

ISSN 2223–2982



**СОВРЕМЕННАЯ НАУКА:
АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ
ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ**

ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ

№8–2 2022 (АВГУСТ)

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.

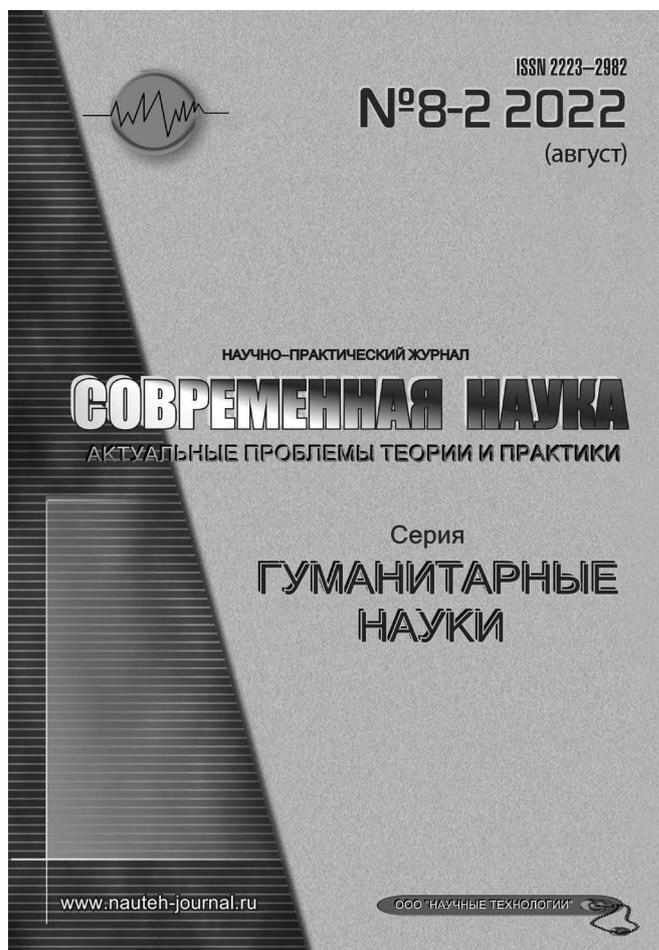
Свидетельство о регистрации
ПИ № ФС 77-44913 от 04.05.2011 г.

Серия: *Гуманитарные науки № 8-2 (август) 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 26.08.2022 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

Петрушинский 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

Богданова Н.А., Солнцева Е.Г. – К вопросу о дипломатии КНР: основные теории Дэн Сяопина
Bogdanova N., Solntseva E. – To the question of PRC diplomacy: the main theories of Deng Xiaoping. . . . 6

Каташев М.С. – Крестьянские (фермерские) хозяйства в Республике Алтай в 1990-е гг.: особенности становления и развития
Katashev M. – Peasant (farm) farms in the Republic of Altai in the 1990s: features of formation and development. 10

Кочарский Л.С., Платонов А.П. – Этническая и этносоциальная стратификация, методические аспекты. На примере армянской общины города Сочи
Kocharsky L. Platonov A. – Ethnic and ethno-social stratification, methodological aspects. The example of Sochi's Armenian community. 15

Митупов К.Б.-М., Ковалёва А.А. – Проблемы системы здравоохранения Республики Бурятия в 1990-е гг. на страницах республиканских газет «Правда Бурятии» и «Молодежь Бурятии»
Mitupov K., Kovaleva A. – Problems of the health care system of the Republic of Buryatia in the 1990s. on the pages of the republican newspapers "Pravda Buryatia" and "Youth of Buryatia" 22

Отаров А.И., Магомедов Р.М. – Кинжал, как важный атрибут дагестанской военной культуры
Otarov A., Magomedov R. – Dagger as an important attribute of the Dagestan military culture 25

Педагогика

Болотников А.А., Набиева К.И., Замалиева Д.Р. – Факторы, определяющие выбор вуза абитуриентом
Bolotnikov A., Nabieva K., Zamalieva D. – Factors determining the choice of a university by an applicant 30

Воловоденко А.С. – Формирование познавательных универсальных учебных действий при обучении школьников безопасному поведению
Volovodenko A. – Formation of cognitive universal educational actions in teaching schoolchildren safe behavior. 35

Воронова О.С., Баранова Г.А. – Повышение профессиональной квалификации педагога в процессе изучения нормативно-правовой документации по реализации инклюзивных процессов в образовательных организациях
Voronova O., Baranova G. – Increasing the professional qualification of a teacher in the process of studying regulatory and legal documentation on the implementation of inclusive processes in educational organizations 39

Гордеева Н.В., Кузнецова С.В., Шепелева Е.В. – Воспитательные мероприятия как средство актуализации социокультурного аспекта обучения иностранным языкам студентов неязыковых направлений подготовки вуза
Gordeeva N., Kuznetsova S., Shepeleva E. – Educational activities as a means of actualizing the socio-cultural aspect of teaching foreign languages to students of non-linguistic areas of university training. 44

Петрухина Д.В. – Педагогические установки на развитие этнокультурной компетентности и общероссийской гражданской идентичности <i>Petrukhina D.</i> – Pedagogical directives for the development of intercultural competence and all-Russian civil identity 48	Борисенко Ю.А., Сайтаева К.С. – Личность переводчика и ее влияние на полноту передачи идиостиля автора художественного текста <i>Borisenko Yu., Saytaeva K.</i> – The influence of translator's personality on the author's individual style 72
Попова О.Н., Находкина И.И. – Проекты с открытым решением как средство развития коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников (на примере соревнований Гонки WeDo 2.0). <i>Popova O., Nakhodkina I.</i> – Projects with an open solution as a means of developing communicative universal educational activities for younger students (using the example of the WeDo 2.0 Race competitions) 53	Вистисен Е.П. – Показатели базисного тембра многосложника в стихотворениях Сапфо на материале Адонисова стиха <i>Vistisen E.</i> – Markers of polysyllabon's timbral basis in Sappho's poems on the source of Adonic verse 76
Юрова Ю.В. – Профилактика агрессивного поведения подростков: мнение общества – методики педагогов <i>Yurova J.</i> – Prevention of aggressive behaviour of teenagers: opinion of the society – methods of teachers 58	Искандарова Г.Р. – Актуальные изменения в словарном запасе современного немецкого языка <i>Iskandarova G.</i> – Current changes in the vocabulary of the modern German language 79
Юсупова Т.Г. – Содержание и составляющие когнитивно-коммуникативного подхода к изучению иностранного языка в средней общеобразовательной школе <i>Yusupova T.</i> – The content and components of the cognitive-communicative approach to learning a foreign language in secondary school 64	Курбанов И.А., Гулагаев И.Н. – Медийный образ Турции, описываемый при помощи антропоморфных метафор <i>Kurbanov I., Gulagaev I.</i> – The media image of Turkey described via anthropomorphic metaphors 82
Филология	Кутинова Е.В. – Эвфемизация прессы и сложности перевода эвфемизмов (на примере английской прессы) <i>Kutinova E.</i> – Euphemization of press and difficulties of euphemism translation (English press) 87
Бондаренко А.А., Иванов В.Д. – Эмотивный потенциал независимых als ob -предложений в немецком языке <i>Bondarenko A., Ivanov V.</i> – The emotive potential of the independent als ob - sentences in the German language 68	Ли Мэй – Исследование местоимения 自己 / цзыци как средство связности в тексте современного китайского языка <i>Li Mei</i> – Study of the pronoun 自己 / ziji as a means of cohesion in the text of modern Chinese 90
	Машенцева Л.О. – Функционирование англоязычных вкраплений в форме сокращений в современной переводной англоязычной публицистике на русском языке <i>Mashentseva L.</i> – Functioning of English-language inclusions in the form of abbreviations in modern translated English-language journalism in Russian 95

