однако важную роль в создании или усилении экспрессивности фразеологических единиц играют также такие языковые средства, как аллитерация, ассонанс, рифма, тавтологические конструкции, ритмическая структура, отрицательные или эллиптические конструкции. Чаще всего экспрессивность фразеологических единиц обусловлена сочетанием нескольких средств.

Во фразеологии интеллектуальной сферы (ФЕ со значением «интеллект человека») одним из таких средств является тавтология как дублирование элементов плана выражения (формы) или дублирование элементов плана содержания языковых знаков [12, с. 755]. Это, прежде всего, компаративные конструкции с существительным в творительном падеже: рус. *дурак дураком, дура дурой, дубина дубиной, болван болваном, чурбан чурбаном, лопух лопухом, пень пнем, дуб-дубом, диал. новосиб. бельмес бельмесом* [17], диал. иркут. *тумах тумаком* [Там же], *дундук дундуком* [Там же].

Дублирование элементов плана содержания проявляется при использовании однокоренных, семантически родственных слов, например: рус. *думать думу (думушку), думу думать*, рус. диал. томск. *на мышлях размышлять* [17]. Сочетание семантически дублирующихся слов еще в 17 в. являлось средством экспрессии. Так, например, русская фразема *думать и (да) гадать* с семантической точки зрения представляет собой единицу с неявно выраженной или утраченной тавтологичностью, так как в древнерусском языке оба глагола обозначали мыслительный акт, но первый отличался от второго большей произвольностью мнения, меньшей обоснованностью. Постепенно произошла смысловая дифференциация глаголов, в современном русском языке они не являются синонимами, что и сохранило право на жизнь фразеологизму в новых семантико-синтаксических условиях [14, с. 49-55; 4, с. 205].

Тавтология как средство экспрессии (при дублировании элементов формы) характерна для русского языка, что объясняется особенностями его грамматического строя. В английском языке (как языке аналитического типа) нет условий для возникновения компаративно-тавтологических сочетаний, поэтому возможны только сочетания с семантически дублирующимися словами.

Значительную роль в формировании фразеологических единиц и усилении их экспрессивности в английском языке играют фонетические средства, такие как аллитерация и ассонанс. Традиция использования аллитерированных созвучий в английском языке восходит к аллитерационному стиху, которым написана древнеан-

глийская эпическая поэма «Беовульф» [10, с. 276].

Для компонентов английских номинативных фразеологизмов и адъективных сравнений характерно повторение одинаковых согласных звуков в начальной позиции: англ. *a Simple Simon, dumb Dora, plucked pigeon, brain box, clever clogs, cool card, cool customer, as balmy as a bandicoot*. Широко распространена аллитерация в глагольных фразеологических единицах английского языка, звук обычно повторяется два раза: англ. *have the bats in the belfry, have a bee in one's bonnet, have bees in the brains, not know chalk from cheese, there is a method in one's madness*.

Аллитерированные компоненты глагольных фразем могут занимать различные позиции, как в начале, так и в конце устойчивых выражений: англ. *beat one's brain(s) about, busy one's brain(s) about, make up one's mind, know (on) what side one's bread is buttered, not know if one is (standing) on one's head or one's heels, not know B from a battledore, not know B from a broomstick*. В некоторых выражениях повторяются два различных согласных звука: например, англ. *not know B from a bull's foot, not know B from a buffalo foot*.

Формирование фразеологизмов может также происходить с помощью ассонанса: англ. *Dumb bunny, mad as a hatter, have rats in the attic, read tea leaves*. Фразеологизмы, построенные на совмещении аллитерации и ассонанса, встречаются редко: англ. *know a hawk from a handsaw*.

Количество фразеологизмов интеллектуальной семантики, образованных с помощью аллитерации и ассонанса, в русской фразеологии невелико: рус. *баранья башка, разбираться как баран в библии, круга лицом как глупая луна, мозга за мозгу заходит, ни аза в глаза, тюха-матюха, сами с усами*. Аллитерированные выражения чаще встречаются в русской диалектной фразеологии: как *пень в поле* (диал. омск.) [17], как *малый малый лайка* (диал. омск.) [Там же], *вумная как вутка* [4], *мотив на мотив заходит* (диал. новосиб.) [17], *на мышлях размышлять* (диал. томск.) [Там же].

В русской фразеологии мощным языковым средством для усиления экспрессивности фразеологизмов и поддержания их устойчивости является рифма. Чаще всего рифмуются существительные, например: рус. *умница как попова курица* [18], *как до утки на третьи сутки, ребенок что теленок, гений среди удобрений* [2], *два брата – дегенерата* [Там же], *Маша с Уралмаша* [Там же], *ни бэ ни мэ ни понимэ* [Там же].

Иногда рифмуются существительные во фразеологизмах со структурой предложения: рус. *смотрит в книгу, а видит фигу, ума палата, да разума маловато, ума палата, да друшая не почата, доходит как до утки – на пятые сутки*. Рифмованные конструкции встречаются также и среди компаративных фразеологических оборотов: рус.

умна как попова свинья [18], умен как поп Семен [2], диал. горьк. глуп как свиной пуп [18], глуп как бабий пуп [4].

Следует отметить, что фонетические особенности того или иного языка могут стать одним из мотивационных факторов при образовании ФЕ и значительно повлиять на выбор образа фразеологизма [13, с. 25; 7, с. 104]. Например, в английском фразеологизме *have a bee in one's bonnet* [8] (о человеке со странным поведением) выбор образа пчелы (*bee*) и образа шляпки (*bonnet*) обусловлен аллитерацией *bee – bonnet* (ср. также *have bees in the brains*), а на выбор образов крыс (*rats*) и чердака (*attic*) во фразеологизме (*have rats in the attic* (о странном, ненормальном человеке) повлиял ассонанс *rats – attic*. В русском фразеологизме *разбираться как баран в библии* использование образа барана не является случайным, так как за ним закрепилось значение «очень глупый человек», а аллитерация *баран – библия* обусловила вы-

бор образа библии (а не какой-либо другой сложной для понимания книги). В диалектном фразеологизме *разбираться как Аксинья в апельсинах* замена лексемы *свинья* на *Аксинья* (диалектное наименование свиньи) обусловлено ассонансом на [а] [7, с. 104].

Таким образом, формальные языковые средства способствуют усилению экспрессивного потенциала фразеологизма, влияют на выбор исходного образа и компонентов фразеологизма, являются одним из факторов его устойчивости. Доля участия в образовании фразеологизмов того или иного языкового средства может зависеть от особенностей грамматического строя языков. Для английского языка мощным фактором при выборе образа фразеологизма и усилении экспрессивной окраски являются аллитерация и ассонанс; на формирование русских фразеологизмов оказывают большое влияние тавтология и рифма.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов / О.С. Ахманова. – М., 1966. – 607 с.
2. Белянин В.П. Живая речь. Словарь разговорных выражений / В.П. Белянин, И.А. Бутенко. – М., 1994. – 192 с.
3. Бирих А.К. Русская фразеология. Историко-этимологический словарь / А.К. Бирих, В.М. Мокиенко, Л.И. Степанова / Под ред. В.М. Мокиенко. – М.: Астрель: АСТ: Люкс, 2005. – 926 с.
4. Бирих А.К. Словарь фразеологических синонимов русского языка / А.К. Бирих, В.М. Мокиенко, Л.И. Степанова / Под ред. В.М. Мокиенко. – Ростов-н/Д: Феникс, 1996. – 352 с.
5. Волобуева О.Н. Об особенностях фразеологической семантики (на примере фразеологии интеллектуальной сферы) / О.Н. Волобуева // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. – 2018. – № 8. – С. 105-108.
6. Волобуева О.Н. Оценочный компонент в семантической структуре фразеологизмов интеллектуальной сферы / О.Н. Волобуева // Вестник Челябинского государственного университета. Филология. Искусствоведение. – 2010. – № 11 (192). – С. 38-41.
7. Волобуева О.Н. Семантическая мотивированность и ее роль в формировании образного потенциала фразеологизма / О.Н. Волобуева // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2010. – № 5 (49). – С. 103-106.
8. Коллинз В.Х. Книга английских идиом / В.Х. Коллинз. – Л., 1960.
9. Кругликова Л.Е. Структура лексического и фразеологического значения / Л.Е. Кругликова. – М., 1988. – 83 с.
10. Кунин А.В. Курс фразеологии современного английского языка: Учеб. для ин-тов и фак. иностр. яз. 2-е изд., перераб. / А.В. Кунин. – М: Высш. шк., Дубна: Феникс, 1996. – 381 с.
11. Мокиенко В.М. Славянская фразеология: Уч. пособие для вузов. 2-е изд., испр. и доп. / В.М. Мокиенко. – М., 1989. – 286 с.
12. Москвин В.П. Выразительные средства современной русской речи. Тропы и фигуры. Терминологический словарь. Изд. 3-е, испр. и доп. / В.П. Москвин. – Ростов н/Д: Феникс, 2007. – 940 с.
13. Савицкий В.М. Основы общей теории идиоматики / В.М. Савицкий. – М.: Гнозис, 2006. – 208 с.
14. Синочкина В.М. Из истории русских фразеологизмов с семантической общностью компонентов / В.М. Синочкина // Веснік Беларускага дзяржаўнага ўніверсітэта. – 1976. – № 1. – Сер. IV. – С. 49-55.
15. Сурмятова Ю.В. Устойчивые сочетания слов с цветокомпонентом *grün* в идиоматической картине мира немецкого языка / Ю.В. Сурмятова // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. – 2017. – № 12-2. – С. 122-125.
16. Телия В.Н. Коннотативный аспект семантики номинативных единиц / В.Н. Телия. – М., 1986. – 142 с.
17. Федоров А.И. Фразеологический словарь русских говоров Сибири / Сост. Л.Г. Панин, Л.В. Петропавловская, А.И. Постнова, А.И. Федорова; под ред. А.И. Федорова. – Новосибирск, 1983. – 232 с.
18. Холманских И.В. Компаративные фразеологические единицы с компонентом-зоонимом (на материале русского и болгарского языков): Дис. (Приложение) / И.В. Холманских. – Тюмень, 1999.
19. Черданцева Т.З. Язык и его образы: Очерки по итальянской фразеологии / Т.З. Черданцева. – Изд. 2-е, 2007. – 168 с.
20. Эмирова А.М. Русская фразеология в коммуникативном аспекте / А.М. Эмирова. – Ташкент, 1988. – 100 с.

© Волобуева Ольга Николаевна (volobueva-olga-n@yandex.ru), Чалых Наталья Анатольевна (Natali.stafeeva.78@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ЖАНРОВЫЕ ГРАНИЦЫ ПОВЕСТВОВАНИЯ СВЕТЛАНЫ АЛЕКСИЕВИЧ «У ВОЙНЫ НЕ ЖЕНСКОЕ ЛИЦО»

Гао Цзысянь

Аспирант,

МГУ имени М. В. Ломоносова

Gaozixian@yandex.ru

GENRE BOUNDARIES OF SVETLANA ALEXIEVICH'S NARRATIVE "WAR HAS NO WOMAN'S FACE"

Gao Zixian

Summary: Literary genres are literary schools formed consciously or unconsciously by writers with similar or similar ideological tendencies, aesthetic quests and creative styles during a certain historical period. The formation of literary genres also has many objective and subjective, social and aesthetic reasons.

The active emergence of new forms and genres makes it relevant to study these literary innovations, the design of their genre boundaries and stylistic features. The contradiction observed between the publication of works in a genre new to literature and the lack of fixation of this genre by researchers requires an in-depth analysis of the topic. Documentary literature is a prose work in which the artistic reality is created on the basis of documentary facts, real events, phenomena, confirmed by real evidence, documents, etc.

Keywords: literature, genres, boundaries, narrative.

Аннотация: Литературные жанры это литературные школы, сформированные сознательно или бессознательно писателями с похожими или сходными идеологическими тенденциями, эстетическими исканиями и творческими стилями в определенный исторический период. Формирование литературных жанров также имеет множество объективных и субъективных, социальных и эстетических причин.

Активное появление новых форм и жанров делает актуальным изучение этих литературных новаций, оформление их жанровых границ и стилистических особенностей. Противоречие, наблюдаемое между публикацией произведений в новом для литературы жанре и отсутствием фиксации этого жанра исследователями, требует углубленного анализа темы. Документальная литература - это прозаическое произведение, в котором художественная реальность создается на основе документальных фактов, реальных событий, явлений, подтвержденных реальными свидетельствами, документами и т.д.

Ключевые слова: литература, жанры, границы, повествование.

Великая Отечественная война послужила для документальной литературы источником многочисленных материалов: очерков, репортажей с места военных событий, военных заметок, повествований о известных битвах и замечательных героях. Наталья Сивакова считает, что эти особенные материалы имеют своеобразие, в них будто отразилась «человеческая природа факта», а их ценность состоит в точности передачи психологического состояния народа в разные периоды исторического процесса [4]. Реконструируя трагические события прошлого военного, в которых аномальное и бесчеловечное стало реальностью, литература была вынуждена обратить внимание на документальные факты для того, чтобы показать читателям настоящую, реальную историю. Задачей жанров с документальной основой является воссоздание исторических событий. Светлану Алексиевич интересует не только реальность, окружающая нас, но и то, что внутри людей, она обращает внимание на слияние событий, чувств и соединяет живую речь улиц и литературы.

Проза «У войны не женское лицо» положила начало знаменитому художественному циклу «Голос утопии», связанному с Великой Отечественной войной. В данной прозе Светлана Алексиевич словно открыла читателям тайну другой, «женской» войны, пропитанной своими

красками, запахами, дополнив ее личным восприятием событий, насытив своей женской сущностью. Она возвращает внимание к чувству и пути духовного мира женщин, выживших в нечеловеческих условиях войны. Кроме того, можно говорить о том, что писательница создала новый жанр, характеризующимся многоголосием. Точная концепция вызывает затруднения как у исследователей, так и у самой писательницы. Н.Л. Лейдерман и М.Н. Липовецкий определяют его как «поисковый жанр» в публицистике [1]. В то же время зарубежный исследователь считает, что книга Алексиевич все же является произведением художественной литературы. По мнению филолога Ольги Седаковой, С. Алексиевич создаёт новый жанр художественной литературы: «Творчество Светланы Алексиевич мне кажется очень значительным, и его можно назвать новым жанром письма – это документалистика, но при этом собственная работа автора заключается в том, чтобы составить композицию из рассказов, голосов разных людей. Ее литература рождается из документальной прозы и журналистики, а затем становится художественным произведением. Это совершенно новый путь в литературе, который недооценивают многие писатели, привыкнув видеть художественную новизну в других вещах». [2]. В другой своей книге писательница сама давала название «жанр голосов» своему творчеству. Она предпочитает использовать метод интервью, получая дух эпохи и соби-

рая истории индивидуальных людей в единое целое. Она просто записывает голоса и испытания героинь, обрабатывает эти материалы художественным подходом, но не дополняет их своим мнением и оценкой, для того чтобы сохранять реальный факт[4].

Определить жанр произведений «У войны не женское» сложнее еще и по причине того, что Светлана Алексиевич опиралась на интервью с разными людьми. Ее творчество считалось новаторским, она получила Нобелевскую премию «за полифонические произведения о страданиях и трудностях нашего времени»[3]. Это довольно точное определение, ведь структура ее книг как определенное соотношение частей, взаимосвязь повествовательных и образных компонентов, которые всегда нацелены на максимально полное и свободное выражение разных точек зрения.

Светлана Алексиевич воспринимает свое творчество как «историю чувств», а не чистый жанр журналистики. Этот жанр имеет тонкую границу между журналистикой и прозой. Она подчёркивает, что можно понимать ее произведения со разных сторон: прежде всего, героини говорили о своих чувствах, но через призму того, как она сама видит и понимает мир героинь[5].

Произведение «У войны не женское лицо» следует рассматривать как документальную прозу, созданную на основе рассказов «фронтовички». В текстах данной работы авторский голос присутствует в минимальной степени. Писательница выбирает самые типичные и характерные голоса из числа многочисленных записанных рассказов и соединяет их в одном целостном произведении. По ее мнению, у каждого героя своя версия войны, но из их совокупности и рождается образ времени и людей, живущих в нем. Существует мнение, что чувства и эмоции женщин всегда ярче и сильнее фактов, а для писательницы эти чувства превращаются в реальность. Так читатели, рассказ за рассказом узнают настоящую «женскую войну».