Овсянникова М.А. – Языковая репрезентация «путь к себе» в йога-практике (на материале английского языка) <i>Ovsyannikova M.</i> – Language representation of “way to self” in yoga session (English language) 100	Саввинова С.Н. – Антонимия знаменательных частей речи (глагол) в эвенском языке <i>Savvinova S.</i> – Antonymy of significant parts of speech (verb) in the Even language 112
Осипова О.И., Ню Юэцю – Религиозные мотивы и образы в романе А. Варламова «Затонувший ковчег» <i>Osipova O., Niu Yueqiu</i> – Religious motifs and images in A. Varlamov's novel "The Sunken Ark" 103	Смирнова М.А. – Ретороманский язык в швейцарской армии: социолингвистические и терминологические проблемы реализации многоязычия <i>Smirnova M.</i> – The Rhaeto-Romance language in the Swiss army: sociolinguistic and terminological issues of plurilinguism 115
Пермякова Е.Г., Гусева Е.Л. – Языковая интерпретация анималистической глагольной лексики (на примере эквивалентных и безэквивалентных слов и словосочетаний, объединенных инвариантным значением «получать» в русском, английском и французском языке языках) <i>Permyakova E., Guseva E.</i> – The language interpretation of of animalistic verbs (based on examples of equivalent and non-equivalent words and phrases with the invariant meaning "to get" in Russian, English and French) 107	Хуан Шаофэй – Отношения власти и отношения солидарности при употреблении иероглифа 老 (lǎo) в китайских обращениях <i>Huang Shaofei</i> – The relation of power and the relation of solidarity embodied in the use of the character “老(lǎo)” in Chinese salutations 120
	Информация
	Наши авторы. Our Authors..... 124
	Требования к оформлению рукописей и статей для публикации в журнале..... 126

TO THE QUESTION OF PRC DIPLOMACY: THE MAIN THEORIES OF DENG XIAOPING

**N. Bogdanova
E. Solntseva**

Summary: Introduction. The article examines the use of traditional diplomatic techniques of representatives of Chinese diplomacy. The art of diplomacy of the Chinese leadership has attracted and continues to attract the attention of researchers. In the new period of history, Deng Xiaoping proposed a number of diplomatic strategies and principles aimed at maintaining peace and stability both in China and in the international arena. The article presents the main theories and principles developed by the second generation leader Deng Xiaoping. The purpose was an attempt to systematize the main concepts proposed by the politician. *Materials and methods.* In this paper, the authors rely on information from sources and literature in Chinese, as well as research materials in Russian and Chinese. *Conclusions.* The leader of the second generation of Chinese leaders, pursuing a policy of succession, made an invaluable contribution to the diplomatic course of the state, formulated a number of new strategies that played an important role in the diplomacy of China.

Keywords: China, diplomacy, strategy, Deng Xiaoping, history of China, diplomatic relations.

Введение

Дэн Сяопин, лидер второго поколения китайского руководства, широко известный китайский стратег и мыслитель, обладал необычайной проницательностью и творческим духом. Дэн Сяопин не занимал пост руководителя страны, фактически являясь таковым с конца 1970-х до начала 1990-х гг. Поэтому новый исторический этап дипломатии КНР неразрывно связан с деятельностью политика. В 1977 г. Дэн Сяопин вернулся из второй ссылки и стал чрезвычайно влиятельной фигурой в китайском руководстве. В начале 1980 – х гг. стратег занял пост председателя Всекитайского комитета народного политического консультативного совета Китая и фактически управлял страной. В своих высказываниях политик всегда подчеркивал важность армейской дисциплины и неоднократно поднимал тему реформ в области металлургической промышленности.

Дэн Сяопину удалось придать новое содержание последовательной позиции КНР, а именно взять курс на независимую внешнюю политику. Поэтому в новый исторический период, лидер второго поколения продолжил работу Мао Цзэдуна по борьбе с гегемонией,

К ВОПРОСУ О ДИПЛОМАТИИ КНР: ОСНОВНЫЕ ТЕОРИИ ДЭН СЯОПИНА

Богданова Надежда Андреевна

канд. ист. наук, доцент, Российский Университет Дружбы Народов, г. Москва
nad973@yandex.ru

Солнцева Елена Георгиевна

канд. филол. наук, доцент, Российский Университет Дружбы Народов г. Москва
solntseva-elena@yandex.ru

Аннотация: Введение. Искусство дипломатии китайского руководства привлекало и продолжает привлекать внимание исследователей. В новый период истории Дэн Сяопином был предложен ряд дипломатических стратегий и принципов, направленных на поддержание мира и стабильности, как в Китае, так и на международной арене. В статье приводятся основные теории и принципы, выработанные лидером второго поколения Дэн Сяопином. *Целью исследования* стала попытка систематизировать основные концепции, предложенные политиком. *Материалы и методы.* В данной работе авторы опираются на информацию из источников и литературы на китайском языке, а также материалы научных исследований на русском и китайском языках. *Выводы.* Лидер второго поколения китайских руководителей, проводя политику преемственности, внес неоценимый вклад в дипломатический курс государства, сформулировал ряд новых стратегий, сыгравших важную роль в дипломатии КНР.

Ключевые слова: Китай, Дэн Сяопин, КНР, дипломатия, стратегия, история Китая, дипломатические отношения.

предложив ряд дипломатических стратегий и принципов, направленных на поддержание мира во всем мире и противодействие гегемонизму. В своих трудах Дэн Сяопин отмечал, что если Китай, в котором проживает миллиард человек, не будет придерживаться мирной политики и противостоять гегемонизму, или же сам станет стремиться к гегемонии, то «это станет катастрофой для мира и регрессом в истории» [4. С. 158]. Однако стоит отметить, что в отличие от Мао Цзэдуна, лидер понимал необходимость развития торговых отношений с другими странами с целью сделать Китай экономически развитой державой. Поэтому в декабре 1978 г., выступая на третьем пленуме 11-го созыва ЦК КПК, политик предложил новый курс, получивший название курс «открытых дверей» или курс на реформы и открытость всему миру (改革开放) [3. С. 415]. В дальнейшем лидер не раз подчеркивал, что доверие иностранных государств зависит от внешнеполитического курса китайской дипломатии, основные принципы которого:

1. выступать против гегемонизма;
2. поддерживать мир во всем мире;
3. укреплять единство и сотрудничество со странами третьего мира [2. С. 415–417].

Основные теории Дэн Сяопина

1. Курс на реформы и открытость всему миру 改革开放

Отправной точкой для дипломатического стратегического мышления Дэн Сяопина стало стремление к мирной международной ситуации. Это исторический «переход от классово-борьбы» к «экономическому строительству» [2].

Внешняя политика, по мнению стратега, это продолжение внутренней политики государства. Дэн Сяопин неоднократно подчеркивал, что для проведения реформ и открытости, социалистической модернизации также необходимы стабильная внутренняя политика и мирная международная обстановка. Это подтверждает объективные требования, присущие китайской дипломатии в новую эпоху. Таким образом лидер полагал, что «внешняя политика для КНР заключается в поиске мирных условий для реализации программы четырех модернизаций» (“我们的对外政策，就本国来说，是要寻求一个和平的环境来实现四个现代化”)[3. С. 241]. «Мы рассматриваем борьбу за мир в качестве первоочередной задачи нашей внешней политики. Все народы стремятся к миру, а нам мир необходим для строительства. Если не будет мира, что же мы сможем построить!» (“我们把争取和平作为对外政策的首要任务，争取和平是世界人民的要求，也是我们搞建设的需要。没有和平，搞什么建设!”)[4. Сс. 116—117].

Китайский исследователь Гао Гэ в «Рассуждениях о стратегическом мышлении в дипломатии Дэн Сяопина в новую эпоху» также подчеркнул важность идеи открытости внешнему миру. Историк поддержал идею Дэн Сяопина о политике открытости, использовании благоприятных международных условий для строительства нового общества и развития экономики [2].

2. Два преобразования 两个转变

С 23 мая 1985 г. по 6 июня 1985 г. в Китае проходило расширенное заседание Центральной военной комиссии, на котором важное внимание уделялось обсуждению вопросов реформ военной системы, а также реорганизации вооруженных сил КНР. В ходе заседания 4 июня Дэн Сяопин выступил с речью, на которой заявил, что сокращение численности НОАК на один миллион – это проявление силы и уверенности КПК правительства КНР, самого Китая и всего китайского народа. На заседании руководитель КНР предложил внести два важных изменения в оценках международной ситуации и внешней политики, что стало основой дипломатической идеи «двух преобразований» 两个转变. Суть нового курса заключалась в следующем:

- **Изменить отношение к вопросам войны и мира**, а именно неизбежности войны. Новые стратегии в вопросах войны и мира стали основой дипломатического и стратегического мышления Дэн Сяопина. Независимо от возможности реформ, политики открытости и модернизации Китая, необходимо выносить объективные и точные суждения по вопросам войны и мира. В 1980-х гг. руководство страны все еще признавало наличие опасности войны, однако существовала новая теория о возможности избежать военную угрозу. На расширенном заседании Военной комиссии 4 июня 1985 г. Дэн Сяопин обсудил объективную основу нового постановления по проблеме войны, отметив, что есть надежда на поддержание мира во всем мире. Стратег настаивал, что военные действия можно избежать, однако не следует ослабляться, а в случае угрозы «удара по Китаю», следует воспользоваться богатым многолетним опытом и разбить врага [4. С. 354].

- **Изменить стратегию «одной линии» угрозы советского гегемонизма.**

Такая политика «одного фронта» или «одной линии» была характерна для дипломатии 1971–1978 гг. Суть стратегии КНР заключалась в установлении союзнических отношений с США и государствами, располагавшимися на приграничных территориях с Советским Союзом [1 С. 290–306].

Стратегия «одной линии», согласно точке зрения китайских исследователей [2], имеет свои сложные исторические причины и особую международную подоплеку. Курс был предложен Мао Цзэдуном в середине 1970-х гг. и просуществовал до начала 1980-х гг.

В дальнейшем во внутренней политике и международной ситуации произошли серьезные изменения. В новых условиях продолжение реализации стратегии «одной линии» считалось не только излишним, но и могло принести вред Китаю.

В ноябре 1984 г. на встрече с военной комиссией Дэн Сяопин заявил, что «Китай – это сила, которая примкнув к какой-либо из сторон, способна спровоцировать серьезные изменения в расстановке сил на международной арене» [2]. Лидер отметил наличие недостатков стратегии «одной линии» и схожесть с концепцией 1950-х гг. «склонение в одну сторону» (一边倒), а именно в сторону Советского Союза, которая предшествовала линии «одной линии». Китайские исследователи полагают, что «подобные стратегические курсы не способствовали реализации принципа независимости и дипломатических отношений, деятельность потеряла некоторую необходимую гибкость и инициативу» [2].

Дэн Сяопин, взяв за основу на вышеуказанные причи-

ны, а также с целью дальнейшего расширения внешнего пространства модернизации Китая, настаивал на замене предыдущей дипломатической стратегии на более практичную и гибкую, направленную на проведение независимой внешней политики. Позднее лидер более подробно остановился на независимой внешней политике мира. Он неоднократно заявлял, что Китай твердо стоит на стороне мировых сил, особенно стран третьего мира, и придерживается принципа независимости. Целью нового дипломатического курса, Дэн Сяопин считал установление и развитие дипломатических, экономических и культурных отношений со всеми странами на основе пяти принципов мирного сосуществования, включая отношения с США и СССР.

Политический подход (**изменить стратегию «одна линия»**) был сформулирован на третьем пленуме одиннадцатого Центрального комитета партии (1978 г.) и утвержден на 12-м Национальном съезде партии (1982 г.).

3. Стратегия «трех шагов» 三步走

Дэн Сяопин как главный архитектор реформ и открытости Китая предложил стратегию развития, которая была названа «три шага» (三步走) и была объявлена лидером в 1987 г.

В качестве первого шага политик предложил решить насущную проблему с обеспечением населения продовольствием и одеждой **温饱问题** к 1990 г. Следующий шаг – к концу XX столетия достичь уровня материального благополучия и умеренного благосостояния, а именно среднезажиточного общества (**小康社会**). Третьим предложением лидера стал переход на уровень средне-развитых стран к середине XXI в.

4. Двадцать восемь иероглифов 28个字

Дипломатический курс 1978–1992 гг. можно охарактеризовать формулой Дэн Сяопина, в полном варианте состоявшей из 28 иероглифов [5. С. 14–27].

Под «хладнокровно наблюдать» (**冷静观察 lěngjìng guānchá**) лидер подразумевал всестороннее изучение проблемы, умелое использование во благо противоречий, которые могут возникнуть. Это марксистская идеология поиска истины на основе фактов. В быстро меняющейся международной ситуации существует много непредсказуемых факторов, противоречий, которые становятся все более заметными. Только спокойно наблюдая, можно увидеть развитие и изменение международной ситуации.

С тактикой «укреплять расшатанные позиции, проявляя выдержку» (**稳住阵脚 wěnzhù zhènjiǎo**) Дэн Сяопин

призывал страну до конца следовать выбранному социалистическому пути, убеждая, что «никто не разрушит нас» [4. С. 354]. Для КНР необходимо самостоятельно «укреплять расшатанные позиции, проявляя выдержку», в противном случае удар может быть нанесен другими. Руководству страны следует придерживаться самостоятельного и независимого политического курса, чтобы в случае нападения на страну дать отпор врагу. [4. С. 319–320].

Главная идея стратегического принципа «справляться с трудностями» (**沉着应付 chéngzhuó yìngfù**), согласно идее Дэн Сяопина, заключается в умении держать себя в руках перед лицом опасности и беды, что поможет быть искусным в составлении дальнейших планов на победу. Политику следует использовать все предоставленные возможности, заниматься саморазвитием.