В книге можно выделить сходную для всех историй мотивационную и стилистическую модель как основание циклического единства. Именно истории женщин, записанные в беседах, составляют основу искусства и обеспечивают единство авторской концепции. Однако отдельные рассказы в книге объединены не только жанрово-тематическим принципом, но и наличием «слушателя». Поскольку истории участников рассказываются устно, читателю приходится прилагать особые усилия, чтобы согласовать восприятие озвученных монологов

персонажей. Эстетический эффект цикла является результатом поэтапного «прислушивания» к звучащим голосам. Проза Алексеевича не закрывается, а открывается читателю. Эта связь между рассказчиком и слушателем (читателем) может быть рассмотрена в контексте психологии. Следует отметить, что авторская позиция С. Алексеевича прямо не выражена, и нельзя обнаружить «голос» осуждения со стороны автора или рассказчика. В то же время невозможно избежать чувства грусти, которое появляется после прочтения первого рассказа и усиливается по ходу чтения. Что работает на читателя, так это «голос народа» - высказывания обычных женщин и простота стиля, которая добавляет искренности и подлинности. Достигнутые результаты ошеломляют - С. Алексиевич голосами сотен женщин доказывает, что нет более жестокого и бесчеловечного опыта, чем война. Мы ожидаем пропагандистских листовок и биографий отважных женщин-воительниц, но есть прямые свидетельства того, что страдания и боль советских людей не закончились с днем победы, а длились всю жизнь каждого участника военных событий. С. Алексиевич фокусируется на неблагоприятном состоянии одного человека, указывая на жестокость войны, хотя она избегает прямого «абстрагирования» военных действий на передовой, ее героини редко принимают участие в прямых боевых действиях. Но мир, представленный в книге, не так уж ужасен. Благодаря заложенным архетипам и повторяющимся мотивам, отдельные истории книги воспринимаются читателем как единое целое, хотя в то же время каждая история имеет особую ценность и художественные достоинства. Одновременно с историями С. Алексиевич и их рассказчики существуют в мире искусства, образуя ансамбль голосов. Таким образом, писатель создает образ «советской женщины», которая страдает за свою страну, готова совершать подвиги и отдавать самое дорогое для нее - свою жизнь. Она восхищается ими и никогда их не осуждает: «У них был Сталин и ГУЛАГ, но у них была и победа. И они это знали. [1. С. 20]. Рассматривая книгу в контексте проблем теории циркуляризации, можно прийти к выводу, что невозможно понять книгу Светланы Алексиевич без рассмотрения роли циркуляризации в формировании искусства и композиции в целом. Циклическая структура ее книг хорошо продумана от начала до конца - это утверждение относится как к отдельным книгам, так и к ее творчеству в целом. Благодаря циркуляризации автор преодолевает «границы» художественных возможностей документов, делая монолог реального человека частью обобщенной художественной картины; голоса персонажей приобретают значение организованного хора, партитуру которого пишет художник.

ЛИТЕРАТУРА

1. Адамович А. Поиски, продолжение жанра//Алексиевич С.А. У войны - не женское лицо.... Минск., 1985.

2. Адамович А., Брыль Я., Колесников В. Я из огненной деревни...Минск: Мастацкая литература, 1977.
3. Агапов Б. Искусство остается // Иностранная литература. 1996.№.8 с 204
4. Алексиевич, С.А. Цинковые мальчики. Зачарованные смертью. Чернобыльская молитва. М.: Остожье, 1998.
5. Алексиевич С.А. У войны не женское лицо. М., 2019.

© Гао Цзысянь (Gaozixian@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Московский государственный университет имени М.В.Ломоносова

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ТЕОРИИ ПЕРЕВОДА В XXI ВЕКЕ И ИХ РЕШЕНИЕ В ПЕРЕВОДЧЕСКОЙ ПРАКТИКЕ

Го Индун

Магистрант

Хэйлуцзянский университет

1442583617@qq.com

TOPICAL ISSUES OF TRANSLATION THEORY IN THE XXI CENTURY AND THEIR SOLUTION IN TRANSLATION PRACTICE

Guo Yingdong

Summary: The article examines modern issues of translation theory, which are characterized by complexity and ambiguity. The author examines the problems that are most relevant at the present stage of the development of linguistics in the context of historical development. The main goal is to identify the most important issues of translation theory, which are reflected in translation traditions and reflect the specifics of the process of translating texts of various contents. The object of the research is topical issues of translation theory in the context of traditions, and the subject is various approaches to their research. The paper discusses ways to solve these issues and their significance for the science and practice of translation.

Keywords: translation theory, text structure, translation process, synonyms, translation automation, translation traditions, translation studies, historical context, translation quality.

Аннотация: В статье исследованы современные вопросы теории перевода, которые характеризуются сложностью и неоднозначностью. Автор рассматривает наиболее актуальные проблемы на современном этапе развития языковедения в контексте исторического развития. В качестве основной цели определяется выявление наиболее важных вопросов теории перевода, которые отражены в переводческих традициях и отражают специфику процесса перевода текстов различного содержания. Объектом исследования являются актуальные вопросы теории перевода в контексте традиций, а предметом - различные подходы к их исследованию. В работе рассматриваются пути решения данных вопросов и их значение для науки и практики перевода.

Ключевые слова: теория перевода, структура текста, процесс перевода, синонимы, автоматизация перевода, переводческие традиции, переводоведение, исторический контекст, качество перевода.

Актуальность

Теория перевода - одна из тех отраслей лингвистики, которые характеризуются динамикой развития, сложностью, а также структурой, отличной от практики перевода. Несмотря на достаточно длительную историю переводоведения в различных странах, в том числе, в России и в Китае, теория перевода характеризуется множеством актуальных вопросов, которые не имеют однозначного ответа и являются предметом дискуссий в научной сфере. Различные тексты, кроме смысловой нагрузки, имеют еще и стиль изложения, необходимость точности или художественности перевода, а также целевую аудиторию читателей или слушателей.

Вопросы, связанные с теорией и практикой перевода являлись предметом исследований различных деятелей не только в области лингвистики, но и смежных наук, при этом большое внимание уделялось проблемам переводоведения как науки. Еще во времена Цицерона, когда в содержании трактата "De optimo genere oratorum" был обозначен вопрос о том, что точно и дословно нельзя перевести ни один текст, выявились первые вопросы, требующие обсуждения в теории перевода.

Позже продолжил эту мысль в 16 веке Joachim Du

Bellay, который отметил неточность переводов художественных и научных текстов с одного языка на другой [7]. А.Д. Швейцер далее отмечал, что кроме возможностей различных переводов существует множество концептуальных подходов к осуществлению процесса перевода и определить подходящий подход - одна из важнейших, сложноразрешимых задач теории перевода [14].

Для исследователей теории перевода не только в России, но и в других странах, в том числе и в Китае работы российских специалистов представляют большую научную ценность. К примеру труды, и в особенности, монография Л.С. Бархударова «Язык и перевод» (1975 г.) является для российских и китайских исследователей эталоном систематизирования теории перевода, при котором прописаны содержательные компоненты, подходы, сущность и процесс перевода. Однако, на настоящий момент данную работу необходимо рассматривать как классический труд, являющийся основой для формирования современных «смысловых» надстроек и различных направлений в теории перевода, обусловленных разнообразием текстовых жанров и инновационным подходом к осмыслению процесса перевода [9]. Обуславливается это тем, что современная теория перевода изучается не только с лингвистической точки зрения, как в вышеуказанной монографии или иных трудах

XX века, а рассматривается как пространство, объединяющее различные культурные смыслы текстов и языков в целом [8].

Именно поэтому нам представляется необходимым систематизировать актуальные вопросы теории перевода и исследовать их содержание в нашей работе. Основной целью исследования мы определили выявление актуальных вопросов теории перевода в XXI веке и пути их решения в переводческой практике.

В связи с этим объектом выбрано состояние теории перевода, как отрасли лингвистической науки, в XXI веке, объектом - актуальные вопросы теории перевода.

Для наиболее полного исследования предмета и объекта, а также для достижения цели исследования, нам надо решить следующие задачи:

- определить состояние теории перевода в XXI веке, как отрасли лингвистической науки;
- выявить наиболее актуальные и проблемные вопросы в современной теории перевода;

В качестве теоретической базы исследования выступают труды российских (Л.С. Бархударов, А.Д. Швейцер, Л.В. Елизарова, О.Ю. Кустова) и китайских (Лу Чи, Чжу Сун) исследователей в области общей лингвистики и теории перевода, в частности.

Теория перевода в XXI веке, как отрасль лингвистической науки

До конца XX века, как отмечают в своих работах Л.К. Парсиева и Л.Б. Гацалова, переводы воспринимались как тексты, предлагаемые для ознакомления либо практической реализации концептуальных положений переводоведения, т.е. апробации предлагаемых методов и техник, однако с начала XXI века, теория перевода приобрела иную цель - не просто определение того, как максимально точно и эффективно перевести текст, но и то, что будет заложено в этом переводе - культурный код, смысл, стиль изложения [11]. Поэтому теория перевода в данный момент находится на стыке различных общественных наук, изучающих историю, культуру, менталитет, стилистику конкретного народа либо эпохи.

В современном научном сообществе большинство исследователей в области лингвистики сошлись на мнении, что теория перевода является практической наукой, т.к. результаты разработки различных концептуальных подходов, теорий, методологические разработки находят отражение в практике перевода - в переведенных текстах, как продуктах профессиональной деятельности переводчика, в новых способах и приемах, позволяющих повысить качество и эффективность перевода. Таким образом, мы можем охарактеризовать теорию перево-

да как прикладную отрасль лингвистики, позволяющую максимально глубоко исследовать методы и процесс преобразования текстов [4]. Ряд исследователей, таких как Е.Б. Борисова, А.В. Блохина подчеркивают, что разрыв теории с практикой может отрицательно сказаться не только на развитии обеих отраслей, но и на структуре переводного процесса и качестве перевода [3].

Другие исследователи отмечают, что у современного перевода функция не столь донесения точного смысла текста до читателя, сколько осуществление тех функций, которые позволяют выявить культурно-исторические связи между подлинником и переводимым текстом [7].

Еще одной особенностью современной теории перевода является подчеркивание особой роли переводчика, как основного субъекта переводческого процесса, отражающего не только истинный смысл, но и культурное предназначение текста [8]. Очень важным, как считает Д.С. Лефанов, является личностное осмысление переводчиком текста, выражение авторской позиции в художественном переводе, к примеру, и передача ее читателю. Переосмысление участия переводчика в процессе перевода также актуализирует проблему переосмысления основных положений теории перевода и определения их смысла с учетом запроса современного лингвистического пространства, однако с опорой на концептуальные основы классических трудов.

Таким образом, современная теория перевода делает акцент на глубоком, культурологическом смысле перевода и приоритетной роли переводчика, как своеобразного автора передачи смысла и стиля переводимого текста, а также на постоянной динамике переводоведения и отражении в переводческих процессах творческой авторской позиции переводчика.

Актуальные вопросы в современной теории перевода

Современная теория перевода, как уже было отмечено ранее, характеризуется неоднозначностью в различных направлениях. На настоящем этапе исследования нам необходимо определить наиболее актуальные тенденции. При рассмотрении перевода как посредника между различными культурами, языками и обществами, необходимо понимать современную точку зрения, что теория — перевода - это не только отрасль лингвистики в любом языке, но и пространство, объединяющее культурологические, исторические знания, ценности, смыслы, которые транслируются от текста к тексту, и исходя из этого будет проводиться анализ проблем современной теории перевода.

В связи с появлением различных новых подходов к исследованиям в теории перевода, концептуальному

переосмыслению значения перевода, а также роли переводчика в «перекодификации текста с одного языка на другой», стало актуальным определить новый феномен научной концепции междисциплинарного переводоведения, отражающей понятия баланса – между смыслом и художественностью, между переводчиком и текстом и др.

Одним из наиболее актуальных вопросов является множество подходов к исследованию процесса и содержания перевода. Многообразие концепций, отражающих понимание перевода, с одной стороны, обогащает переводоведение теорией, различными методами и подходами к переводу, с другой – не позволяет выработать единую методологию, которая определяет критерии качественного перевода. Так, теория порождающего перевода Л. В. Кушиной, характеризует текст как синергетическое явление, при переводе которого важно не то, какие внешние ресурсы подключает переводчик, но и то, какое отношение он отражает в процессе перевода к тексту и его содержанию.

Схожим подходом можно определить герменевтический (Х.-Г. Гадамер, П. Рикёр), который характеризует перевод не столько как передачу смысла и образов текста, сколько как создание нового произведения, которое является продуктом своеобразного творчества переводчика [8]. Продолжает данный список в российской теории перевода компетентностно-интерпретационный подход, отражающий переключение с одного языкового кода на другой и вербализацию передаваемого смысла в переводческом процессе. Как отмечает М.А. Тогаева, перевод как объект межкультурной коммуникации, является сложным процессом, отражающим способность переводчика связывать исходный текст, который существует в его культурной реальности, включающий коммуникативные условия и целевую культурную реальность. При этом перевод определяется как творческая работа, которая включает не только понимание смысла исходного текста и его первичную формулировку, но и создание нового текста как продукта творчества [12].

Л.С. Бархударов в своих работах рассматривает создание целого множества моделей, которые объединяют частные случаи перевода в единое целое. Он подчеркивает, что невозможно создать универсальную, идеальную модель перевода, которая отражает все аспекты сложного переводческого процесса [2]. Каждая из моделей, подчеркивает автор, отражает различные аспекты перевода, конкретные специфические его компоненты в зависимости от стиля, жанра и сложности текста, поэтому процесс перевода всегда творческий и предполагает наличие авторской позиции переводчика, его отношения к смыслу и содержанию текста. Несмотря на то, что работы данного автора относятся ко 2 половине XX века, их концептуальные положения актуальны и на настоя-

щий момент и позволяют разрабатывать новые концепции в исследованиях процесса перевода и текстов.

Другой важной проблемой можно определить невозможность точного перевода текста, т.к. переводимый и переведенный текст являются принципиально отличными объектами с разными стилистическими и смысловыми характеристиками [7]. Из этого определяется одна из важнейших проблем современной теории перевода – адекватности, которая отражает полноту и стилистическое содержание текста (А.В. Блохина). Это связано с тем, что известные языковые средства не обеспечивают адекватность понимания современных текстов, которые включают множество новых слов, оборотов, которые сложно или невозможно перевести, или найти им синонимы. Данный факт, безусловно создает трудности в переводе, но также обогащает теоретико-методологический раздел переводоведения, определяя создание новых способов и приемов перевода. Большое количество заимствованных, созданных, новых слов и выражений определяет актуальность данной тематики для теории перевода т.к. кроме передачи смысла важно сохранение стиля текста, что учитывает кроме художественности, научности или публицистичности ту аудиторию, которой он предназначается и особенности его восприятия (включение молодежного сленга, специфических профессиональных терминов и др.).

Достаточную сложность на настоящий момент представляет выделение смысловой единицы перевода. Как отмечает М.Ю. Илюшкина, единица перевода в современной науке рассматривается не только как постоянное слово или выражение, но и как смысловая переменная, трансформирующаяся в контексте содержания текста и смысла слова или выражения [6]. С одной стороны, единица перевода является константой, отражающей минимальный отрезок смысловой цепи, с другой – по мнению А.Д. Швейцера, имеют различное содержание, характеристики и величину [14]. Единицы, имеющие ранее постоянное смысловое значение (слова, обороты, выражения), на настоящий момент настолько динамичны в структуре текста и содержании перевода, что изменяясь в ходе перевода, особенно если сложно заменить синонимом или подходящим словом, они придают новый смысл и художественную окраску переводимому тексту исходя из того, какой целевой аудитории он предназначен.

Заключение

Новые подходы к исследованию теории перевода не только способствуют разрешению наиболее актуальных вопросов в лингвистической науке XXI века, но также определяют разработку инновационных направлений исследований – определению роли переводчика, культурного смысла текста, а также приданию переводу

творческого аспекта.

Те важнейшие вопросы, которые были нами выявлены, в свою очередь являются основами для создания новых положений и разработок в теории перевода, а также для развития нового понимания концепции перевода в целом и подхода к осмыслению содержания переводимого текста в контексте перевода из одного культурно-языкового кода в другой.

В ходе нашего исследования мы достигли поставленной цели, а именно - выявили наиболее актуальные вопросы теории перевода в XXI веке, которые включают:

- невозможность точного перевода текста вследствие неоднозначности, при которой смысл перевода может трансформироваться в зависимости от времени, ситуации, контекста;
- множество подходов, которые осложняют выработку единой концепции в теории перевода и понимание его процесса не только как передачу информационного, но и культурного смыслов. Разработка новых подходов к исследованию наиболее актуальных вопросов теории перевода свидетельствует по мнению Д.С. Лефанова, свидетельствует о том, что имеющиеся подходы и концепции не удовлетворяют потребности и запросы общества и читателей по отношению к переводам, а также не способствуют упрощению отношений между субъектами перевода и текстом как объектом и продуктом деятельности. Все это увеличи-

вает по мнению Д.С. Лефанова и А.Н. Малявиной, дистанцию между теорией и практикой перевода и уменьшает практическую значимость теории перевода и способствует трансформированию обратно в чисто теоретическую отрасль, что не является полезным для лингвистики [8,10].

Кроме того, нами было определено состояние теории перевода в XXI веке, не только как отрасли лингвистики, но и как науки, находящейся на стыке истории, культурологии и иных дисциплин, изучающих общество.

Работы современных исследователей в области лингвистики позволили определить принципиально иное, отличное от классических точек зрения, содержание подходов не только к содержанию, но и к процессу перевода и активной субъектной роли переводчика в качестве создателя нового произведения- переведенного текста.

Кроме того, конкретизируя направления дальнейшего исследования по данной тематике, необходимо определять более тщательный анализ не только самих актуальных вопросов и проблем теории перевода на современном этапе развития лингвистической науки, но также перспектив их конструктивного разрешения с точки зрения создания приемов и методов, обеспечивающих переосмысление концептуальных основ теории перевода в XXI веке, подчеркивая активную роль переводчика и творческого аспекта перевода.

ЛИТЕРАТУРА

1. Азов А. К истории теории перевода в советском Союзе. Проблема реалистического перевода // Философско-литературный журнал «Логос». 2012. №3 (87). С. 131-152.
2. Бархударов Л.С. Язык и перевод (Вопросы общей и частной теории перевода). Москва: Международные отношения, 1975. 149 с.
3. Борисова Е.Б., Блохина А.В. Перевод как объект филологического исследования // Известия ВГПУ. 2017. №4 (117). С. 97-103.
4. Гарбовский Н.К. Теория перевода. Век XXI: от эмпиризма к рационализму // Вестник Московского университета. Серия 22. Теория перевода. 2008. №1. С. 29-46.
5. Елизарова Л.В., Кустова О.Ю. Анализ текста в условиях автоматизации переводческой деятельности // Вестник ВГУ. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2021. №1. С. 57-67.
6. Илюшкина, М.Ю. Теория перевода: основные понятия и проблемы: [учеб. пособие] / М.Ю. Илюшкина; [науч. ред. М.О. Гузикова]; М-во образования и науки Рос. Федерации, Урал. федер. ун-т. — Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2015. — 84 с
7. Клишин А.И. Основной вопрос практики и теории перевода. История и современность // Известия СПбГЭУ. 2020. №3 (123). С. 121-125.
8. Лефанов Д.С. Новые подходы к модели перевода в отечественном переводоведении // Этнопсихоллингвистика. 2021. №3 (6). С. 55-71.
9. Лу Чи Важнейшие аспекты перевода в книге «язык и перевод» Л.С. Бархударова // МНКО. 2022. №2 (93). С. 316-318.
10. Малявина А.Н. Нерешенные проблемы общей теории перевода // Вопросы методики преподавания в вузе. 2020. №33. С. 27-36.
11. Парсиева Л.К., Гацалова Л.Б. Об актуальных вопросах передачи этноспецифического компонента при переводе художественного текста // СИСП. 2017. №4-1. С. 1-9.
12. Тогаева М.А. О разности подходов к переводу в зависимости от культурного содержания // Достижения науки и образования. 2019. №13 (54). С. 37-38.
13. Чжу Сун Мен понимание процесса перевода (эквивалентный аспект) // Корееведение в России: направление и развитие. 2021. №1. С. 18-24.
14. Швейцер А.Д. Теория перевода. Статус. Проблемы. Аспекты. М., 1988.- 254 с.

© Го Индун (1442583617@qq.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

СПОСОБЫ КОДИРОВАНИЯ И ДЕКОДИРОВАНИЯ СМЫСЛА В ЯЗЫКОВЫХ МОДЕЛЯХ

Ергазина Алия Абдирамановна

Кандидат педагогических наук, докторант
Башкирский государственный педагогический
университет им. М. Акмуллы
yergazina1@mail.ru

WAYS OF ENCODING AND DECODING MEANING IN LANGUAGE MODELS

A. Ergazina

Summary: This article discusses the concept of encoding and decoding meaning, classification of methods, various methods of encoding information, analyzes the characteristics and environment of each method, and also analyzes the main directions for the development of a new encoding of information at the present stage of language learning. The author considers human speech as a certain type of code, shows examples of code transformation. The study of implicit meaning in the process of communication or in general when a person encounters any signs is one of the most «futuristic» areas of modern linguistics. The study attempts to determine the methods of encoding and decoding, reveal the meaning of these concepts, shows the main speech models that reveal the phenomenon of encoding and decoding, analyzes the idea that each person has the ability and ability to understand specific characters.

Keywords: meaning, meaning coding, meaning decoding, speech coding, speech coding methods, language model.

Аннотация: В данной статье рассматривается понятие кодирования и декодирования смысла, классификация методов, различные методы кодирования информации, анализируются характеристики и среда применения каждого метода, а также анализируются основные направления развития нового кодирования информации на современном этапе изучения языка. Автор рассматривается человеческая речь как определенный тип кода, показываются примеры кодовой трансформации. Изучение имплицитного значения в процессе коммуникации или в общем, когда человек сталкивается с какими-либо знаками - одно из самых «футуристических» направлений современной лингвистики. В исследовании предпринята попытка определить способы кодирования и декодирования, выявить значение данных понятий, показаны основные речевые модели, раскрывающие феномен кодирования и декодирования, анализируется идея, что каждый человек обладает возможностью и способностью понимать конкретные символы.

Ключевые слова: смысл, кодирование смысла, декодирование смысла, речевое кодирование, методы речевого кодирования, языковая модель.

Универсальность человеческого мышления – это определенное развитие в окружающем мире в каждой языковой и культурной общности. Культурно-языковые характеристики выступают как лингвистические маркеры, описывающие модели жизни и мышления, которые носители общего естественного языка используют для интерпретации окружающей действительности.

В аспектах восприятия действительности язык и когнитивные системы рассматриваются как два кода, сообщающихся и дополняющих друг друга. Под кодом обычно понимают способ обработки, передачи и хранения информации с использованием некоторой системы элементов и комбинационных правил.

В теории коммуникации *кодирование* часто понимается как обработка, необходимая для передачи первоначального смысла сообщения получателю. *Декодирование* — это процесс, обратный преобразованию закодированного сообщения в язык, понятный получателю.

Существуют различные способы кодирования информации в зависимости от цели кодирования.

«Кодирование — это процесс кодирования наших

мыслей, чувств и эмоций в форме, узнаваемой для других», — отмечал семиотик Ю.А. Лотман [5, с.9].

Анализируя культурные процессы, многие ученые (Р. Бландель, А.Б. Зверинцев и другие) описывают, какие культуры «выбрасываются» в окружающий мир, делятся и группируются в «сети», известные как коммуникативные системы, создающие и оценивающие [4, с.56]. Единый текстовый код уникален, но есть способы его расшифровки: «Художественные тексты имеют участки разной длины, которые помогают нам увидеть смысловую перегрузку в этом тексте или приводят нас к другому тексту. Произношение открывает нам дополнительное смысловое пространство» [3].

В современных языках словесная структура текста представлена как ментальная область с несколькими функциями, определяемыми термином «письменная область слов». Л.Г. Бабенко, Ю.В. Казарин отмечают: «в основном участвует психическое образование, в котором участвует само устное литературное произведение, содержащее в себе языковой набор, весь синтаксический комплекс слов, предложений и целое (виртуальное пространство), определяемое волей автора» [1]. По мнению ученых, концептуальная информация более суггестивна, а денотативные референтные элементы в большей сте-

пени объясняются в ментальном пространстве. Язык необходимо изучать, чтобы его можно было считать представителем языкового и культурного кода.

Целью данной статьи является определение способов кодирования и декодирования смысла в процессе коммуникации.

При кодировании информации осуществляется успешный процесс с целью отправки конкретной информации и отправки сообщения от отправителя получателю целиком без каких-либо изменений [2]. Исходя из этого, можно сделать вывод, что кодирование – это процесс, направленный на преобразование информации в наиболее удобную для хранения, передачи и обработки форму.

Существуют различные способы реализации этого процесса в зависимости от целей кодирования.

Наиболее распространенные методы:

- конфиденциальность – информация должна быть конфиденциальной и доступной только отправителю и получателю;
- экономия – сокращение количества транзакций;
- надлежащая обработка и получение [6, с.153].

Часто текст кодируется на многих языках.

Главная цель — донести основную мысль отправителя до получателя — информация должна быть интерпретирована в соответствии с исходной целью.

Некоторые писатели и исследователи считают человеческую речь другим типом кода. Другими словами, в случае кодирования сообщение будет выглядеть как последовательность слов, произнесенных человеком.

Неоднозначная и обратимая условная трансформация – еще одна интерпретация слова «код», возникшая под влиянием общения в технической среде. Он принимает небольшие сообщения и преобразует их в совершенно разные сигналы одной сигнальной системы. Хорошими примерами условных преобразований являются азбука Морзе, немые-глухие сигналы и семафорные коды. Для них характерны отчетливые различия в группе языков, которые зарождались и развивались вместе с человечеством на всех этапах эволюции и создавались для определенной цели.

Кодирование также рассматривается как форма обработки с функцией донесения исходного представления информации до получателя. Форма передачи зависит от ситуации и может быть совершенно разной: реклама, листовки, визитки, брошюры и т.д.

Декодирование информации - это процесс обратного

кодирования, который восстанавливает исходную информацию на языке, понятном получателю.

Основная цель — убедиться, что получатель правильно понимает текст сообщения и отвечает тому, что ожидает отправитель. При расшифровке текста от отправителя важной задачей стала уникальность информации. Это можно сравнить с субъективной оценкой человеческой природы и акцентом на актуальной теме, то есть каждой реакцией на одно и то же. Поэтому в общении и в любой коммуникации следует учитывать личностные особенности.

Речевая модель С. Холла лучше всего описывает, как работают системы кодирования/декодирования информации. Он содержит процессы, которые обрабатывают сообщения, отправленные и полученные пользователями. Теория Холла основана на основных принципах структурной семиотики. Он утверждает, что сообщения могут быть созданы посредством общения в любом носителе. Другими словами, он использует как четкие, так и простые символы, в зависимости от выбора кодировщика. Основной принцип семиотики состоит в том, что различные методы зависят от значения языка, закодированного в наборах культурных символов в кодировщиках и кодерах, и характеристик языка как инструмента системы коммуникации.

Семиотика имеет дело со смыслом информационных сообщений, прочно встроенных в текст, и подчеркивает значение изначально закодированного текста.

По мнению Холла, коммуникаторы контролируют средства массовой информации и средства массовой информации, потому что у них есть пропагандистские идеи. На самом деле получателей не просят принимать и интерпретировать получаемые сообщения, а сопротивляться влиянию идеи.

С. Холл предложил свою модель благодаря телевизионной технике. Но его универсальность позволяет использовать его в различных условиях. Суть концепции заключается в отправке медиасообщения от отправителя к получателю с рядом изменений. В результате этого процесса СМИ будут давать позитивную или негативную информацию с точки зрения властей, общественности, различных политических и культурных институтов.

Группы людей, или разные субкультуры, имеют свои социокультурные пространства внутри этнического пространства и имеют очень разные мнения о сообщениях, транслируемых средствами массовой информации, решили, что кодирование и декодирование информации должны быть не одинаковыми, а похожими друг на друга. Наконец, интерпретационный процесс опосредуется различными традиционными средствами массовой информации и общими языковыми группами. Возможно,

необходимо учитывать, что направление процесса перевода отличается от задуманного, то есть реципиент «видит» некоторую информацию между строк, и напрямую пытается изменить основной смысл сообщения.

Интеграционный процесс происходит во всех сферах и областях человеческой жизни. С чем бы мы ни сталкивались, в каких бы условиях и обстоятельствах мы ни сталкивались с медициной, знаниями и технологиями каждый день.

Рассматривая проблемы кодирования и декодирования, связанные с массовой коммуникацией, в том числе телевизионными программами, С. Холл пришел к выводу, что медиасообщения от источника к получателю проходят несколько стадий преобразования. Коммуникация, таким образом, инициируется медиа-организациями, посылающими (кодирующими) сообщения в жанрах с фиксированным содержанием (новости, спорт, поп-музыка, мыльные оперы и т.д.) с конкретным смыслом и основными рекомендациями для интерпретации аудиторией. Интерпретируемое значение не всегда совпадает с закодированным значением, даже если оно передается через устоявшиеся медиа-жанры или общепотребительные языковые системы. С. Холл заключает: Получатель может прочитать первоначальный смысл сообщения «между строк» и даже «вывернуть его наизнанку». Теория Холла содержит несколько важных положений: Различные смыслы, содержащиеся в тексте; Семантические предпочтения получателя; Существование различных «интерпретационных» сообществ [8].

«Техническое» понимание термина «код» также узко. К. Черри описывает: «Сообщение может быть закодировано после того, как оно уже выражено в символах (например, в английском алфавите); следовательно, код представляет собой условное преобразование, обычно взаимно однозначное и обратимое, с помощью которого сообщение может быть передано от одной системы сигналов к другой. Типичными примерами здесь являются азбука Морзе, семафорный код и др. Поэтому принятая нами терминология проводит четкое различие между языками, которые органично развивались в течение длительного периода времени, и кодами, которые были придуманы для какой-то специальной цели и подчиняются хорошо сформулированным правилам» [7, с.29]

Многие лингвисты справедливо считают, что слова неоднозначны и что все слова являются метафорами.

Слово «Голова» в разных контекстах (в аспекте сходства) имеет разные значения: светлая голова (идейная), умная голова, «упало на мою голову» (в аспекте какого-либо вреда), «Друг, не бери в голову это» (голова как хранилище информации). Также в пример можно привести и слово «Кольцо» (украшение, часть дороги, окружение).

Слово «перо» может означать маленькое перо, пишущий инструмент и предмет. То же самое можно сказать и о слове «нога/ножка» («ножка ребенка», «ножка стула»).

Чтобы декодировать сообщение, мы должны сначала выбрать этот вариант значения из набора текстовых значений, используемых в документе.

Символы используются для кодирования. Набор символов представляет собой сообщение. В нашем случае шаблон с его объектом и субъектом представляет собой зашифрованное сообщение, которое вставляется для понимания мира через общедоступное знание.

Важно понять и осмыслить, что вас заставили сделать то или иное дело. Идеи должны быть зашифрованы, чтобы их можно было передавать устно или вербально. Взаимопонимание между партнерами по кодированию возможно только в том случае, если содержание и значение используемых кодов и символов взаимно согласованы. Кодирование успешно, если участники обладают общей способностью интерпретировать определенные символы. Общество подсознательно инвестирует в модный процесс, а они создают универсальные знаки и символы. Люди помещают свои собственные уникальные значения, но для понимания требуются универсальные коды.

Кодирование представляет собой модель отправителя, получателя и посредника. Общество делает эти три вещи. Кодирование — обратный процесс — декодирование. Именно так люди получают и интерпретируют информацию из внешнего мира. Этот процесс включает в себя анализ символов, составляющих сообщение. Таким образом, шифрование шифрует сообщение, а дешифрование расшифровывает его.

При кодировании и декодировании важно помнить, что такое символ, так как есть группа людей, согласных с ним как с символом. Если общество не принимает, например, моду как знак, она перестает иметь какое-либо внутреннее значение, знак, символ. Матрица точек и априорных точек никогда не бывает пустой.

Необходимо помнить, что знаки, которые проходят через часовой пояс, можно понимать по-разному. Важна синхронизация процесса кодирования и декодирования. В разное время люди точно не знали, что шифруется. Итак, при написании кода важно не забывать, что необходимо понимать и поддерживать лежащий в основе механизм.

Мы рассмотрели процесс производства речи, путь от мысли к речи, процесс кодирования/декодирования мысли в язык сообщений. Важно было рассмотреть обратный процесс, путь от речи к мысли, лежащий в основе интерпретации наблюдаемой речи или понимания сказанной речи.

ЛИТЕРАТУРА

1. Болотнова Н.С. Коммуникативная стилистика текста. Словарь-тезаурус / Н.С. Болотнова. – М.: Наука – Флинта, 2009. – 384 с.
2. Ван Вэньсин. Анализ и применение технологии речевого кодирования, Журнал Технологического института Цзяоцзо (издание «Естествознание»), май 2002 г.
3. Иванова С.В. Лингвокультурологический аспект исследования языковых единиц: автореф. дис. ... докт. филол. наук: 10.02.19 «Теория языка» / С.В. Иванова. – Уфа, 2003. – 41 с.
4. Кузнецова А.В. Дополнительные смысловые нюансы как когнитивный феномен / А.В. Кузнецова // Когниция, коммуникация, дискурс. — 2015. — № 11. — С. 55-67.
5. Лотман Ю.М. Семиосфера. СПб.: «Искусство-СПб», 2010.
6. Потапова Р.К. Экспериментальное изучение многоуровневой иерархической структуры смыслового содержания письменных текстов / Р.К. Потапова, В.А. Долинский // Вестн. МГЛУ. — 2012. — Вып. 13 (646). — С. 150-176.
7. Черри К. Человек и информация. М., 1972.
8. Fiske J. Introduction to communication studies. London; New York Routledge, 1990.