Формула «держаться в тени и стараться ничем не проявлять себя» (**韬光养晦 tāoguāng yǎnghuì**) приобрела большую популярность в Китае и за его пределами, одновременно вызвав впоследствии многочисленные дебаты. Лидер сформулировал концепцию в начале 1990-х гг. в качестве нового ориентира для китайской дипломатии. После событий на площади Тяньаньмэнь 4 июня 1989 г. положение Поднебесной в международных делах было чрезвычайно сложным. Дэн Сяопин подчеркивал необходимость следовать политическому курсу реформ и открытости.

«Быть в состоянии защищать пусть неуклюжие, но свои собственные взгляды (**善于守拙 shànyú shǒuzhuō**), а также «никогда не претендовать на лидерство» (**绝不当头 jué bù dāngtóu**) и «осуществлять что-то реальное» (**有所作为 yǒusuǒzuòwéi**) завершают список из 28 иероглифов дипломатического курса, предложенного Дэн Сяопином [4. С. 321–363].

Заключение

В отличие от предыдущего лидера, Дэн Сяопин осознал необходимость развития торговых отношений с другими государствами. По этой причине дипломатом был предложен ряд дипломатических стратегий, следуя которым для Китая стало возможно создать дружественные отношения с другими странами. Дэн Сяопин заложил идеологическую основу для формулирования правильных дипломатических курсов.

Стоит отметить, что в отличие маоистской закрытой политики, новый лидер не побоялся заявить всему миру об отсталости и бедности своего государства. Стратегом были сформулированы принципы и концепции, позволившие КНР выйти на новый уровень дипломатии на международной арене.

Таким образом, преемнику Мао Цзэдуна Дэн Сяопину с помощью ряда реформ удалось сохранить целостное государство. А предложенные им стратегии по управле-

нию страной вошли в основу дипломатического курса КНР и стали значимой частью теории построения социализма с китайской спецификой.

ЛИТЕРАТУРА

1. Грачиков Е.Н. Внешняя политика Китая: стратегии в контексте идентичности и глобальной перспективы // Международные отношения (International Relations). 2015. № 3. С. 290–306.
2. Гао Гэ. Рассуждения о стратегическом мышлении в дипломатии Дэн Сяопина в новую эпоху) 2004年07月29日 15:48 人民网 Жэньминь ван (Интернет-версия «Жэньминь жибао») <http://www.sina.com.cn> 高屹. 邓小平新时期的外交战略思想述论. 2004年07月29日 15:48 人民网 <http://www.sina.com.cn>
3. Дэн Сяопин. Избранные произведения. Том 2. – 1994 – 272 с. 邓小平文选. 第2卷. 1994年版. 272页.
4. Сяопин. Избранные произведения. Том 3. – 1993 – 418 с. 邓小平文选第3卷. 北京. 1993年. 418页.
5. Портяков В.Я. Внешнеполитические заветы Дэн Сяопина и их современная интерпретация // Проблемы Дальнего Востока. 2012. № 5. С. 14–27.

© Богданова Надежда Андреевна (nad973@yandex.ru), Солнцева Елена Георгиевна ()

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Российский университет дружбы народов

КРЕСТЬЯНСКИЕ (ФЕРМЕРСКИЕ) ХОЗЯЙСТВА В РЕСПУБЛИКЕ АЛТАЙ В 1990-Е ГГ.: ОСОБЕННОСТИ СТАНОВЛЕНИЯ И РАЗВИТИЯ

Каташев Максим Степанович

Кандидат исторических наук,

ведущий научный сотрудник

НИИ алтаистики им. С.С. Суразакова, г. Горно-Алтайск

kms_37@mail.ru

PEASANT (FARM) FARMS IN THE REPUBLIC OF ALTAI IN THE 1990S: FEATURES OF FORMATION AND DEVELOPMENT

M. Katashev

Summary: The article considers the process of formation of peasant (farmer) households in the Altai Republic in terms of adaptation to market conditions in the 1990s. The main difficulties of a socio-economic nature that hindered the development of farming in the region are shown. The tendency of strengthening the role of animal husbandry in the economic activity of peasant farms was objectively determined by the natural and economic features of the region.

Keywords: peasant (farm) households, material and financial situation, specialization of labor, material and technical base, social infrastructure, land ownership.

Аннотация: В статье рассмотрен процесс становления крестьянских (фермерских) хозяйств в Республике Алтай в условиях адаптации к рыночным условиям в 1990-е годы. Показаны основные трудности социально-экономического характера, которые сдерживали развитие фермерства в регионе. Выявлена тенденция усиления роли животноводства в хозяйственной деятельности крестьянских фермерских хозяйств, что было объективно обусловлено природными и хозяйственными особенностями региона.

Ключевые слова: крестьянские (фермерские) хозяйства, материально-финансовое положение, специализация труда, материально-техническая база, социально-бытовая инфраструктура, землевладение.

Республика Алтай является аграрным регионом, на сегодняшний день в сельской местности проживают около 70 % ее населения. Большая часть жителей Горного Алтая занята сельскохозяйственным трудом. Крестьянские (фермерские) хозяйства играют важную роль в социально-экономической жизни республики. В их становлении в 1990-е годы отразились все трудности и противоречия развития сельскохозяйственного производства в условиях адаптации к новым рыночным условиям.

В широком спектре отечественной историографии важное методологическое значение имеют труды новосибирских историков-аграрников И.Б. Карпуниной, А.П. Мелентьевой об основных проблемах фермерских хозяйств Сибири в 1990-е гг. [17; 18] Особенности крестьянских фермерских хозяйств в Республике Алтай рассматривались в исследованиях Э.Г. Торусева [19; 20]. Автором освещен период до середины 2000-х гг. Сделан важный вывод о том, что животноводческая отрасль показала высокие возможности в ходе адаптации к рынку. Это, по мнению автора, происходило во многом за счет ввода в хозяйственный оборот дополнительных земельных ресурсов, заброшенных труднодоступных земель.

В конце 1991 года в России начались радикальные экономические преобразования, одной из главных со-

ставляющих которых стала аграрная реформа. Ее содержание заключалось в кардинальной смене аграрного строя, в разгосударствлении средств производства колхозов и совхозов – их земли и имущества. Предполагалось создать условия для полной свободы развития предпринимательской инициативы путем предоставления работникам права выбора формы хозяйствования. Это могло, по мнению реформаторов, сформировать слой крестьян-фермеров, на которых возлагались основные надежды в решении продовольственной проблемы.

В ходе реорганизации колхозно-совхозного сектора, в Республике Алтай сформировался широкий круг сельскохозяйственных производителей, отличающихся многообразием форм собственности и хозяйствования. В республике, как и по всей Сибири, сложились три основных группы сельскохозяйственных товаропроизводителей: сельхозпредприятия с разной формой собственности, организованные на основе колхозов и совхозов, крестьянские (фермерские) хозяйства (КФХ) и личные приусадебные хозяйства (ЛПХ).

Открывшиеся возможности для занятия предпринимательской деятельностью в аграрной сфере побуждали наиболее энергичных жителей села заниматься ведением хозяйства с целью получения доходов. Положение о

крестьянском (фермерском) хозяйстве (КФХ) устанавливал Закон РСФСР от 22 ноября 1990 г., который определял фермерство как самостоятельный и полноправный субъект хозяйственной деятельности [1]. В каждом колхозе и совхозе выделялись резервные земли для передачи крестьянским фермерским хозяйствам.

Следствием принятия закона о крестьянском фермерском хозяйстве стал их стремительный рост. В начале 1991 г. в Горном Алтае было зарегистрировано 3 крестьянских хозяйства, к апрелю 1991 г. – уже 46 крестьянских хозяйств [22, с. 1]. К концу 1991 г. в республике числилось 182 КФХ [7, л. 9].

Рост количества крестьянских фермерских хозяйств, организованных в Республике Алтай в 1990-е гг., большей частью пришелся на первую половину десятилетия. В 1995 год и ранее были созданы примерно две трети хозяйств, во второй половине 1990-х гг. темпы их роста снизились [8, л. 4]. В первые годы преобразований большинство крестьянских хозяйств создавалось в полосе низкогорий – Майминского, Чойского, Турачакского районов, где был выбор специализации для занятий растениеводством, мясомолочным животноводством, а также пчеловодством. Вместе с тем, в северных районах размеры фермерских наделов были значительно ниже, чем в южных высокогорных, где крестьянам выделялись пастбищные угодья [24, с. 3].

Стремительный рост КФХ в начале 1990-х гг. был связан с существенной поддержкой государства в сфере налогообложения, кредитования, финансирования, законодательства [17, с. 269]. Еще в 1991 г. крестьянские хозяйства республики получили бюджетных средств из различных российских фондов 2,439 млн. руб. [8, л. 3], или примерно по 13,4 тыс. руб. на одно хозяйство. С началом либеральных реформ государство оказывало, в меру своих возможностей, поддержку депрессивным регионам. В 1993 г. Ассоциация крестьянских фермерских хозяйств Республики Алтай на капитальное строительство использовало за счет российского бюджета 91,4% всех средств [24, с. 3].

К середине 1990-х гг. интерес государства к фермерам «резко снизился, поскольку вопреки ожиданиям они не обеспечивали быстрого подъема сельскохозяйственного производства» [18, с. 84]. Вопросы, связанные с развитием фермерства, переносились на региональный уровень. В Республике Алтай в 1995 г. доля КФХ в производстве сельскохозяйственной продукции составила всего 5,7%. Негативные тенденции развития экономики страны порождали многочисленные трудности, которые сдерживали развитие фермерства. Материально-финансовое положение фермерских хозяйств оставалось неустойчивым в первую очередь, по причине трудности сбыта продукции.

Животноводство в первой половине 1990-х гг. оставалось убыточной отраслью по причине высокой себестоимости. Из-за недостатка машин и техники на производство молока уходило много труда и времени. При этом перерабатывающие предприятия, оказавшись после либерализации цен в положении монополистов, закупали продукцию сельских товаропроизводителей по минимальным ценам. Так, закупочные цены на шерсть, молоко были ниже себестоимости, мясо в первые годы реформ сдавалось на Союзгинский и Бийский мясокомбинаты по очень низким ценам. Однако вследствие всеобщих неплатежей, которыми была поражена российская экономика, окончательный расчет товаропроизводители получили с задержкой. Из-за низких закупочных цен, предлагаемых государством, крестьяне вынуждены были реализовывать свою продукцию за пределами республики по договорным ценам. Основная масса крестьян вынуждена была реализовывать мясную продукцию в городах Западной Сибири. Козий пух крестьяне реализовывали в основном посредникам. Некоторые крестьяне, не найдя рынка сбыта по более выгодным ценам, не сдавали пух, шерсть, хотя эта продукция при длительном хранении теряла свои качества, обесценивалась [24, с. 3].

Вместе с тем, те фермеры, кто оказался хорошо подготовленным к работе в новых условиях хозяйствования, обретая самостоятельность, добились высокой результативности. Некоторые из них, испытывая трудности со сбытом, вынуждены были сами организовывать переработку продукции. Но в целом же становление фермерского уклада в условиях структурного экономического кризиса складывалось в тяжелых условиях, в целом в первые годы реформы крестьянские хозяйства республики несли убытки [10, лл. 14,27].

Вследствие невысоких доходов и сложившегося диспаритета цен фермеры не могли окупить все производственные затраты, в структуре которых основное место занимали расходы на технику, ГСМ, запчасти, корма, минеральные удобрения, перевозка грузов транспортом. При этом цены по ним возросли в 1992-1993 гг. в 10-13 раз, что ставило хозяйства в сложное положение [24, с. 3]. Существовали трудности и с внешними источниками финансирования. Фермеры переживали нехватку кредитных ресурсов, но даже получив ссуды, крестьяне испытывали трудности с их возвратом ввиду высоких банковских ставок. В этой связи хозяйства не имели возможности повышать уровень материально-технической базы.

Фермерские хозяйства в 1990-е гг. дополнили свой технический парк всеми видами техники, за исключением тракторов, однако обеспечены ею были не все хозяйства. Большой частью техника приобреталась за деньги у сельхозпредприятий, или через Агроснаб, а также пере-

давалась хозяйствам безвозмездно как паи. При этом машины были старые, как правило, требовали ремонта. При отсутствии соответствующих ремонтно-технических служб, дороговизне и дефиците запчастей, восстановить технику в первые годы реформ становилось сложно, а порой невозможно. Ассоциация крестьянских (фермерских) хозяйств Республики Алтай пыталась заключить прямые договоры с заводами страны на поставку техники. Но резкий рост цен и ограниченные финансовые возможности крестьян не позволяли закупить намеченное количество машин [25, с. 1]. В итоге к концу 1990-х гг. большинство хозяйств стало использовать тягловую силу [13, л. 6].

Из-за нехватки техники не уделялось внимания уходу за землей, поддержанию ее плодородия. Взяв землю, крестьянин не мог ее как следует обрабатывать, вынужденно нарушал оптимальные сроки агротехнических работ. В большинстве хозяйств по причине слабой материально-технической базы не соблюдался севооборот, почти не оставались пары, посевы не обрабатывались от вредителей, не вносились минеральные и органические удобрения. Для выполнения этих работ у фермеров не хватало средств, отсутствовала специальная техника. Земля не получала должной подкормки и ухода. При таком отношении земля теряла плодородие, продуктивность ее быстро снижалась [9, л. 30]. В итоге нарабатанные десятилетиями формы интенсивного земледелия быстро свертывались. Пашня, которая была закреплена за фермерскими хозяйствами, зачастую использовалась не по назначению, превращалась в сенокосы и пастбища [27, с. 4].

Реорганизация сельскохозяйственных предприятий привела к развалу производственной инфраструктуры, что послужило еще одной из причин снижения эффективности фермерского труда. Разрушалась сфера технического и агрохимического обслуживания хозяйств. При этом слабым оставался уровень развития снабженческих, ремонтно-хозяйственных, ветеринарных, агрономических и зоотехнических служб, перерабатывающей промышленности, системы транспортировки, хранения и реализации продукции. Слабо развитой оставалась производственная и социальная инфраструктура на селе [24, с. 1]

Невысокий уровень производственной инфраструктуры, нерешенные социально-бытовые проблемы существенно осложняли труд фермеров. К началу преобразований полная или частичная обеспеченность фермерских хозяйств основными элементами производственной инфраструктуры составляла: по водопроводу – 7,1 %, электроэнергии – 18,3 %, подъездными дорогами – 21,9 %, телефонной связью – 1,1 % [8, л. 8]. И хотя с каждым годом удельный вес таких крестьянских хозяйств увеличивалась, темпы его прироста оставались

незаметными. Подавляющее большинство крестьянских хозяйств к концу 1990-х гг. и позже не имела соответствующих условий для нормальной жизнедеятельности фермеров.