© Ергазина Алия Абдирамановна (yergazina1@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы

СТИЛИСТИЧЕСКИ ДИФФЕРЕНЦИРОВАННАЯ ЛЕКСИКА В ПРОЗЕ Б.В. ШЕРГИНА КАК СПОСОБ КОММУНИКАТИВНОГО ОТРАЖЕНИЯ ЦЕННОСТЕЙ ПОМОРОВ

Комкова Нина Илькамовна

к. фил.н., Тульский институт управления и бизнеса имени

Н.Д. Демидова

lingvo_2012@mail.ru

STYLISTICALLY DIFFERENTIATED VOCABULARY IN THE PROSE OF BORIS SHERGIN AS A WAY OF COMMUNICATIVE EXPRESSION OF THE POMORS' PERSONS

N. Komkova

Summary: The article is devoted to the study of stylistically differentiated vocabulary in the prose of Boris Shergin as an integral part of the rich heritage of the inhabitants of the Arkhangelsk region. The specifics of the professions chosen in the North are inextricably linked with the harsh local climate, isolation from other regions, which often affect not only the professional vocabulary of carpenters, dyers, wood-cutters, craftsmen, shipbuilders but also the genre manners of their narration in general, in particular the tale character of the Pomors' manner of presentation, which is distinguished by a special slowness, intelligibility, allowing the reader to discover more and more new verbal peaks of Pomor masters.

Keywords: typification of the Pomor vocabulary, professional vocabulary, language of Pomors, language of prose of Boris Shergin, literary text.

Аннотация: Статья посвящена изучению стилистически дифференцированной лексики в прозе Б.В. Шергина как неотъемлемой части богатого наследия жителей Архангельского края. Специфика выбираемых на Севере профессий неразрывно связана с суровым местным климатом, обособленностью от других регионов, зачастую влияющих не только на профессиональную лексику плотников-красильщиков, резцов по дереву, ремесленников, судостроителей, но и жанровые манеры их повествования в целом, в частности сказовый характер поморской манеры изложения, отличающийся особой неторопливостью, доходчивостью, позволяющей читателю открывать для себя всё новые и новые словесные вершины творчества поморских мастеров.

Ключевые слова: типизированная лексика, профессиональная лексика, язык поморов, язык Б.В. Шергина, художественный текст.

Язык прозаических произведений Б.В. Шергина насыщен не только оригинальной и типизированной лексикой «поморской говори», не только индивидуальными авторскими лексическими инновациями и новообразованиями, в художественных текстах писателя употребляется также большое количество разнообразных стилистически дифференцированных лексических единиц: разговорных и просторечных, народно-поэтических и книжных, устаревших и новых, профессиональных и специальных [9]

Стилистическая гетерогенность лексического пространства авторской прозы является, непререкаемой особенностью идиостиля писателя и характерной чертой лингвистического пласта русских поморов, в которой органично сочетались лексические элементы устной и книжно-письменной речи, древних и современных текстов, «поморской говори» и просторечия [7]. Актуальность языка писателя сопряжена, прежде всего с тем, Б.В. Шергин в своих произведениях старался создать максимально точную картину мира, словно сотканную из всех оттенков и стеклянных бусинок поморского толка [3], что делает речь его героев понятной и характерной для Северного наречия и по сей день.

Цель данной статьи – проанализировать стилистически дифференцированную лексику в прозе Б.В. Шергина как способ коммуникативного выражения культурных и нравственных ценностей жизни поморов.

Материалами исследования служат следующие рассказы: «Лебязья река», «Мурманские зуйки», «Детство в Архангельске», «Рождение корабля», «Запечатлённая слава», «Двинская земля»

Вопросам стилистически дифференцированной лексики были посвящены работы К.И. Самойлова (в изучении морской лексики как одного из главных инструментов понятия важности выбранной профессии в жизни поморов и создание словаря, [9]), во многом отражающего именно профессионализмы народов Северного края [1], Н.И. Комковой (в разграничении профессиональной лексики и стилистически дифференцированной, а не в их отождествлении, при этом первая группа рассматривалась как часть большого лексического пласта второй (стилистически маркированных лексических единиц) [4]), О.В. Ломакиной (изучение языковой личности героев в творчестве Л.Н. Толстого на примере выбранной ими профессии [8]), Б.В. Шергина (в собирании поморских и специальных слов и выражений, а также объясне-

нии собственных имён и названий [10]).

Именно скрупулёзное собирание профессионализмов и разграничение их на термины, характерные для той или иной профессии позволяет Б.В. Шергину классифицировать 6 основных групп стилистически дифференцированной лексики [5]

1. Разговорная лексика наиболее присуща творчеству Б.В. Шергина. Посредством неё писатель всегда мог выразить истину народную, то, «что каждый рыбак знает... а неправду лютую откроют уста простого люда и не дадут уж сокрыть. Вот ведь где она сила слова, что Поморским зовётся!!!» [2]. Разговорная лексика в языке прозы Б.В. Шергина занимает и превалирующее место в кругу стилистически маркированных единиц поморского лексикона писателя. Это обусловлено как стремлением объективно отразить особенности поморской речи, так и ярко выраженной ориентированностью писателя на стиль устной разговорной речи в своих произведениях (часто представляющих собой вольный пересказ устных и письменных сказаний, а также фрагментов древних письменных текстов). «В даровитом, искушённом мастере единственно жили сказитель и литератор. И, пожалуй, всего более оба ценили слово говоримое. Когда приходилось сплавлять изуственную молву и письменный слог, речь главенствовала над книжностью. Даже когда воспроизводился архаический стиль древней книги, автор, по собственному его признанию, и тут избегал «излишней витиеватости и славянизмов, сохраняя отблески живой разговорной речи» [3].

Разговорная лексика несёт в себе три основных функции.

1. коммуникативная функция (непринуждённое, конкретное общение: «Самолучшие живописцы Иван Губа да Иван Щека усилились однажды, сколотили артель» («Лебяжья река»), где сколотить – создать, организовать что-либо», рассыпаться – переставать существовать как единое целое, распадаться, разрушаться» [10];
2. номинативная функция (номинация обретает определённый оттенок в конкретно заданном контексте [6]): «Пока из-за стола не встали, нельзя из чашек, мисок лить в поганое» («Мурманские зуйки»), где поганый –предназначенный для отбросов, нечистот» [10];
3. экспрессивная функция (субъективного отношения к обозначаемому или эмоциональной оценки): «Годов-то трёх сыплю, бывало, по двору. Запнусь и ляпнусь в песок. Встану, осмотрюсь... Если кто видит, рёв подыму на всю улицу: пусть знают, что человек страдает. А если нет никого, молча домой уберусь» («Детство в Архангельске»), где сыпать – бежать», ляпаться, падать», рёв – громкий плач», убраться –уйти» [10].

2. Просторечная лексика органично входит в лексическое пространство шергинской прозы, однако часто мало различима на первый взгляд на фоне многочисленных слов «поморской говóри» и разговорной речи. Просторечная лексика не частотна, но в произведениях писателя употребляется, если опираться на мнение самого Б.В. Шергина, всегда намеренно: «Над языком, над речью в первую очередь должен думать писатель. Тусклое пренебрежение, косное предубеждение к “простонародному” языку зиждет язык литературный не на живой речи, а на литературно-бумажном наследии. Словарь русского народного языка просеивают не через решето, а через сито. Вместо доброй муки не пойдут ли в дело высевки?» («Слово устное и слово письменное»). Это свидетельствует о том, что Б.В. Шергин не мыслит языка литературы без народного языка, необходимым элементом которого является просторечие.

Просторечная лексика используется в произведениях писателя, прежде всего, в стилистической (стилеобразующей) функции – для характеристики языка, используемого в художественной литературе, как народного. Данная функция «чрезвычайно важна в ситуациях перекодирования, когда речевой субъект выбирает такую подсистему стилистических средств языка, которая наиболее соответствует данному коммуникативному контексту» [5]. Лексические элементы просторечия, которые тщательно, без излишеств, применительно к данному случаю отбираются Б.В. Шергиным для включения в языковую ткань прозаических произведений, наиболее соответствуют создаваемому писателем коммуникативному пространству народной речи. Просторечная лексика используется в произведениях писателя прежде всего в стилистической (стилеобразующей) функции – для характеристики языка, используемого в художественной литературе, как народного: «Брата с компанией всех приругал: – Сами себе они, страдники, страм доспели. Как ты их, дорогой мастер, выучил... Хы, хы!...» («Рождение корабля»), где страм – просторечная форма срам – стыд, позор» [10].

3. Книжная лексика в лексическом пространстве художественной прозы писателя является отражением и выражением «многообразных культурных ассоциаций, которые жили в сознании начитанных поморов на рубеже прошлого и нынешнего веков» и для многих из которых «память Шергина стала вместилищем» [2]. Весьма показателен в этой связи следующий фрагмент одного из рассказов Б.В. Шергина, где, в частности, описываются книжные знания корабельного мастера, далеко выходящие за пределы его поморской жизни: «Хоть до кого доведись, каждому любо поглядеть, как корабли рождаются. Да и к Конону старого и малого как на магнит тянуло. Был Конон Тектон велик ростом, глазами светел и грозен, волосы желты, как шёлк. Он встречал меня тихим лицом, и много я от него узнал о греческих, римских, итальянских

строителях и художниках. О Витрувии, Винчи, Микеланджело, Браманте, Палладио» («Рождение корабля»).

Основной функцией книжной лексики в языковой ткани прозаических текстов Б.В. Шергина является эстетическая функция (с целью сделать речь более красивой, более выразительной в художественном плане): «Велико ещё весной удовольствие, когда Обводный канал со всеми канавами разольётся. По улицам хоть в лодке поезжай. Тут ребята бродят, один перед другим хвастают: у кого кораблик краше и лучше; пускают кораблики по бегучим каналам» («Двинская земля»), где бегучий – «(трад. поэт.) быстро и непрерывно движущийся (о воде)» [10].

К книжной лексике относятся и немногочисленные, однако довольно заметные в языковой ткани прозаических текстов Б.В. Шергина крылатые слова из литературных и конфессиональных (в том числе библейских) текстов: «Самый стиль, самая внешность древних «морских чертежей» оскорбляли вкус помпадуров XVIII века. Всё, что было сделано в русском народном стиле, определялось выражением: “в подлом вкусе”» («Запечатленная слава»), где употребляется помпадур – слово, придуманное М.Е. Салтыковым-Щедринным для названия цикла сатирических рассказов «Помпадуры и помпадурши» (1863–1873), ставшее крылатым в русском языке в значении «администратор-самодур» [1].

4. Устаревшими же лексическими единицами наполнены древние фольклорные тексты, что не могло не сказаться на сознательном использовании писателем устаревших слов как наследования языковых особенностей старины: «В которые годы вешнее тепло вдруг, тогда Двина и младшие реки кряду оживут и располонятся ото льда» («Двинская земля»), где располониться – «вскрыться, взломить лёд и разлиться, выступить из берегов (о реке)» [10].

5. Профессиональная лексика используется для обозначения предметов и явлений, которые важны для осуществления данной профессиональной деятельности, известна узкому кругу участников этой деятельности, а также так или иначе связанных с ней лиц, осознаётся как связанная с личной профессиональной принадлежностью.

Мореплавание, напр.: «В устье Северной Двины много островов и отмелей. Сила вешних вод перемывает стриж-фарватер. Чтобы провести большое судно с моря к городу Архангельску или от города до моря, нужны опытные лоцманы. В старину эти водители судов назывались корабельными вожами» («Корабельные вожи») или кораблестроение, напр.: «От скул к носу, где хлюсты – ноздри корабельные, навернули цепи и якоря» («Рождение корабля») и т.д.

6. . Специальная лексика – это официально приня-

тые и регулярно употребляемые как в узко специальной речи, так и в общей коммуникации обозначения наиболее важных предметов и явлений данной сферы научно-профессионального знания. Специальная лексика по определению не является общеупотребительной, однако в отдельных случаях (благодаря социальной значимости обозначаемых ею понятий) может становиться известной широким кругам носителей языка. Специальная (терминологическая) лексика в языке прозы Б.В. Шергина предназначена отражать уровень развития специального знания в среде русских поморов, многие из которых были носителями большого объёма информации в самых разных областях науки и техники: «Суда у нас строили: шкуны, боты, гальоты, лихтеры, кутера, ёлы мурманские, шнеки, карбаса морские и речные. Прежде были лодьи, бригантины, кочи, барки – всё большие корабли, на них давно мода отошла» («Рождение корабля»).

Специальная лексика в произведениях Б.В. Шергина часто употребляется в метаязыковом контексте, поясняется: «Как кожу дратвой, прошивали корпус вересовым корнем и железом и утверждали дубовыми гвоздями – нагелями» («Рождение корабля»).

Специальная лексика в языке прозы Б.В. Шергина выполняет, прежде всего, номинативную и информативную функции в неразрывном единстве (используется как для номинации предметов той или иной специальной сферы, так и для передачи информации о них), часто при этом в сочетании с лексикой этнолингвомаркированной, чтобы подчеркнуть уровень развития и степень культивирования у поморов специальных знаний: «Путеводительную часть старопоморской лоции сопровождали иногда “особые статьи” о природе ветров, о распорядке приливо-отливных течений, весьма сложных в Белом море» («Запечатленная слава»); «Упрятанная в сундуке древняя и оригинальная картография русских поморов была забыта» («Запечатленная слава») и т.д.

Профессиональная лексика является органичной частью словаря языка прозаических произведений Б.В. Шергина, описывающих традиционные сферы трудовой деятельности и народных промыслов поморов: мореплавание, кораблестроение, рыболовство, охота на морского и пушного зверя, а также резьба по дереву, изготовление деревянной утвари и художественная роспись. В художественной прозе Б.В. Шергина употребляются профессионализмы, которые не отражены в известных словарях поморского говора, что позволяет квалифицировать язык писателя как ценный источник профессиональной лексики «поморской гóвори». Специальная (терминологическая) лексика в прозе Б.В. Шергина предназначена отражать уровень развития специального знания в традиционной среде русских поморов, многие из которых были носителями довольно большого объёма информации в самых разных областях науки

и техники. Специальная лексика в шергинской прозе представлена в основном сферой кораблестроения и оснастки парусного корабля, а также мореплавания (навигации и мореходства). Стилистически дифференцированная лексика используется писателем в различных функциях: коммуникативной (создание эффекта непринуждённого общения), номинативной, экспрессивной, стилистической (стилеобразующей) эстетической.

Яркой особенностью идиостиля Б.В. Шергина является широкое использование стилистически дифференцированной лексики, что обусловлено сверхзадачей писателя «показать красу жемчужной глади края Архангельского, умыслить юному отроку, что лишь в этом несравнимом мерцании красок прекрасной радуги после июньского дождя и зиждется собрание всех словес поморских. Оножды не поняв кого-то из них, потеряешь навек благословенную нить речей седовласых старцев о дивных кораблях с причудливыми резными носами да неопикуемой по своей красоте и в то же время во все простой ткани для девичьих сокровенных желаний. Только в тяжёлых рукавицах, отхватив хоть круплицу это-

го, можно постичь неторопливые песнопения белоснежного края Северной стороны» [3].

Таким образом, просторечная лексика вводится в контекст, как правило, одновременно с «поморской говорей» и разговорной лексикой (в том числе с типизированными в качестве элементов народно-разговорной речи единицами «поморского лексикона» и окказиональными словами). Книжные слова для Б.В. Шергина являются отражением и выражением многообразия культурных ассоциаций, которые были характерны для языковой картины поморов на рубеже прошлого и нынешнего веков. Специальная (терминологическая) лексика в прозе Б.В. Шергина служит для отображения корреляционного уровня развития специального знания в традиционной среде русских поморов, многие из которых были носителями обширного объёма информации в самых разных областях науки и техники. Специальная лексика в шергинской прозе представлена в основном сферой кораблестроения и оснастки парусного корабля, а также мореплавания (навигации и мореходства).

ЛИТЕРАТУРА

1. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. – М.: Искусство, 1986, 301 с.
2. Горелов Ал. Поморское узорочье // Шергин Б., Писахов С. Сказы и сказки. – М.: Современник, 1983, С. 6-15.
3. Горелов Ал. «Словесный жемчуг» Бориса Шергина // Шергин Б. Повести и рассказы. – Л.: Лениздат, 1984, С. 3-9.
4. Комкова Н.И. Лексико-фразеологическое пространство художественной прозы Б.В. Шергина: дис. ... канд. филол. наук / Н.И. Комкова. – М., 2021, 217 с.
5. Комкова Н.И. Роль прозы Б.В. Шергина в репрезентации Северного текста // Учёные записки Национального общества прикладной лингвистики. – М.: НОПриЛ, 2022, С.127-137.
6. Комкова Н.И. Функционирование окказионализмов в прозе Б.В. Шергина // Перспективные направления современной лингвистики: сб. науч. тр. / под ред. В.В. Воробьёва, Д.С. Скарёва, М.Л. Новиковой. – М.: РУДН, 2020, С. 109-119.
7. Ломакина О.В. Концептуализация общечеловеческих ценностей в пословицах (на материале русского, узбекского и таджикского языков) // Когнитивные исследования языка., 2021, № 3 (46), С. 172–175.
8. Ломакина О.В. Проблемы изучения языковой личности Л.Н. Толстого в когнитивном аспекте // Текст и языковая личность: Материалы V Всероссийской научной конференции с международным участием (26-27 октября 2007 г.) / под ред. проф. Н.С. Болотновой. – Томск: Изд-во ЦНТИ, 2007, С. 206-209.
9. Самойлов К. И. Морской словарь. М.: Военмориздат, 1939–1941. – Т. 1: А–Н. – 1939. – 656 стб.; Т. 2: О–Я. – 1941. – 644 стб.
10. Шергин, Б.В. Словарь поморских и специальных слов и выражений, объяснение собственных имён и названий // Повести и рассказы]. – Л.: Лениздат, 1984, С. 464–476.