В итоге фермерство не оправдало ожиданий в обеспечении быстрого подъема сельскохозяйственного производства. В Республике Алтай к 1995 г. доля фермеров в производстве мяса составляла 3,4 %, молока – 3,1 %, шерсти – 2,8 % [26, с. 1].

Негативные процессы, которые происходили в экономике страны, вели к застою и разорению значительного числа хозяйств. С 1 января 1992 по 1 января 1999 гг. количество хозяйств увеличилось с 182 до 1239, или на 1057 хозяйств, при этом в указанный период прекратили свое существование 557 хозяйств, или более половины от числа созданных [14, л. 1]. Многие фермерские хозяйства оказались карликовыми без соответствующей материально-технической базы, они представляли собой расширенные личные приусадебные хозяйства, ориентированные на самообеспечение. К 2000 г. 59 % фермерских хозяйств имели лишь 8,2 % всей предоставленной земли [15, л. 2]. Крестьянским хозяйством занимались, в основном члены семей фермеров, наемный труд почти не применялся, а со временем объемы его привлечения даже снижались. Так, по данным Госкомстата РА, если в дореформенный 1991 год в труд привлеченных лиц составил 3278 чел./дней [8, л. 10], или примерно 18 чел./дней на 1 хозяйство, в 1992 г. – 9816 чел./дней [30], или 10,8 чел./дней на 1 хозяйство, то в 1999 г. – 104 чел./дня, или 0,08 чел./дня на 1 хозяйство [15, лл. 1,4].

Оставался небольшим средний размер поголовья домашних животных в крестьянских хозяйствах, при этом во второй половине 1990-х гг. он заметно уменьшился. За 1993-1999 гг. в расчете на 1 хозяйство количество КРС снизилось с 8,7 до 8,5 гол., овец и коз – с 53,1 до 42,2 гол., лошадей – с 6,1 до 4,6 гол. [2, с. 301; 3, с. 269; 4, с. 212; 5, с. 189; 7, л. 1-3; 8, лл. 1,12; 11, лл. 13,48,90; 12, л. 76; 14, л. 1; 16, л. 1] Нехватка оборотных средств, дороговизна кормов, отсутствие кормозаготовительной техники, невозможность реализовать продукцию по тем ценам, в которые она обходилась – все это сдерживало рост поголовья скота. Отдельные хозяйства шли на его уменьшение, оставляли лишь количество скота, необходимое для своего подворья.

Вместе с тем, на фоне общих показателей по РФ и Западной Сибири, где во второй половине 1990-х гг. имело место сокращение количества фермерских хозяйств, в РА наблюдалась положительная динамика [17, с. 271]. Одновременно с увеличением числа хозяйств, нарастала дифференциация хозяйств по его размерам. Росло количество крупных хозяйств с земельным наделом свыше 71 га. В 1999 г. их доля в общем количестве хозяйств

составила 41,0 %, а удельный вес во всей площади фермерской земли – 91,8 % [15, л. 2]. Данное обстоятельство, на наш взгляд, следует связывать не с увеличением количества хозяйств предпринимательского типа, а углублением территориальной специализацией труда: 133 хозяйства с земельной площадью свыше 71 га, или около 44% всего количества таких хозяйств пришлось на высокогорные степные Онгудайский и Усть-Канский районы, тогда как на таежные Турачакский, Чойский, Майминский – всего 23, или 7,6 % [14, л. 2], Фермеры высокогорных районов занимались отгонным животноводством, и брали в пользование в основном пастбищные угодья.

В первой половине 1990-х гг. основной формой землевладения фермеров являлось пожизненное наследуемое владение – в 1992 г. доля земель данной категории (по материалам выборочного обследования Госкомстата РА) достигала 78,0%. Остальная площадь предоставлялась в аренду, ее удельный вес составлял 22,0% [10, л. 1]. К концу 1990-х гг. структура землевладения изменилась: более половины крестьян, которые держали землю на правах владения, с получением права собственности на землю, перевели ее в свою собственность. В 1999 г. в собственности крестьян находилось 42,1 % земель, во владении – 33,6 %, доля арендованной земли увеличилась незначительно – до 24,3 %, или на 2,3 % [16, л. 4]. Несмотря на большое предложение земли со стороны малорентабельных хозяйств, в аренду ее крестьяне брать не спешили, что не соответствовало общероссийским тенденциям: в среднем по РФ удельный вес земли, сданной в аренду, составлял в 1999 г. 41,9 % [17, с. 276]. В 1998 году, по материалам выборочного обследования, проводимого Госкомстатом РА, 37% фермеров признали финансово-материальное состояние своих хозяйств неудовлетворительным, а 15% – на грани банкротства. Оценили его как удовлетворительное 46% фермеров, и лишь 2% – хоршим [15, л. 8].

В итоге фермерство не составило, вопреки первоначальным ожиданиям альтернативу колхозно-совхозной системе. Фермерский сектор занимал незначительную долю в общем объеме производства сельскохозяйственной продукции, однако он демонстрировал высокие возможности для развития. В 1998 г. она составляла 7,4% [4, с. 166]. При этом доля продукции животноводства КФХ росла опережающими темпами, и составила к концу 1998 г. 9,7% в структуре продукции, произведенной всеми категориями хозяйств [2, с. 275; 6, с. 171].

Таким образом, фермерские хозяйства сумели создать основу для своего производственного развития, несмотря на все трудности, вызванные становлением новой социально-экономической системы в 1990-е годы. В указанный период шел процесс быстрого роста количества крестьянских (фермерских) хозяйств. Однако их деятельность уже в начале 1990-х гг. стала испытывать серьезные трудности. Диспаритет цен в пользу промышленности в ущерб сельскому хозяйству сделал для фермеров труднодоступными снабжение своих хозяйств техникой, горючим, удобрениями, семенами и т.д. Ограниченными были возможности и в получении финансовой помощи от государства и банковских структур. При этом фермеры испытывали серьезные социально-бытовые неудобства. В таких условиях фермерство не могло дать ожидаемой отдачи, в течение 1990-х гг. значительная часть крестьянских фермерских хозяйств прекращали свою деятельность. Вместе с тем, к концу 1990-х гг. значение крестьянских (фермерских) хозяйств в производстве продукции сельского хозяйства заметно возросло, что особенно наглядно проявилось в увеличении их доли в общем объеме произведенной продукции животноводства. Данное обстоятельство может свидетельствовать о том, что несмотря на многие трудности, фермерские хозяйства сумели занять свою нишу в аграрной сфере республики.