© Комкова Нина Илькамовна (lingvo_2012@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

АНАЛИЗ КОГНИТИВНОЙ МОДЕЛИ ВОЕННЫХ МЕТАФОР В НОВОСТЯХ РОССИЙСКОГО СПОРТА

Мэн Жу

Аспирант, Хэйлунцзянский университет, г. Харбин, КНР

17843084090@163.com

ANALYSIS OF THE COGNITIVE MODEL OF MILITARY METAPHORS IN RUSSIAN SPORT NEWS

Meng Zhu

Summary: The theory of conceptual metaphor has been the center of research in the field of cognitive linguistics in recent years. The abundance of military metaphors in Russian sports news has a profound effect on how people view and play sports. This article attempts to generalize the patterns of military metaphor in the texts of Russian sports news, as well as an attempt to analyze the reasons that influence the formation of patterns of Russian military metaphor and the shortcomings of their excessive use.

Keywords: conceptual metaphor, war metaphor, Russian sports news.

Аннотация: Теория концептуальной метафоры в последние годы является центром исследований в области когнитивной лингвистики. Обилие военных метафор в российских спортивных новостях оказывает глубокое влияние на то, как люди смотрят на спорт и занимаются им. В данной статье предпринята попытка обобщить паттерны военной метафоры в текстах российских спортивных новостей, а также совершена попытка анализа причин, влияющих на формирование паттернов российской военной метафоры и недостатков их чрезмерного использования.

Ключевые слова: концептуальная метафора, метафора войны, новости российского спорта.

Спорт занимает важное место в современной общественной жизни. Спортивные новости выступают носителем спортивных событий и часто используют большое количество метафорических выражений с целью повышения читабельности и насыщенности. Хотя исследования метафор, которые в настоящее время являются горячей точкой исследований когнитивной лингвистики, охватывают различные области, такие как политика, экономика, культура, спорт и т.д., исследования метафор в области спорта в основном посвящены анализу спортивных новостей в Китае и англоговорящих странах. При этом метафорических исследований российских спортивных новостей немного. Война стала для российского общества базовым понятием полем познания мира, использование соответствующего военного опыта для понимания других сфер повседневной и общественной жизни является важным познавательным способом. Таким образом, с когнитивной точки зрения изучение метафорических паттернов в российских спортивных новостях и их обобщение может улучшить метафорическую осведомленность и помочь людям взглянуть на спортивные игры с новой точки зрения, а также помочь понять культуру и языковые обычаи и образ мышления.

Теория концептуальной метафоры впервые была предложена Лакоффом и М. Джонсоном. Лакофф и Джонсон утверждают, что: «Метафоры пронизывают повседневную жизнь не только в языке, но также в мышлении и деятельности. Общая концептуальная система, с помощью которой мы думаем и действуем, по своей природе

метафорична» [1]. Такие метафоры Лакофф и Джонсон и др. назвали концептуальными метафорами. Публикация книги исследователей знаменует развитие метафоры от риторического средства к способу мышления — системе метафорических понятий, что ломает предыдущее мышление людей.

По своей сути мышление является не только языковым явлением, но и человеческим познавательным явлением. Это познавательная деятельность, в которой люди используют свой опыт в одной области для объяснения или понимания опыта в другой области [2]. Теория концептуальной метафоры считает, что метафора представляет собой когнитивную деятельность, «суть метафоры состоит в том, чтобы понять другое понятие через одно понятие, и она состоит в том, чтобы сопоставить структуру одного концептуального домена (исходного домена) с другим концептуальным доменом (целевой домен). Суть метафоры заключается в использовании когнитивного модуса конкретных вещей для построения когнитивного модуса целевой области и переноса структуры и внутренних отношений всего когнитивного модуса на целевую область.

Концептуальная теория метафор подчеркивает, что процесс метафоры представляет собой систематическое сопоставление исходной области с целевой областью, то есть метафора систематична. Систематичность концептуальных метафор может быть отражена в двух аспектах: систематичность внутри концептуальных метафор и среди концептуальных метафор. Внутренняя система

концептуальной метафоры относится к «системе множественных метафорических выражений, производных от концептуальной метафоры» [3]. «Системность между концепциями означает, что различные метафорические концепции образуют согласованную сетевую систему» [4].

Лакофф и Джонсон разделили три типа концептуальных метафор:

- Ориентационная. Когнитивный процесс, в котором концепция пространственной ориентации сопоставляется с исходным доменом в его целевой домен для получения расширенных значений.
- Онтологическая. Основана на опыте людей с природными объектами, включая человеческое тело, и понимают события, действия и эмоции как материю и сущности и, таким образом, ссылаются, классифицируют и количественно определяют эти абстрактные события, действия и эмоции.
- Структурная. Означает, что концептуальная структура исходной области в метафоре может быть систематически перенесена в концептуальную структуру целевой области, а концепция исходной области высоко структурирована и четко выражена [1].

Если рассматривать метафорический когнитивный механизм «спортивное соревнование – это война», необходимо учитывать, что война оказывает фундаментальное влияние на язык. Это влияние будет проявляться, по крайней мере, в следующих двух аспектах:

1. языковые выражения в концептуальной области войны богаты;
2. выражения в этой концептуальной области легко проецируются на другие концептуальные области.

Метафора войны принадлежит к классическому представителю метафоры структурной области, а структурная метафора с войной как областью происхождения широко распространена в нашей жизни. Глядя на освещение различных спортивных событий, мы заметим, что спортивные новости полны богатых структурных метафор, большинство из которых являются метафорами войны. Спортивное соревнование – это деятельность, полная соперничества, азарта и красоты [5]. Основой для установления соответствия между исходным и целевым доменами является сходство, [6]. Игры, как и войны, имеют время, место и противоборствующие стороны. Сходство противостояния и конфликта определяет, что в спортивном языке и военном языке будут использоваться слова из одной и той же семантической категории. Механизм отображения из концептуальная система области войны может быть реализована в концептуальной системе спортивных соревнований.

С точки зрения когнитивной функции метафоры можно разделить на две категории: корневые метафоры и

производные метафоры [6]. Корневая метафора является центральной метафорой: «Спортивные соревнования — это война, корневая метафора», «Ближний бой» и т.д. Из этой метафоры «спортивное соревнование есть война» возникает ряд производных метафор: процесс соревнования есть процесс участия в войне: противник соревнования есть противник, результат соревнования есть результат война, а стратегия и тактика войны – это приемы и методы конкуренции. Подождите.

В последние годы, пока упоминается «воюющая нация», люди будут думать о России. Исторически сложилось так, что в темный период монгольского владычества русы продолжали сопротивляться и бороться, окончательно избавились от монгольского владычества в середине XV века, постепенно установили свой самодержавный режим и стали непрерывно расширяться. В XIX веке русские победили «военного гения» Наполеона, сделав Россию непревзойденной в Европе. Пропаганда силы, смелость и воинственность — уникальные качества этой нации. Война занимает очень важное место в мышлении россиян, они всегда борются с суровыми природными условиями и иноземными захватчиками, в то же время война тонко воздействует и на нацию. Война стала для русской нации базовым понятийным полем познания мира, а использование соответствующего опыта в области войны для понимания других сфер повседневной и общественной жизни является важным познавательным способом для нации. Наиболее распространенным использованием метафор войны в русском языке является военное метафорическое описание спортивных соревнований. Например: «спортивные соревнования/ (спортивное соревнование)» расценивается как «война без дыма/ (война без порохового дыма)», а спортсмены сравниваются с «боец/ (истребитель)», «борец/ (истребитель, воин)», «наводчик/ (наводчик)», «стрелок/ (стрелок)», «убийца/ (киллер)», «снайпер/ (снайпер)» и т.д., используйте «открыть битву/ (начало войны)» «зажечь огонь/ (огонь войны) для обозначения начала игры используйте «бороться/ (битва)», «противостоять/ (сопротивление, противоборство)», «сражаться/ (жесткий бой)», «нападать». поле» является метафорой для «поле явится без дыма/ (поле боя без порохового дыма).)», «выиграть матч/ (выиграть игру)» является метафорой для «победить/ (выиграть)», «дух спортсмена» / (боевой дух спортсмена)» выражается как «боевой дух война/ (боевой дух бойца)», и даже соревновательный. Оружие «спортивный инвентарь» также имеет сходство с оружием войны «вооружение» и т.д.

Рассмотрим некоторые примеры:

(1) бой: война, битва → соревнование

Названа дата боя Поветкина и Уайта. (ria.ru 21.02.2021)

(2) поединок: соревнование, дуэль → соревнование

Дацик добился победы в первом реестре по правилам бокса (ria.ru 21.02.2021)

Таблица 1.

Метафорическая когнитивная модель войны русских спортивных игр

Домен	Исходный домен (война)		Целевой домен
Участник	боец, убийца, вингер	→	Игрок, спортсмен, футболист,
	Бомбардир	→	Главный нападающий
	Капитан	→	Руководитель, лидер команды
	Враги	→	Соперники
		→	Темная лошадка
Место	Фронт, линия	→	Спортивное поле
Процесс	Бой, сражение, битва, состязания, дуэль	→	Соревнования, матч
	открыть битву, зажечь огонь, вступить в бой, бросить вызов, объявить войну, принять вызов	→	Начать соревнования, стартовать
	Бороться, сразиться	→	Играть во что, соревноваться
	Переходить границы	→	Переходить за рамки правил
	Подготовиться к войне	→	Подготовка, тренировка
	Владеть инициативой	→	Получить преимущество
Результат	Стать победителем, одержать победу, победить, разгромить	→	Выиграть, завоевать золото, обыграть проиграть

(3) бой: война, битва → соревнование
Бой Чудинова и Чилембы закрывается ночью. (ria.ru 21.02.2021)

(4) борьба: борьба, гладиаторская → соревнование, схватка

Чемпионат мира по спортивной борьбе в 2022 году перенесен из Красноярска в Белград.

(5) битва: битва, война → относится к различным видам спорта и борьбы.

Все это о феерической битве наших звездных фигуристов на Кубке (1tv.ru 06.02.2021)

(6) Участники войны → спортсмены (1) боец: боец, борец → боксер, борец

Это будет уже вторая встреча бойцов. (championat.com 24.12.2020)

(7) убийца: убийца, убийца → тот, кто причиняет вред другим

Теперь нужно снова стать «маленьким убийцей» (ria.ru 24.01.2021).

(8) бороться: бой, бой → борьба, соревнование по борьбе

В прошлый раз мы тоже боролись, и я проиграл. (championat.com 20.02.2021)

(9) переходить границы: Нарушение границы → за пределы игры, против правил

Глава IBU посоветовал российским биатлонистам «не переходить границы». (ria.ru 09.02.2021)

(10) подготовка: готовиться к войне → готовиться к соревнованиям

Ровно год остался достоянием Олимпиады в Казани, подготовка к которому идет полным ходом.

Выполненный систематизированный литературный

обзор позволил выделить причины появления когнитивной модели военных метафор в российских спортивных новостях.

Первая причина – философия опыта. Согласно Лакоффу и Джонсону, философия опыта – это второе поколение когнитивной науки и философская основа когнитивной лингвистики. Философия опыта утверждает, что познание человеком объективного мира основано на его собственном опыте реального мира, категории, понятия и значения выводятся из опыта человеческого тела, а человеческое познание и рассуждение осуществляются в бессознательном состоянии [7]. Российские спортивные новости полны военных метафор, отражающих этот философский взгляд, потому что в истории России была страной с постоянными конфликтами и частыми войнами, а война оказала глубокое влияние на то, как русские понимали влияние.

Вторая причина – военная история завоеваний и завоеваний. Русский народ имеет военную историю более 2000 лет, от нашествия и оков монголов, реформы Петра Великого, экспансии и агрессии царской России, гегемонии и гегемонии с США, Германией и др. власти в бывшем Советском Союзе и повторились после прихода к власти Путина. Подчеркивая «великодержавное сознание», российская нация имеет национальное чувство, выступающее за силу и господство [8].

Третья причина – влияние воспитания военного патриотизма. Российский народ придает большое значение патриотическому воспитанию, важной частью которого является военный патриотизм – наследие

бывшего Советского Союза [9]. В рамках данного воспитания проводятся различные мероприятия, такие как лекции, встречи с ветеранами, военно-спортивные, военно-технические соревнования, целью которых является повышение интереса молодежи к военному спорту, укрепление физической силы и силы воли в процессе участия в мероприятии, тем самым стимулируя идеал защиты Родины [10].

Но при использовании военных метафор всегда необходимо учитывать возможные последствия:

- Развитие эстетической усталости у аудитории. У зрителей возникает эстетическая усталость от спортивных репортажей: волнение, которое спортивные репортажи могут вызвать у зрителей, снижается, как и интерес аудитории к чтению спортивных репортажей.
- Одностороннее понимание спортивных соревнований. Метафора войны неясна и бессознательна, она подчеркивает противоречивые аспекты вещей, игнорируя при этом другие характеристики проблемы, что может повлиять на правильное понимание и суждение людей о проблеме. Это делает представления людей о спортивных соревнованиях односторонними [11, 12].

— Использование вещей в исходной области для оценки вещей в целевой области. Когда такое мышление глубоко укоренится в умах людей, люди будут думать, что спорт – это война [13, 14].

Таким образом, идеология войны может лишить людей гуманистической заботы и погрузить в трясину насилия, конфликтов и конфронтации, в то же время утилитарная природа войны заставит спортсменов делать все возможное, чтобы победить или проиграть игру, даже использовать стимуляторы [15]. Из этого следует, что повсеместное использование военных метафор несет большой потенциальный вред спортивному миру.

Война была тесно связана с историей человечества. В современном обществе война стала основной концептуальной областью понимания мира для людей. Понятия, связанные с войной, русский народ использует для понимания спортивных состязаний, способных передать людям жестокую, напряженную и волнующую атмосферу спортивных состязаний, повысить насыщенность, интерес и привлекательность языка спортивных новостей. Однако чрезмерное злоупотребление концепцией войны принесет много негативных последствий.

ЛИТЕРАТУРА

1. Lakoff, G. & M. Johnson. 1980. *Metaphors We Live By* [M]. Chicago: University of Chicago Press.
2. Shu Dingfang. On the Essence and Semantic Features of Metaphor [J]. *Foreign Languages (Journal of Shanghai International Studies University)*, 1998(6): 11-20.
3. Yuan Ying. On the Universality and Cultural Origin of War Metaphors [J]. *Foreign Language Studies*, 2004(4): 36-39.
4. Lan Chun. *Cognitive Linguistics and Metaphor Research* [M]. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press, 2005: 120.
5. Yuan Deyu. On the application of war metaphor in sports reporting [J]. *News Front*, 2017(24): 49-50.
6. Shu Dingfang. *Research on Metaphor* [M]. Shanghai: Shanghai Foreign Language Education Press, 2000: 33, 138.
7. Jia Yujuan. Analysis of the rationale for the universality of war metaphors [J]. *Academia*, 2015, 211(12): 148-153, 327.
8. Ren Lixia. 2010. Analysis of the influence of the cultural psychology of the Russian nation on Russian diplomacy [J]. *Siberia Research*, (5): 59-62.
9. Han Li. Characteristics of Russian Patriotism Education [J]. *Education Review*, 2010, (04): 153-156.
10. Zhao Minyan. The influence of war metaphor on modern competitive sports from the perspective of cognitive linguistics [J]. *Zhejiang Sports Science*, 2010(v.32;No.154): 4-6.
11. Wen Xu, Ye Kuang. The Systematicity and Coherence of Conceptual Metaphors [J]. *Journal of Foreign Languages*, 2003(3): 1-7, 112.
12. Zhao Yanfang. The Cognitive Structure of Metaphors in Language: A Review of «Metaphors We Live By» [J]. *Foreign Language Teaching and Research*, 1995(3): 67-72.
13. Shu Dingfang. On the Basic Types and Syntactic and Semantic Features of Metaphors [J]. *Foreign Languages (Journal of Shanghai International Studies University)*, 2000(1): 20-28.
14. Huang Yun, Hu Yang. Identity from «opposition»: The logic of social governance in war metaphors [J]. *Journalism and Communication Review*, 2021, 74(1): 96-106.
15. Chen Guangqiu. The Cultural Psychology of «Fighting Nation» from the Perspective of Cognitive Perspective of War Metaphor in Sports Competition [J]. *Northeast Asian Foreign Language Studies*, 2020, 8(2): 91-97.