ЛИТЕРАТУРА

1. О крестьянском (фермерском) хозяйстве: Закон РСФСР от 22.11.1990 г. № 348-1 // Ведомости Съезда народных депутатов РСФСР и Верховного Совета РСФСР. 1990. № 26. Ст. 324.
2. Республика Алтай в 1993 году. Статистический ежегодник / 3. Госкомстат РА. Горно-Алтайск, 1994. 415 с.
3. Республика Алтай в 1995 году. Статистический ежегодник / Госкомстат РА. Горно-Алтайск, 1996. 382 с.
4. Республика Алтай в 1997 году. Статистический ежегодник / Госкомстат РА. Горно-Алтайск, 1998. 322 с.
5. Республика Алтай в 1998 году. Статистический ежегодник. / Госкомстат РА. Горно-Алтайск, 1999. 327 с.
6. Республика Алтай в 1999 году. Статистический ежегодник / Госкомстат РА. Горно-Алтайск, 2000. 336 с.
7. КГУ РА «Государственный архив Республики Алтай» (Госархив РА). Ф. Р-61. Оп. 16. Д. 84. ЛЛ. 1-3;
8. Госархив РА. Ф. Р-61. Оп. 16. Д.124. ЛЛ.1,12;
9. Госархив РА. Ф. Р-61. Оп. 16. Д. 132. Л. 30.
10. Госархив РА. Ф. Р-61. Оп. 16. Д. 233. Л. 1.
11. Госархив РА. Ф. Р-61. Оп. 16. Д.240-а. ЛЛ.13,48,90;
12. Госархив РА. Ф. Р-61. Оп. 16. Д.287. Л.76;
13. Архив филиала АКС в РА (Архив Управления Федеральной службы государственной статистики по Алтайскому краю и Республике Алтай в РА). Д. 2392. Л. 6.

14. Архив филиала АКС в РА. Д. 2422. Л. 1.
15. Архив филиала АКС в РА. Д. 2444. ЛЛ. 1, 4.
16. Архив филиала АКС в РА. Д.2489. Л.1;
17. Аграрные преобразования и сельское хозяйство Сибири в XX веке. Очерки истории. – Новосибирск: Издательство Сибпринт, 2008. 308 с.
18. Карпунина И.Б., Мелентьева А.П. Реформирование аграрной сферы Сибири в 1990-е гг. // Гуманитарные науки в Сибири. 2010. №1. С.80-85.
19. Торусев Э.Г. Сельскохозяйственная деятельность коренного населения Горного Алтая (кон. 1990-х – нач. 2010-х гг.). Вып. 18. Научный журнал кафедр культурологии, эстетики и философии культуры Центра изучения культуры Санкт-Петербургского государственного университета. СПб.; Изд-во СПбГУ, 2013. С.64–85.
20. Хозяйственно-культурный комплекс Горного Алтая: трансформации и традиции (конец XX – начало XXI вв.) / Отв. ред. Н.В. Екеев, Э.В. Енчинов; НИИ алтаистики им. С.С. Суразакова. Горно-Алтайск: БНУ РА «Научно-исследовательский институт алтаистики им. С.С. Суразакова», 2016. 252 с.
21. Курносова П. так утверждается хозяин. Заметки со второго съезда крестьянских хозяйств Горного Алтая // Звезда Алтая. 1991. 26 апреля. С. 1.
22. Потапова Т. На пороге рыночных отношений // Звезда Алтая. 1991. 18 июля. С. 1
23. Макошев А. На земле тубаларов // Звезда Алтая. 1992. 21 октября. С. 1.
24. В. Торшина. Легка ли фермерская ноша? // Звезда Алтая. 1993. 10 декабря. С. 3.
25. Курносова П. Фермерство: быть или не быть? // Звезда Алтая. 1994. 18 февраля. С. 1.
26. Сумачаков И. АПК: уроки и выводы года минувшего (фермерские хозяйства) // Звезда Алтая. 1995. 15 марта. С. 1.
27. Живет на земле крестьянин. Надо ли узаконивать куплю-продажу главного национального достояния? «Круглый стол» газеты «Звезда Алтая» // Звезда Алтая. 1997. 12 ноября. С. 4.

© Каташев Максим Степанович (kms_37@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



ЭТНИЧЕСКАЯ И ЭТНОСОЦИАЛЬНАЯ СТРАТИФИКАЦИЯ, МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ. НА ПРИМЕРЕ АРМЯНСКОЙ ОБЩИНЫ ГОРОДА СОЧИ

ETHNIC AND ETHNO-SOCIAL STRATIFICATION, METHODOLOGICAL ASPECTS. THE EXAMPLE OF SOCHI'S ARMENIAN COMMUNITY

**L. Kocharsky
A. Platonov**

Summary: This article raises problems in the study of ethnosocial and ethnic stratification of the Armenian ethnos in Sochi. Sochi. The processes in ethnic groups in multi-ethnic cities, with their close social environment and a wide range of economic and cultural opportunities, can be largely determined by that environment and those opportunities. The study of ethnic and ethnosocial stratification of Armenians creates a kind of personified ethno-historical panorama of the Armenian ethnos in the southern region. These studies will serve as a basis for theoretical study and practical application in solving interethnic problems in the southern region, formed in the process of ethnic stratification.

Keywords: ethnosocial stratification, ethnic stratification, Armenian diaspora in southern Russia, migration, ethnology, sociology, interdisciplinary studies, regional history.

Кочарский Лев Савельевич
младший научный сотрудник
Субтропический научный центр
Российской академии наук г. Сочи.
lev.sev@yandex.ru

Платонов Андрей Петрович
научный сотрудник
Субтропический научный центр
Российской академии наук г. Сочи.
platonov.a.p.@vniisubtrop.ru

Аннотация: В материалах данной статьи рассматривается социальная и этническая стратификация армянского этноса г. Сочи. Процессы, протекающие в этнических группах в полиэтнических городах, с их тесной социальной средой и обширным диапазоном экономических и культурных возможностей, могут быть в значительной степени обусловлены именно этой средой и этими возможностями. Изучение этнической и социальной стратификации армян создают своего рода персонифицированную этноисторическую панораму армянского этноса в Причерноморье. Данные исследования помогут теоретическому изучению и практическому применению в области осуществления межэтнических коммуникаций и национальной политики РФ.

Ключевые слова: этносоциальная стратификация, этническая стратификация, армянская diaspora юга России, миграция, этнология, социология, междисциплинарные исследования, региональная история.

В данной статье обозначены методические аспекты изучения этнической и социальной стратификации армян юга России на примере города Сочи. Актуальность нашего исследования заключается в изучении и систематизации данных об армянах города г. Сочи. На изучение данной проблематики существует социальный и государственный заказ. Государственный заказ заключается в том, что данная статья выполнена в рамках государственного задания по теме — «Мониторинг этносоциальной обстановки в субъектах РФ: методология и методики информационного обеспечения национальной политики (FGRW-101-0014)».¹

Президент В. Путин объявил 2022-2031 годы – десятилетием науки в нашей стране. «Указ Президента, посвященный развитию науки и технологий, был определен с учетом необходимости усиления значения науки и технологий в решении практических проблем развития

общества и страны» [8]. Данное научное исследование решает поставленные задачи. Результаты работы могут быть применены для мониторинга и анализа этнической и социальной обстановки рассматриваемых групп на территории города Сочи и будут способствовать эффективной реализации решений в области этнической политики в регионе, основанных на научных исследованиях. Социальный заказ заключается в сохранении историко-культурного наследия и изучении состояния этно-социальных взаимоотношений в национальных общинах города Сочи. Необходимо комплексное изучение с позиций академической науки этносоциальной и этнической стратификации армян юга России на примере города Сочи.