© Мэн Жу (17843084090@163.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ОСОБЕННОСТИ УСТНОГО, ПИСЬМЕННОГО И АВТОМАТИЗИРОВАННОГО ПЕРЕВОДА С КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА

Слободчиков Игорь Денисович

студент, Белгородский государственный национальный
исследовательский университет, г. Белгород
slobodchikov2004@inbox.ru

FEATURES OF ORAL, WRITTEN AND AUTOMATED TRANSLATION FROM CHINESE

I. Slobodchikov

Summary: In this paper, we have considered the following types of translation: oral, written and machine (automatic). The object of the study is the problems arising from the above types of translation. The subject of the study is the transformation of translation due to the progress of information technology. The objective of the study is to study the functionality of each of the listed types of translation. The purpose of this work is to identify the advantages and disadvantages of each type separately, their joint application to improve the quality of translation. To achieve this goal, the following tasks have been solved: the parameters of the features of the types of translation have been determined, problems have been identified and generalized. The paper presents the opinions of scientists on this issue. Presents examples of translated text with the use of machine (automatic) translation, online services «Yandex translator, Google translator», «PROMT.One», «Translate.ru». The results of this work can be used in the course of studying the subject of translation and translation studies, by linguistics specialists, in practice by translators, as well as in the preparation of textbooks.

Keywords: translation, Russian, Chinese, interpretation, written translation, machine translation.

Аннотация: В данной работе мы рассмотрели следующие виды перевода: устный, письменный и машинный (автоматический). Объектом исследования являются проблемы возникающие при вышеуказанных видах перевода. Предметом исследования выступают трансформация перевода в силу прогресса информационных технологий. Задача исследования заключается в изучении функциональных возможностей каждого из перечисленных видов перевода. Цель данной работы заключается в выявлении преимуществ и недостатков каждого вида в отдельности, их совместном применении для улучшения качества перевода. Для достижения поставленной цели решены следующие задачи: определены параметры особенностей видов перевода, выявлены и обобщены проблемы. В работе представлены мнения учёных по данному вопросу. Представлены примеры перевода текста с применением машинного (автоматического) перевода, онлайн-сервисов «Яндекс переводчик», «Google переводчик», «PROMT.One», «Translate.ru». Результаты данной работы могут использоваться в ходе изучения предмета перевод и переводоведение, специалистами лингвистики, на практике переводчиками, а также при составление учебных пособий.

Ключевые слова: перевод, русский язык, китайский язык, устный перевод, письменный перевод, машинный перевод.

Введение

Быстрое развитие экономических отношений между Россией и Китаем привело к росту спроса на научно-технические переводы. Китайский язык становится все более популярным и востребованным. На нашей планете число говорящих по-китайски более 1,5 миллиардов человек по всему миру, на этом языке говорят люди на всех континентах. В тоже время, число желающих выучить этот язык, к сожалению, не столь многочисленно.

Возможно, это связано с особенностями языковой системой китайского языка или с изучением и написанием китайских иероглифов. В своей работе постараемся разобраться в тонкостях китайского языка, разберём примеры перевода. Как известно, существует два типа переводов: устный и письменный, и у каждого свои особенности.[6]

Согласно доктору филологических наук Комиссаро-

ву В.Н. «Перевод — это вид языкового посредничества, который всецело ориентирован на иноязычный оригинал. Перевод рассматривается как иноязычная форма существования сообщения, содержащегося в оригинале. Межъязыковая коммуникация, осуществляемая посредством перевода, в наибольшей степени воспроизводит процесс непосредственного речевого общения, при котором коммуниканты пользуются одним и тем же языком» [9].

Изучение языков, перевод и переводоведение в Китае практиковалось с древнейших времён, существуют свидетельства, относящиеся к 256 г. до н.э. в эпоху Джоу, когда применялись такие названия, как 象胥 [xiàngxū] - переводчик, для южных народов, или 狄 [dí] - переводчик для западных народов [10].

В России переводческая деятельность имеет многовековую историю, существуют документы, подтверждающие бурное развитие этой деятельности на рубеже IX в. в Киевской Руси. Переводчиков устной речи на Руси

называли толмачами [5], данное слово заимствовано из тюркских языков, толмачить означало - переводить. Применялось ещё одно определение - толковин, тот, кто толкует, иными словами, даёт пояснение сказанному.

Проблемы вариативности перевода текстов

Лингвистическая теория не представляет полного и объективного объяснения вариативности перевода. Точный эквивалентный выбор перевода оригинального текста считается ключом к успешному переводу.

Цель данной работы заключается в выявлении преимуществ и недостатков существующих видов перевода текстов с русского языка на китайский и обратно. Первоначально рассмотрим с какими трудностями можем столкнуться в ходе работы по переводу текстов с русского на китайский. Во-первых, структура китайского языка сильно отличается от русского, далее китайские иероглифы крайне сложны для восприятия европейцами, использующими алфавит, более того количество иероглифов доходит до 50 тысяч, против трёх десятков букв в алфавите у европейцев.

Письменность в Китае является миниатюрным изображением понятий, так иероглиф дерево 木 [mù] — похож на дерево, два дерева 林 [lín] — это целый «лес». Однако, не все так просто, увидеть и распознать в иероглифе 象 [xiàng] — слона будет не всем под силу. Так же в Китае существуют диалектические группы, переводчику необходимо будет учитывать их особенности.

При переводе с Китайского не просто достичь верного понимания текста, полученного в ходе преобразования. Жители Китая в общении зачастую используют художественно-образные определения, эти эпитеты не понятны европейцам. Для правильного перевода необходима многогранная обработка текста.

Особенную сложность испытывают переводчики с работой над технической документацией, специалист должен хорошо разбираться в производственных процессах и владеть специальной терминологией, в противном случае стороны могут столкнуться с непониманием друг друга, на преодоление которого понадобится дополнительное время.

Перевод научно-технической документации с Китайского языка имеет ряд специфических особенностей.

Так, терминология должна трактоваться максимально точно, использование стандартов, принятых как в России, так и Китае, итоговый документ должен соответствовать первоисточнику. Технический перевод не должен допускать художественных фраз, должен поддерживаться приемлемый уровень эмоциональности.

Рассмотрим нюансы устного и письменного перевода, определим плюсы, а также минусы. Отдельно рассмотрим машинный перевод.

Устный перевод

Для устного перевода характерен высокий темп, тут крайне ограничено время, требуется моментально подобрать нужное слово или целую фразу. Для этих целей от переводчика требуется целый комплекс навыков, это и хорошая память, реакция, отличное владение предметом переговоров.

В ходе устного перевода у переводчика отсутствует возможность использовать справочную литературу и словари. В этом случае переводчик может полагаться только на свой опыт, и результаты материалов, проработанных накануне работы.

Советский лингвист, специалист по теории перевода, доктор филологических наук, главный редактор журнала «Тетради переводчика» Бархударов Л.С. утверждал, что «заблаговременная проработка материала может самым благоприятным образом повлиять на качество, красоту и точность перевода [1].

Неотъемлемой частью устного перевода является работа с людьми, различных культурных особенностей. Конечно, в этом случае мало понимать язык, необходимо знать и уважительно относиться к традициям, использовать нужную интонацию, быть холоднокровным, иными словами, проявить дипломатичность.

Необходимо уметь быстро «переключаться» между различными системами мышления, на переводчике лежит большая ответственность, так как от его работы может зависеть успех проведённых переговоров.

В Китайском языке важнейшую роль играет интонация, что значительно усложняет устный перевод, слог возможно произнести четырьмя интонациями, в результате смысл может измениться.

Из вышеизложенного можно сделать вывод, что устный перевод является наиболее сложным процессом, на специалисте лежит большая ответственность, только высоко подготовленные специалисты могут справиться с этой задачей.

Письменный перевод

Разберём особенности письменного перевода с Китайского языка, рассмотрим какие есть сложности, и какие есть плюсы этой работы.

Очевидно, что в отличие от устного перевода, спе-

циалист обладает большим запасом времени для этой работы. Переводчик может использовать различные справочные материалы, словари, и даже применить машинный перевод. В тоже время требования к итоговому документу значительно выше [7]. Письменный перевод должен отличаться полнотой и точность текстов. Важно сохранить смысл первоначального текста, в некоторых случаях передать точно чувства. Осуществляя перевод, приходится обращать внимание на ряд особенностей китайского языка.

Так, Комиссаров В.Н. указывает на следующие отличительные особенности между русским и китайским языками, отсутствие в китайском языке грамматических изменений, таких как окончание, склонение, спряжение. Ключевым значением в переводе будет порядок слов в предложении [9].

В ходе перевода с Китайского языка необходимо обращать внимание на существование традиционного и упрощённого написания иероглифов, используемых в разных уголках Китая. За многие годы изоляции язык претерпел немало изменений, которые приходится учитывать в ходе осуществления перевода [2]. Переводчику следует особо обращать внимание на использование в китайском языке фразеологизмов, поговорок, что значительно осложняет процесс перевода.

По мнению Донченко А.В., требуется понимание употребляемых в Китайском языке фразеологизмов, необходимо определить, какие виды используются [3].

Пожалуй, более полное определение фразеологизма в китайском языке было дано А.Л. Семенас в «Лексике китайского языка». Фразеологизм 熟语 [shúyǔ] — готовое выражение, которое является лексически неделимым, обладающим устойчивой структурой и семантической целостностью, характеризуется структурным многообразием формы и разным количественным составом» [4].

Семенас А.Л. подготовила наиболее полную классификацию фразеологизмов, которая включает в себя готовые выражения 成语[chéngyǔ], привычные выражения 惯用语[guànyòngyǔ], пословицы или «народные изречения» 谚语[yànyǔ], поговорки 俗语[súyǔ], усечённые выражения, недоговорки-иносказания или «изречения с отсекаемой концовкой» 歇后语[xiēhòuyǔ]» [4]

Приведём несколько примеры фразеологизмов привычных русскому человеку:

守株待兔 [shǒuzhūdàitù] — Ждать у моря погоды; уповать на судьбу;

青天霹雳 [qīngtiān-pīlì] — Как гром среди ясного неба;

无风不起浪 [wúfēngbùqǐlàng] — Нет дыма без огня;

一模一样 [yī mú yī yàng] — Как две капли воды;

山不转路转 [shān bù zhuàn lù zhuàn] — Мир тесен.

Проведя анализ письменного перевода, можно сделать вывод, что несмотря на сложность этого процесса у специалиста есть запас времени для выполнения качественного перевода, плюсом также будет возможность использование справочных материалов, консультаций и компьютерных программ.

Машинный перевод (автоматизированный)

Прогресс человечества не стоит на месте, в нашу жизнь вошли вычислительные машины, которые помогают решать все более сложные задачи.

Не обошёл прогресс и процесс машинного перевода, который в настоящее время стал доступным и удобным. Разработано значительное количество программных продуктов и онлайн сервисов, осуществляющих перевод как печатного текста, так и голосового (аудио) общения.

Автоматизированный перевод предоставляет следующие возможности для перевода:

1. первоначально текст загружается в программу и переводится, в последствии специалист дорабатывает текст;
2. первичную обработку производит специалист, и в последствии происходит загрузка материала в программу для перевода;
3. текст обрабатывается программой, человек в онлайн режиме производит редактирование.

Перевод с использованием автоматизированных программ имеет ряд преимуществ и недостатков.

На первое место можно поставить высокую скорость и большой объем обрабатываемой информации. Далее это относительно низкая стоимость, конечно хорошие программы стоят денег, однако есть большое количество онлайн переводчиков работающих бесплатно. Учитывая распространённость гаджетов, следующим преимуществом можно назвать - доступность.

Способность программного обеспечения осуществлять перевод с любого языка, указывает на универсальность этого способа [8].

В тоже время нельзя не указать, и недостатки автоматизированного способа перевода.

К таким можно отнести, во-первых – низкое качество, большинство сервисов осуществляю перевод дословно. В ходе такого перевода могут допускаться ошибки, в результате возникают искажения смысла.

На практике приведём тестирование наиболее доступных онлайн переводчиков. Оценим работоспо-

способность следующих сервисов: «Яндекс переводчик», «Google переводчика», PROMT.One, translate.ru. Следует обратить внимание, что из вышеперечисленных сервисов только «Google переводчика» даёт возможность осуществлять перевод традиционного и упрощенного написания иероглифов, что может существенно повлиять на результат.

Проведём перевод простого повествовательного предложения с русского на китайский язык.

Полученные результаты перевода предложения с русского языка на китайский

Русский вариант	На полях Китая собран рекордный урожай риса
«Яндекс переводчик»	中国的田地收获了创纪录的稻谷 [zhōngguó de tiándì shōuhuò liǎo chuàng jìlù de dàogǔ]
«Google переводчик» упрощенный	中国稻田创纪录收成 [Zhōngguó dàoitián chuàng jìlù shōuchéng]
«Google переводчик» традиционный	中國稻田創紀錄收成 [Zhōngguó dàoitián chuàng jìlù shōuchéng]
«PROMT.One»	中国田间收获创纪录水稻收成 [Zhōngguó dàoitián chuàng jìlù shōuchéng]
«Translate.ru»	中国稻田创纪录收成 [Zhōngguó dàoitián chuàng jìlù shōuchéng]

Анализ полученных результатов показал, что сервис «Яндекс переводчик» предложение изложил в следующей конструкции 中国的田地收获了创纪录的稻谷 [zhōngguó de tiándì shōuhuò liǎo chuàng jìlù de dàogǔ], где 中国 [zhōngguó] — это Китай, 的 [de] — служебная частица, 田地 [tiándì] — земля, пашня, 收获 [shōuhuò] — сбор урожая, 了 [le] — частица прошедшего времени, 创纪录 [chuàng jìlù] — устанавливать рекорд, 的 [de] — эффатическая частица повествовательного предложения, 稻谷 [dàogǔ] — рис. На русском языке это будет звучать как — на китайской земле установлен рекордный урожай риса.

Сервисы «Google переводчик» и «Translate.ru» перевели одинаково наше предложение в следующей конструкции 中国稻田创纪录收成 [Zhōngguó dàoitián chuàng jìlù shōuchéng], где 中国 [zhōngguó] — это Китай,

稻田 [dàoitián] — рисовое поле, 创纪录 [chuàng jìlù] — устанавливать рекорд, 收成 [shōuchéng] — урожай. На русском языке это будет звучать как — на китайских рисовых полях рекордный урожай.

В свою очередь сервис «PROMT.One» перевёл предложение следующим образом 中国田间收获创纪录水稻收成 [Zhōngguó dàoitián chuàng jìlù shōuchéng], где 中国 [zhōngguó] — это Китай, 田间 [tiánjiān] — в поле, 收获 [shōuhuò] — собирать урожай, 创纪录 [chuàng jìlù] — бить рекорд, 水稻 [shuǐdào] — рис, 揽收 [lǎnshōu] — принять (на перевозку), 收成 [shōuchéng] — урожай. На русском языке это будет звучать как — в китайских полях собрали рекордный урожай риса.

В целом все онлайн сервисы справились со своей задачей и осуществили перевод близкий к оригинальному тексту, на наш взгляд наибольшего успеха удалось достичь с помощью онлайн сервиса «PROMT.One».

Из вышеизложенного можно сделать вывод, что онлайн-сервисы в настоящее время справляются с переводом простых повествовательных предложений с русского языка на китайский язык.

Вывод

Каждый из перечисленных видов переводов обладает своими положительными и относительно отрицательными сторонами. К примеру, устный перевод, предполагает личное общение, что способствует более доверительным отношениям, при этом требует дополнительных познаний в культуре и психологии. Письменный перевод не смотря на наличие временного лага, требует более качественной работы. Машинный перевод (автоматический), обладает такими преимуществами как: доступность и низкая стоимость, однако качество перевода текста в настоящее время оставляет желать лучшего. Главными базовыми требованиями для перевода всегда будут являться эквивалентность и адекватность.

Таким образом, полагаем, что для качественного перевода необходимо максимально использовать все имеющиеся возможности и инструменты в арсенале переводчика.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бархударов Л.С. Язык и перевод (Вопросы общей и частичной теории перевода). — М.: Международные отношения, 1999. — 240 с.
2. Гураль С.К., Терешкова Н.С. Формирование профессиональной компетентности переводчика при обучении техническому переводу // С.К. Гураль, Н.С. Терешкова // Язык и Культура. 2015. № 3 (31). С. 80–86.
3. Донченко, А.В. Приемы перевода фразеологических единиц китайского языка / А.В. Донченко. — Текст: непосредственный // Молодой ученый. — 2015. — № 9 (89). — С. 1354-1357.
4. Семенас А.Л. Лексике китайского языка / А.Л. Семенас. — М.: ИД: Муравей, 2000. — с.127
5. Словарь русского языка: В 4-х т. / РАН, Институт лингвистических исследований. — 4-е изд., стер. — М.: Рус. яз.; Полиграфресурсы, 1999. Т. 4. С—Я. — С. 375.

6. Слободчиков И.Д. Лингвистический аспект русско-китайского словообразования сельскохозяйственных терминов // Студенческий: Электронный научный журнал 2022. № 28(198).С. 94.
7. Сусоева, Е.К. Китайский язык. Особенности устного и письменного перевода / Е.К. Сусоева. — Текст: непосредственный // Молодой ученый. — 2016. — № 14 (118). — С. 669-671.
8. Кадникова О.В., Крамаренко В.А. Обзор ресурсов для изучения немецкого языка с помощью компьютерной и мобильной техники, Филологический аспект: международный научно-практический журнал. – Нижний Новгород: Научно-издательский центр «Открытое знание», 2017. – №6(26). – 86 с.
9. Комиссаров В.Н. Теория перевода (лингвистические аспекты): Учеб. для ин-тов и фак. иностр. яз. - М.: Высшая школа, 1990. - 43 с.
10. Щичко В.Ф. Китайский язык. Теория и практика перевода / В.Ф. Щичко - Москва: Издательский дом ВКН, 2017. - 2 с.

© Слободчиков Игорь Денисович (slobodchikov2004@inbox.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Белгородский государственный национальный
исследовательский университет

ЗВУКО-РИТМИЧЕСКАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ ПОСЛОВИЦ И ПОГОВОРОК В КУМЫКСКОМ ЯЗЫКЕ

SOUND-RHYTHMIC ORGANIZATION OF PROVERBS AND A SAYING IN THE KUMYK LANGUAGE

A. Sultanmuradov

Summary: The article deals with the issue related to the sound-rhythmic organization of Kumyk proverbs and sayings. Using the system-analytical method of research, the author of the article focuses on such important components of the sound-rhythmic organization of Kumyk proverbs and sayings as rhythm, rhyme, caesura, anaphora, alliteration, assonance, etc.

Keywords: proverbs, sayings, versification, rhythm, rhyme, caesura, alliteration, assonance.

Султанмуратов Агарагим Магомедович

кандидат филологических наук,
старший научный сотрудник отдела фольклора
Институт языка, литературы и искусств им. Г. Цадасы
Дагестанский федеральный исследовательский центр
Российской академии наук (г. Махачкала)
ansaraga@mail.ru

Аннотация: В статье рассматривается вопрос, связанный со звуко-ритмической организацией кумыкских пословиц и поговорок. Используя системно-аналитический метод исследования, автор статьи делает акцент на таких важнейших составляющих звуко-ритмической организации кумыкских пословиц и поговорок, как ритмика, рифма, цезура, анафора, аллитерация, ассонанс и др.

Ключевые слова: пословицы, поговорки, стихосложение, ритмика, рифма, цезура, аллитерация, ассонанс.

Общеизвестно, что стихосложение пословиц и поговорок находится в тесной взаимосвязи с их композиционно-ритмической организацией.

Композиционное членение пословицы и поговорки обычно бывает упорядочено – или равными слогами каждой ее части, или использованием рифмы, или аллитерации, или интонационно и т.д.

Так, аллитерация делит на цезуры следующую кумыкскую пословицу: *Къазакъ йыр // къанна болур, // къанна ит // къайыр болур* («Казак – йыр короткой бывает, куцехвостая собака бойкой (злой) бывает»).

В ряде случаев в однотипно построенных частях пословицы повторяются одни и те же слова, что тоже содействует ее ритмизации, фиксированию цезур.

Ритмической организации пословиц и поговорок содействует также то, что во многих из них соблюдаются типичные для народной поэзии кумыков стихотворные размеры: семисложник и, реже одиннадцатисложник: *Яв ёлланы ёлламакъ (7) // Ёлда уьстюнлюк берер (7)* («Объезд [ознакомление] вражьиx дорог // В пути к успеху приведет»).

Однако, как известно, пословицы и поговорки не поются, т.е. они не синкретичны с музыкой, с мелодией, которые, на наш взгляд, играют определяющую роль в стабилизации равномерных (семи- и одиннадцатисложных) строк в кумыкской народной песне; по-видимому, это и является одной из причин того, что в пословицах и поговорках часто строки не равносложны, «не традиционны» по размеру.

Но и при этом ритмика их обычно не нарушается, так как она создается другими средствами, в частности цезурами.

Даже когда по наличию слов можно было бы строку разбить на неравносложные части, интонационная цезура избирает именно равносложный вариант.

Важнейшим средством звуко-ритмической организации кумыкских пословиц и поговорок является рифма, отличающаяся большим многообразием как по своему составу, так и по способам рифмовки.

Особая благозвучность создается посредством рифмовки всех слов пословицы. Например: *Орусдур – дурусдур* («Русский – [значит] справедливый»).

Однако охватить рифмой все слова пословицы и поговорки очень трудно (да и необходимости в этом нет), поэтому такой вид рифмовки встречается не часто.

Конечная рифма обычно охватывает слова, находящиеся в конце частей многочленной пословицы, что, помимо ее звуко-ритмической организации, помогает четкой организации и дифференциации суждений, изложенных в каждой части и подчеркиванию их связей: *Уллу айтгъанны этмеген – мурадына этмеген* (Тот, кто не послушался старшего, тот не достиг [своей] цели»).

Конечной рифмой можно считать также рифму, созданную созвучием слов, находящихся внутри одной части (строки). Этот вид рифмовки часто подчеркивает цезуры.

При рифмовке всех конечных слов каждой части многочленной пословицы создается особое благозвучие. Например: *Ашыкъ ойнагъан азар, топ ойнагъан тозар, бир къырчын улакъ алып сакълагъан барындан да азар* («Тот, кто играет в альчики, похудеет, тот, кто играет в мяч, изнашивает [обувь], тот, кто взял и выходил одного шедливого козленка, всех превзойдет»).

Однако, конечная рифма может использоваться не только на стыках частей пословицы, ее цезур, что несколько ослабляет звуко-ритмический эффект: *Йыравгъа тарыкъ бир саз, бир сёз* («Певцу нужны (достаточно) лишь саз да слово»).

Начальная рифма часто находится в начале частей многочленной пословицы, подчеркивая, как и конечная рифма, «границы» между этими частями. Она может также находиться на стыке цезур внутри одной части или в одночленной пословице, при этом фиксируя ритмическую организацию текста: *Иши ёкъну // ашы ёкъ* («У кого нет работы, нет (и) еды»).

Если созвучны корневые звуки слова, то даже несозвучные аффиксы не устраняют рифмы – она становится начальной: *Итни тьюсенг, мишик сюонер* («Если побьешь собаку, кошка обрадуется»); *Ташгъын гетер – таш къалар* («Поток утечет – камень останется»).

Наличие в пословице или поговорке завершающего нерифмованного слова типа «говорят», «словно» и т. д. тоже не нарушает эффекта «полноценной» рифмы: *Къоркъгъанны – гёзю, ялгъанчыны сёзю билдирер* («Испугавшегося – глаза, лжеца слова выкажут»).

В ряде случаев вместо рифмы используются рифмоиды. В кумыкских пословицах и поговорках нередко используются такие рифмоиды, которые касаются не только аффиксов, но и корневых частей слов. При этом создаются необычайно яркие созвучия, которые не уступают собственно рифмам и которых даже с позиций современного поэтического творчества можно было бы назвать очень удачными находками. Порою такие рифмоиды представляют собою своеобразную и очень красочную «игру» в созвучия. Например: *Халкъны сёзю игитни къылычындан да итти* («Слово народа острее сабли героя»).

В кумыкских пословицах и поговорках есть множество приемов и средств, которые заменяют рифму, делают ее отсутствие почти незаметным. Ощущение рифмовки создается при отсутствии ее, например, если в каждой части пословицы и в определенной позиции повторены какие-нибудь слова, например: *Ачув гелер – гъакъыл гетер, гъакимлик гелер – айып гетер* («Гнев придет – ум уйдет», власть придет – вина уйдет»).

Нередко в пословицах так искусно используются самые различные ритмообразующие средства, что отсутствие в них рифмы совершенно не ощущается, например:

*Яш // заманда // ярлылыкъ,
Эрише бусанг, // гел бери!
Къарт // заманда // ярлылыкъ,
Гъеч гёрмейим // мен сени!*
(«В период молодости, бедность,
Если хочешь потягаться, подойди сюда!
В период старости, бедность,
Да не видеть бы мне тебя совсем!»)

Эта пословица составлена в форме четверостишия с семисложными строками; в ней правильно повторены цезуры соответственно в 1,3 и 2,4 строках; пословица состоит из однотипно построенных двух частей (1–2 и 3–4 строки); в ней однотипно повторены рядом расположенные слова «*заманда ярлылыкъ*» («...в период бедность»); в одной и той же позиции четверостишия (в начале 1–ой и 3–ей строк) использованы односложные антонимы: «*яш*» – молодой; «*къарт*» – старый; есть в тексте и аллитерации. Все они вместе взятые и «затушевывают» отсутствие рифмы.

Важным средством звуко-ритмической инструментальной тюркских пословиц является аллитерирование.

В отношении тюркоязычной поэзии И.В. Стеблева отмечает, что у некоторых народов аллитерация, в особенности анафористическая, употребляется как способ украшения стиха (в турецкой, туркменской, узбекской), у других она несет еще ритмико-композиционную нагрузку (казахской, киргизской и т. д.) [4, с. 29-30].

И в кумыкских пословицах аллитерирование сочетается в себе отмеченные выше обе функции.

«Аллитерационное благозвучие, – пишет исследователь М.М. Гасанов, – особенно характерно для кумыкских пословиц» [1, с. 45].

Четкое, отточенное звучание получает пословица также при аллитерировании начала всех ее слов, хотя это, естественно, наблюдается не часто: *Талашгъан талай табар* («Кто будет стремиться, счастья найдет»); *Къуру къолгъа къуш къонмас* («На пустую руку птица не сядет»).

Надо отметить, что аллитерирование начала слова более ощутимо, более эффектно, чем середины или конца. Еще лучше озвучивает паремия повтор расположенных рядом двух и более звуков, например: *Йылгъын оту йыл январ, йыл янса да, йылытмас* («Огонь гребенщика будет гореть год, но, хоть год будет гореть, не согреет»).

Нередко в одной части пословицы аллитерируются

одни звуки, в другой – другие; при этом аллитерация несет дополнительную функцию – отделить части пословицы и по художественной созвучности. Но чаще отделение частей пословицы аллитерацией происходит использованием одинаковых звуков лишь в начале этих частей, например: *Тилегенде сув бермеген, // тьюгенде сют берген* («Когда попросили – не дал воды, когда избили – дал молоко»).

Аллитерации, как отмечалось выше, фиксируют также и более мелкие структурные единицы – цезуры.

Таким образом, и система аллитерирования в кумыкских пословицах и поговорках занимает важное место.

Особенно благозвучна пословица тогда, когда ее составные части построены однотипно, равносложны, срифмованы (тем более, если и внутрисклочной рифмой) и саллитерированы. Разумеется, сочетать в одном тексте все эти средства очень сложно, но такие пословицы в кумыкском фольклоре все же имеются, что свидетельствует о высоком уровне развития их звуко-ритмической инструментальности:

Аллагь деген ач кьалмас...

Тойгьунча сабан салса;

Сюйген досун гиши алмас...

Гиши алгьынча оьзю алса.

(«Вспоминающий Аллаха голодным не останется...

Если достаточно пашню вспашет;

Возлюбленную другой не возьмет...

Если раньше другого сам возьмет»).

Чаще в подобных пословицах используются лишь отдельные из отмеченных выше средств стихосложения, что создает вполне достаточную звуко-ритмическую организацию паремии.

Итак, данные по кумыкским пословицам и поговоркам говорят о том, что в них рифма встречается не спорадически, а довольно часто (чаще, чем в эпической поэзии и лирике), она здесь нередко отточена, очень

совершенна, и даже виртуозна. Все это, в свою очередь, приводит к выводу о том, что пословицы и поговорки относятся к такому жанру, в котором прежде всего шла выработка рифмы (да и не только рифмы) как средства звуко-ритмической организации текста. Этому, на наш взгляд, способствовали следующие их особенности:

- а) Как известно, в пословицах и поговорках от поколения к поколению лаконично и емко передаются наблюдения, жизненный опыт, мысли, чувства народа. Для удобства передачи и запоминания, помимо идейной, эмоциональной, художественной выразительности, они должны обладать и благозвучностью, отточенностью, ритмической организацией. А поскольку пословицы не связаны ни с музыкой, ни с хореографией и т.д., и, к тому же, в них как такового нет сюжета, то, естественно, основной упор делается на звуко-ритмическую организацию текста, в частности – рифме.
- б) Миниатюрность пословиц и поговорок, легкая «обозреваемость» всего текста «от начала до конца» и больше акцентирует внимание на необходимость звуко-ритмической организации текста, и облегчает само осуществление этой организации.

Таким образом, анализ показывает, что кумыки, как и другие тюркские народы, создали высокохудожественные пословицы и поговорки, отличающиеся чеканной и необычайной многообразной звуко-ритмической инструментальностью текстов. Рифмы, аллитерации и ассонансы придают кумыкским пословицам и поговоркам и благозвучие, и ритмику, они помогают как дифференциации суждений в их структурных частях, так и логическому связыванию этих суждений в многочленных текстах. В конечном итоге эти художественные приемы и средства помогают как усвоению пословиц и поговорок, так и закреплению их в памяти.

Надо отметить также, что необычайно благозвучные, филигранно отточенные пословицы и поговорки служат важнейшим материалом, обогащающим и украшающим не только разговорную речь, но и письменную литературу.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гасанов М.М. Дагестанские народные пословицы, поговорки, загадки. – Махачкала: Дагестанское книжное издательство, 1971.
2. Кумыкские пословицы и поговорки. – Махачкала: Издательство ИП Хайбуллина Ф.Ф. «Типография Вега», 2017. Сост.: Гаджихамедов Н.Э. На кум. яз.
3. Пословицы и поговорки кумыкского народа. – Махачкала: Дагестанское книжное издательство, 2018. Сост.: Аджиев А.М., Аджиев И.Б. На кум. яз.
4. Стеблева И.В. Поэзия тюрков VI–VIII веков. – М.: Наука, 1965. – 148.

© Султанмуратов Агарагим Магомедович (ansaraga@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ВЫРАЖЕНИЕ ПАРАЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ЭЛЕМЕНТОВ В НЕВЕРБАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ (НА МАТЕРИАЛЕ ФРАНЦУЗСКОГО И РУССКОГО ЯЗЫКОВ)

Червоный Александр Михайлович

Д. филол. н., доцент, Таганрогский институт имени

А.П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВПО «РГЭУ (РИНХ)»

ckutrik@yandex.ru

THE EXPRESSION OF PARALINGUISTIC ELEMENTS IN NON-VERBAL COMMUNICATION (IN FRENCH AND RUSSIAN)

A. Chervony

Summary: The article is devoted to the expression of paralinguistic means of communication in French fiction texts and their translations into Russian.

The work analyzes the subject's actions, his/her states, which receive paralinguistic accompaniment. The analysis of the means of expression of «speaking» sounds is carried out. Their role in communication and expression of certain states (hopelessness, impatience, dissatisfaction, etc.) of a person and his/her attitude towards the participants of the communication process and occurring events is described.

Keywords: linguistic expression, non-verbal communication, paralinguistic elements, subject, voice modulation.

Аннотация: Статья посвящена выражению паралингвистических средств коммуникации во французских художественных текстах и их переводах на русский язык.

В работе рассматриваются действия субъекта, его состояния, которые получают паралингвистическое сопровождение. Проведен анализ средств выражения «говорящих» звуков. Отмечается их роль в общении и передаче определенных состояний (безысходности, нетерпеливости, недовольства и т.п.) человека и его отношения к участникам процесса коммуникации и происходящим событиям.

Ключевые слова: языковое выражение, невербальная коммуникация, паралингвистические элементы, субъект, модуляция голоса.

Человеку – разумному существу свойственна двигательная активность, мыслительная и речевая деятельность, физиологические реакции, эмоции, переживания и т.д. В процессе своей жизнедеятельности, вступая в общение, человек использует наряду с речевой реализацией присущие ему от природы паралингвистические невербальные формы коммуникации [6].

Как показывают научные исследования, невербальные формы коммуникации играют важную роль в повседневном общении человека, а в определенной ситуации они несут в себе даже больше информации, чем средства вербальные.

К паралингвистическим элементам невербальной коммуникации относят, прежде всего, голос и все его модуляции, вздохи, свисты, а также всевозможные заминки в речи: запинание, заикание и т.д.

Значимой в невербальной коммуникации является громкость голоса. Релевантными факторами невербальной коммуникации выступают также темп речи, ее ритм, сделанные коммуникантом паузы.

Покашливания, вздохи, стоны, смех также относят к «говорящим» паралингвистическим средствам коммуни-

кации. Они выражают такие состояния субъекта как: недовольство, сомнение, неуверенность, волнение субъекта. Действия субъекта, его состояния получают таким образом звуковое антропоморфное сопровождение.

Все эти проявления живой человеческой природы находят свое выражение в лексических единицах и грамматических структурах французского и русского языков. В качестве эмпирического материала нами были отобраны примеры, извлеченные из художественных произведений французских писателей: Ж. Сименона, Ф. Саган и их переводов на русский язык.

Рассмотрим случаи, иллюстрирующие паралингвистические средства коммуникации, в которых наблюдаются межъязыковые симметричные и асимметричные формы их выражения. При этом лексическая единица одного языка может соответствовать словосочетанию в другом, а словосочетание – целому предложению.

Человеческое дыхание может сопровождаться акустическим шумом: вздохнуть с облегчением, охать от сожаления, однако человек способен затаить дыхание в ожидании чего-то прислушиваться к чему-л. и т.д. Во французских текстах вздох может передаваться или сопровождаться такими глаголами как: *souffler*, *geindre*,

soupirer, pousser retenir.

Симметрия выражения паралингвистических элементов коммуникации

а) Полная

1. – *Encore à rôder dans l'escalier, mademoiselle Nouchi !... Si ce n'est pas malheureux!...*

Et elle se rassit en geignant :

– *Ce que c'est que d'avoir une grande maison sur le dos... [9].*

– *Все-то она бродит по лестницам, эта мадемузель Нуши!.. Ну что ты с ней поделаешь!*

Консьержка, охая, уселась на свое место.

– *Нелегко это – тащить на своем горбу такой большой дом... [4].*

2. – *On n'entendit rien, à cause de la cloison vitrée, mais elle dut soupirer Enfin !... [9].*

– *Стеклянная перегородка не позволяла услышать ее слова, но, должно быть, она вздохнула с облегчением:*

Наконец-то... [4].

3. – *Mon revirement dut être sensible car Didier, qui n'avait pas desserré les dents, soupira soudain à mon côté et se remit à siffloter La Vie en rose [8].*

– *Видимо, перемена моих взглядов была ощутимой, ибо Дидье, до сих пор не раскрывший рта, вдруг вздохнул возле меня и опять засвистел «Жизнь в розовом» [1].*

б) Частичная

Например:

– *Un silence aigu quand, la nuit, on retient son soufflé pour entendre [7].*

– *И пронзительная ночная тишина, в которую вслушиваешься, затаив дыхание [5].*

Асимметрия выражения паралингвистических элементов коммуникации

1. – *Il dit « bon » et raccrocha. Je poussai un soupir de soulagement, puis me précipitai dans la salle de bains, passai un chandail... [8].*

– *Он сказал «ладно» и повесил трубку. Я вздохнула с облегчением, побежала в ванную, надела свитер..... [1].*

2. – *En regardant autour de lui, Maigret émet un sifflement, car, pour du beau travail, c'est du beau travail [2, с. 192].*

– *Мегрэ огляделся и свистнул. Здесь хорошо поработали! [3].*

В данных примерах коллокации *pousser un soupir, émettre un sifflement* соответствуют глаголам русского языка *вздохнуть, свистнуть*.

Как уже отмечалось выше, голос человека является

показателем его физического и психического состояния. Высота произнесения говорящих звуков свидетельствует об эмоциональном состоянии субъекта. Если человек запинаяется или заикается, это признак того, что он нервничает или боится. В рассматриваемых текстах модуляции голоса, тона и речи передаются следующими лексемами и словосочетаниями: *se mettre à hurler, voix (f), s'arreter, légèreté (f), bégayer*.

Симметрия выражения паралингвистических элементов коммуникации

а) Полная

1. – *Ne me répondez pas, dit Julius précipitamment, et à sa voix je compris qu'il était aussi terrifié que moi [8].*

– *Не отвечайте, — сказал Юлиус поспешно, и по его голосу я поняла, что он в таком же страхе, как и я [1].*

2. – *J'étais partie pour voir mon mari qui est malade... Je m'arrêtai. Il me semblait tout à coup que cette clinique de New York, cette plage trop blanche, l'image de Julius évanoui et le visage trop beau du pianiste, il me semblait que tout cela faisait partie d'un vieux film en couleurs et comme surexposé [8].*

– *Я ездила навестить моего мужа. Он болен... Я запнулась. Мне вдруг показалось, что и клинику в Нью-Йорке, и ослепительно белый пляж, и Юлиуса в обмороке, и чересчур красивое лицо пианиста я видела в очень старом, цветном фильме со стершейся пленкой [1].*

б) Частичная

1. – *Je m'en vais, dis-je, je ne peux pas supporter l'idée que... que vous... Je bégayais de colère, de gêne [8].*

– *Я уйду, — сказала я. — Мне невыносимо знать, что... что вы... — От гнева, от смущения я начала заикаться [1].*

Паралингвистическим средством невербальной коммуникации может выступать патология речи – заикание. Французский глагол *bégayer* переведен на русский парафразой – *начала заикаться*.

2. – *Que ce fût le discours de Julius dans l'avion, me priant d'oublier ses quelques minutes d'égarement sur la plage, que ce fût l'accueil bizarrement enthousiaste de Ducreux, mon directeur, que ce fût la voix soulagée de Didier au téléphone, la confusion et le doute avaient été les principales couleurs de ma vie [8].*

– *И слова Юлиуса в самолете с просьбой забыть те минуты затмения, нашедшего на него на пляже, и на удивление восторженный прием, оказанный мне моим главным редактором Дюкре, и облегчение в голосе Дидье по телефону — все имело какой-то налет неясности и сомнения, ставших теперь основными оттенками моей жизни [1].*

Как видим, об эмоциональном состоянии субъекта можно судить по чувственному наполнению произносимого им высказывания.

Асимметрия выражения паралингвистических элементов коммуникации

1. – *Je fis un dernier effort de légèreté :
– Mais il n'est pas question que vous me perdiez, Julius...* [8].
– Я сделала последнюю попытку сохранить легкомысленный **тон**:
– Но вы совсем не должны меня потерять, Юлиус... [1].

В оригинальном тексте лексема *тон* имплицитна, ее значение выводится из контекста.

2. – *Alan continuait à crier des noms d'îles, de plages brésiliennes, de provinces indiennes, d'une voix de plus en plus perçante.....* [8].
– Алан все выкрикивал названия островов, бразильских пляжей, индийских провинций. **Голос его делался все истошнее** [1].
3. – *Je découvris le pianiste sur son estrade de bois, tout près de l'eau, et je formulai ma demande d'une voix un peu troublée car il était remarquablement beau* [8].
— Когда я произнесла свою просьбу, **голос мой дрогнул**, потому что пианист был замечательно красив [1].

Агентивным дополнениям французского языка (примеры №2, 3) соответствуют законченные предложения русского языка.

4. – *Il s'était mis à hurler, il transpirait, il devenait fou, vraiment* [8].
– **Голос его перешел в рычание**, он покрылся испариной и выглядел, как настоящий сумасшедший [1].

Словосочетание фразового глагола *se mettre* + *faire* тождественно в русском языке конструкции глагол + отглагольное существительное – *перейти в рычание*, т.е. объектной номинализации.

Одним из элементов невербальной коммуникации выступают движения зубами. Стиснутые зубы человека могут говорить о его ярости и негодовании. Например:
– *Il était à cran. Il serra entre ses dents sa pipe éteinte* [9].
– Он был вне себя. В его стиснутых зубах торчала потухшая трубка [4].

Мимические движения зубами во французских текстах передаются с помощью конструкций *serrer ses dents, claquer des dents* – *стучать зубами*.

Дескрипция таких движений служит недвусмысленным указанием на психоэмоциональное состояние субъекта.

– *Je restai un long moment à claquer des dents, à essayer de me contrôler* [8].

– Я долго сидела, **стуча зубами, пытаюсь овладеть собой** [1]. Словосочетание *стучать зубами*, как следует из последнего примера, передает страх и замешательство, в котором прибывает субъект. Инфинитивный оборот *à claquer des dents*, переведен на русский язык деепричастным оборотом *стуча зубами*.

Таким образом, проведенный компонентный сопоставительный анализ лексических средств выражения актов паралингвистики, используемых в произведениях французскими авторами и их переводах на русский язык, выявил как их сходство, так и определенные отличия.

Введение в художественный текст паралингвистических компонентов общения оживляет повествование, делает его более естественным и реалистичным, дает возможность реципиенту глубже проникнуть и понять внутренний мир и психологическое состояние персонажа.

Выражение паралингвистических элементов привносит в текст дополнительную, релевантную художественному замыслу автора информацию, влияет на смысл высказывания, передает эмоциональное состояние человека, его отношение к собеседнику и происходящим событиям, в том числе и к процессу коммуникации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Саган Ф. Неясный профиль / перевод с французского языка А.К. Борисовой / – Режим доступа: <https://www.litmir.me/br/?b=110601&p=1> (Дата обращения: 25.09.2022)
2. Сименон Ж. Мегрэ сердится. – Л.: «Просвещение», 1974. – 229 с.
3. Сименон Ж. Мегрэ сердится / Перевод с французского Н. Брандис / – Режим доступа: https://fictionbook.ru/author/jorj_simenon/megrye_serditsya/read_online.html (Дата обращения: 25.09.2022)
4. Сименон Ж. Сесиль умерла / Перевод с французского Н. И. Столяровой / – Режим доступа: <https://www.litmir.me/br/?b=24874> (Дата обращения: 25.09.2022)
5. Сент-Экзюпери Антуан де. Письмо заложнику / Перевод с французского Н. Галь / – Режим доступа: https://librebook.me/pismo_zalozniku/vol1/1 (Дата обращения: 25.09.2022)

6. Червоний А.М. Мимика лица в контексте невербальной коммуникации (на материале французского и русского языков) // СОВРЕМЕННАЯ НАУКА: АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ: Гуманитарные науки. – 2022. №7 (2). – С.114-118.
7. Saint-Exupéry A. de. Lettre à un otage – Режим доступа: <https://www.rulit.me/books/lettre-read-316956-1.html> (Дата обращения: 25.09.2022)
8. Sagan F. Un profil perdu [Электронный ресурс]. – Режим доступа: file:///C:/Users/aristokrate/Downloads/Fransuaza_Sagan_Un_profil_perdu_RuLit_Net_267265.epub (Дата обращения: 10.05.2022).
9. Simenon G. Cécile est morte. Gallimard-Folio, 2009. – 204 p. – Режим доступа: <https://www.literu.ru/georges-simenon/cecile-est-morte/> (Дата обращения: 25.09.2022)

© Червоний Александр Михайлович (skutrik@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Таганрогский институт имени А.П. Чехова
(филиал) ФГБОУ ВПО «РГЭУ (РИНХ)»

Наши авторы

Al-Anbagi Shayma Tamer Hassan – PhD student, Peoples' Friendship University of Russia

Anisimova O. – Candidate of Philology, Associate Professor, Kuban State University of Physical Culture, Sports and Tourism, Krasnodar

Antoshin A. – Doctor of Historical Sciences, Professor, Ural Federal University

Antoshin V. – Candidate of Philosophical Sciences, Professor, South Russian Institute of Management - Branch of RANEPА

Arhipova S. – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Mordovian State Pedagogical University M.E. Evseyov (Saransk)

Barybin A. – Candidate of Pedagogic Sciences, Docent, Head of department, Yegoryevsk Institute of technology (branch) of Moscow State University of Technology "STANKIN"

Belkina N. – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Pacific State University

Biryukova N. – Resource Center "Medical Sechenov Pre-University", First Moscow State Medical University named after I.M. Sechenov of the Ministry of Health of Russia (Sechenov University), Moscow

Boychuk M. – Head of Quality Control Service – Chief Controller of LIT-PHONON JSC; Institute of Physics and Technology (RTU MIREA)

Bulanova V. – Adjunct at, Military University named after the Prince Alexander Nevsky of the Ministry of Defence of the Russian Federation (Moscow)

Chalykh N. – Industrial University of Tyumen

Chernyshev V. – Candidate of Pedagogical Sciences., Professor, Honored Coach of the Russian Federation Pacific State University

Chernysheva L. – Candidate of Pedagogical Sciences., Associate Professor, Arzamas state pedagogical institute named after A.P. Gaidar

Chervony A. – Doctor of Philological Sciences, Associate Professor, Taganrog Institute named after A.P. Chekov (a branch of) Rostov State University of Economics

Dina N. – Senior lecturer, Faculty of the Russian Language and General Educational

Dushko M. – PhD in Psychology, Kuban State University of Physical Culture, Sports and Tourism, Krasnodar

Ergazina A. – Candidate of Pedagogical Sciences, Doctoral Candidate, Bashkir State Pedagogical University named after M. Akmulla

Our authors

Fan-Yung G. – PhD of Historical Sciences, Volga Region State University of Physical Culture, Sport and Tourism (Kazan, Russia)

Fesenko K. – Lecturer MGIMO (u) of the Ministry of Foreign Affairs of the Russian Federation

Fomicheva I. – The Senior lecturer, The Kosygin State University of Russia

Gao Zixian – Postgraduate student, Lomonosov Moscow State University

Guo Yingdong – Master's student, Heilongjiang University

Jiang Mingyu – Inner Mongolia University, Instructor

Karelina I. – Candidate of Pedagogical Sciences, YaGPU named after K. D. Ushinsky; speech therapist of the highest category of the Center for Speech Correction "Renaissance", Yaroslavl.

Karelina N. – The Senior lecturer, The Kosygin State University of Russia

Khakimova N. – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Naberezhnye Chelny State Pedagogical University

Kharlamova L. – The Senior lecturer, The Kosygin State University of Russia

Komkova N. – Candidate of Philology t, Tula Institute of Management and Business named after N.D. Demidov

Lazutkina O. – Mordovian State Pedagogical University named after M.E. Evseyov (Saransk)

Ma Xinyi – Master St. Petersburg State University

Matsko A. – Graduate student, Arzamas state pedagogical institute named after A.P. Gaidar

Meng Zhu – Postgraduate student, Heilongjiang University, Harbin, China

Mikaeva S. – Dr. Tech. Sciences' IP TYPE (RTU MIREA)

Nagaplezheva R. – Senior lecturer, Kabardino-Balkarian State University named after H.M. Berbekov

Nataliya M. – Doctor of pedagogical sciences, Professor, Faculty of the Russian Language and General Educational

Orakova M. – Senior lecturer, Kabardino-Balkarian State University named after H.M. Berbekov

Plyushcheva N. – Applicant, FGBOU VO UralGUFK, Yekaterinburg

Rodionova A. – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Khabarovsk State University of Economics and Law Khabarovsk

Romanov V. – The Senior lecturer, The Kosygin State University of Russia

Ryzenko V. – The lecturer, The Kosygin State University of Russia

Savukova J. – Assistant, state Social and humanitarian University (Kolomna)

Shaklein V. – Doctor of Philology, Professor, Peoples' Friendship University of Russia

Slobodchikov I. – student, Belgorod State National Research University, Belgorod

Sultanmuradov A. – Candidate of Philology, Senior Research Fellow, Folklore Department, Institute of Language, Literature and Arts. G. Tsadasa, Dagestan Federal Research Center, Russian Academy of Sciences (Makhachkala)

Terpelets Z. – Candidate of Philology, Associate Professor, Kuban State University of Physical Culture, Sports and Tourism, Krasnodar

Tomina O. – postgraduate student, Moscow Region State University

Topunova I. – Candidate of Economics.sciences, associate professor, State University of Management

Trusova M. – Lecturer, Ryazan State Medical University named after I.P. Pavlov

Tseeva F. – Candidate of Physical and Mathematical Sciences, senior lecturer, Kabardino-Balkarian State University named after H.M. Berbekov

Tsvetkova E. – graduate student I.M. Sechenov First Moscow State Medical University of the Ministry of Health of Russia (Sechenov University), Moscow, Russia

Vasiliev N. – Quality Engineer of LIT-PHONON JSC

Vasilyev A. – Senior Lecturer, Yegoryevsk Institute of technology (branch) of Moscow State University of Technology "STANKIN"

Vasilyeva L. – Leading Quality Engineer of LIT-PHONON JSC; postgraduate student, Institute of Physics and Technology (RTU MIREA)

Vasina K. – The Senior lecturer, The Kosygin State University of Russia

Vlasenko S. – Senior lecturer, Pacific State University, Khabarovsk

Volobueva O. – Industrial University of Tyumen

Wagn Ye – Graduate student, Sichuan University, Chengdu, China.

Wang Huan – Lecturer, Master's Degree, Jilin Normal University

Wang Tianxue – Graduate student, Lomonosov Moscow State University

Yartsev S. – Doctor of Historical Sciences, Associate Professor, Tula State Lev Tolstoy Pedagogical University

Zakaryan G. – Teacher, "Arzamas State Pedagogical Institute NAMED after A.P. GAIDAR", Armavir

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).