Этносоциальная стратификация – «представляет собой иерархически упорядоченное неравенство этнических групп, проявляющееся в неравенстве таких ста-

¹ Статья выполнена в рамках реализации ГЗ ФИЦ СЦ № 1021052404499-3-5.2.1 по теме «Мониторинг этносоциальной обстановки в субъектах РФ: методология и методики информационного обеспечения национальной политики (FGRW-101-0014)»

тусных индикаторов, как безопасность и стабильность физического существования представителей этнических групп, уровень жизни, престиж, перспективы социальной мобильности, объем власти, место в общественном разделении труда» [15, с. 32].

Этническая стратификация это – «система структурированного социального неравенства, в которой различные этнические группы получают разное количество общественных (экономических, политических и др.) ресурсов и в соответствии с этим иерархически ранжированы» [7, с. 155].

Методологической базой исследования является системный и комплексный анализ совокупности материалов, касающихся этносоциальной и этнической стратификации, а также исследований, направленных на изучение армянского этноса на территории юга России. Применение такого подхода позволяет рассматривать этот процесс как единую систему взаимодействующих мероприятий организационно-экономического, правового, научно-методического характера. Контент-анализу был подвергнут содержательно-деятельностный контекст проводимых мероприятий и источников из свободного доступа.

Теоретической базой исследования выступили работы отечественных и зарубежных ученых в сфере этносоциальной и этнической стратификации. К ним относятся: М. Марджер, В.В. Радаев, О.И. Шкаратан, Л.Ф. Лихоманова и др. [20, 10, 5]. Исследование базируется на официальных статистических данных, действующих нормативно-правовых актах и работах ученых, изучающих армянский этнос. К неполному их списку можно отнести: К. Григорьян, А.Н. Садовой, А. Тер-Саркисянц, Э.Р. Григорьян и др. [2, 14, 18, 3].

Важным аспектом полиэтнических городов является национальный фактор. Современная международная обстановка диктует свои правила, с которыми нельзя не считаться. Международные санкции, обращенные против России, открытое воздействие недружественных стран на внутреннюю и внешнюю политику нашей страны, многотысячные митинги 2020, 2021 и 2022 годов в Армении направленные на смену правительства, рост социальных, религиозных и межнациональных конфликтов в России так же придает актуальность изучения данной проблематики. Так А. Брод, член совета по правам человека отметил – «В последние годы мы говорили, что общее количество нетерпимости, вандализма, и насилия, на религиозной и этнической почве снижается, но недавно были вынуждены констатировать, что с января по август количество преступлений, нетерпимости или насилия увеличилось» [11].

Естественная и вынужденная миграция с конти-

нентальной Армении в город Сочи, является весомым фактором, влияющим на этнический состав населения города. В этой связи президент фонда миграция XXI В. Поставнин в газете «Московский комсомолец» отмечал – «этнографы и другие исследователи, специализирующиеся на изучении этнических аспектов, опубликовали исследования, которые показывают, что как только количество представителей одной этнической группы мигрантов превышает 20% от общего числа жителей это вызывает недовольство среди местного населения. Данная этническая особенность связана с тем, что образ жизни людей, а иногда даже их религия, существенно отличаются. При таком сценарии часто возникают конфликты между этническими группами» [6]. На рисунке 1 показана динамика миграции из Армении в Краснодарский край за последние 5 лет.

Из рисунка 1 мы видим, что за последнее время приток мигрантов из Армении ежегодно увеличивается примерно на 20%. И в связи с современной политической обстановкой в Армении и мире мы полагаем что данная тенденция будет продолжаться. Это далеко не все факторы, влияющие на современную ситуацию в южном регионе. Никто не отменял такие факторы социальной напряженности как: занятие, мест в школах, садах, больницах и конечно же рабочих мест.

По последним данным армяне в городе Сочи составляют более 20% от общего числа населения города. Это вторая по численности национальность после русских. Так на рисунке 2, мы можем видеть численный состав армян в г. Сочи.

Исходя из анализа рисунка 2, стоит отметить, что данные, которые применялись в ходе исследования, были взяты из последней Всероссийской переписи населения 2010 года. Эти данные были сформированы до Олимпиады 2014 года в Сочи, вовремя которой был рост миграции. Последняя перепись населения 2020–2021 годов, даст более актуальные данные на состояние этносоциального положения в регионе.

Основным элементом стратификации в любом современном обществе является социальный класс. Его основа дифференцируются по ряду признаков. Выдающийся социолог в сфере этнической стратификации М. Марджер – выдвигает классовое расслоение как ведущий показатель этносоциальной и этнической стратификации. По его мнению – «при классовом расслоении этнические и социальные группы занимают определенное место, исходя из их рода занятий достатка и дохода. Классовая стратификация может также основываться на ряде характеристик, таких как возраст и национальность. Стратификация в многонациональном обществе, скорее всего, будет обусловлена принадлежностью к определенной этнической группе» [20, с. 53].

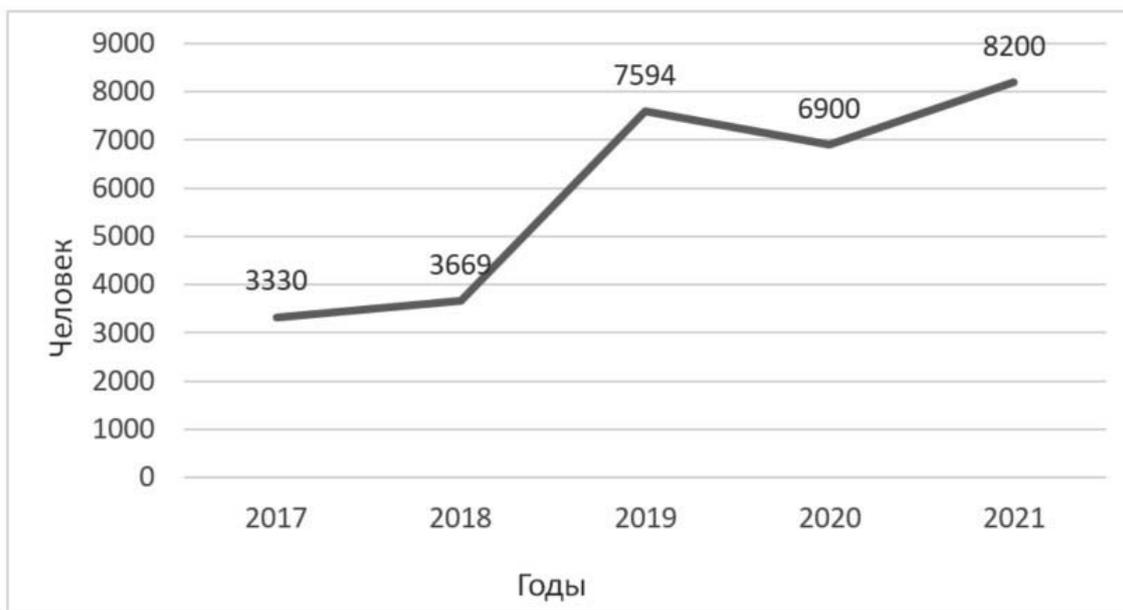


Рис. 1. Динамика миграции из Армении в Краснодарский край
Источник – Краснодарстат [4]

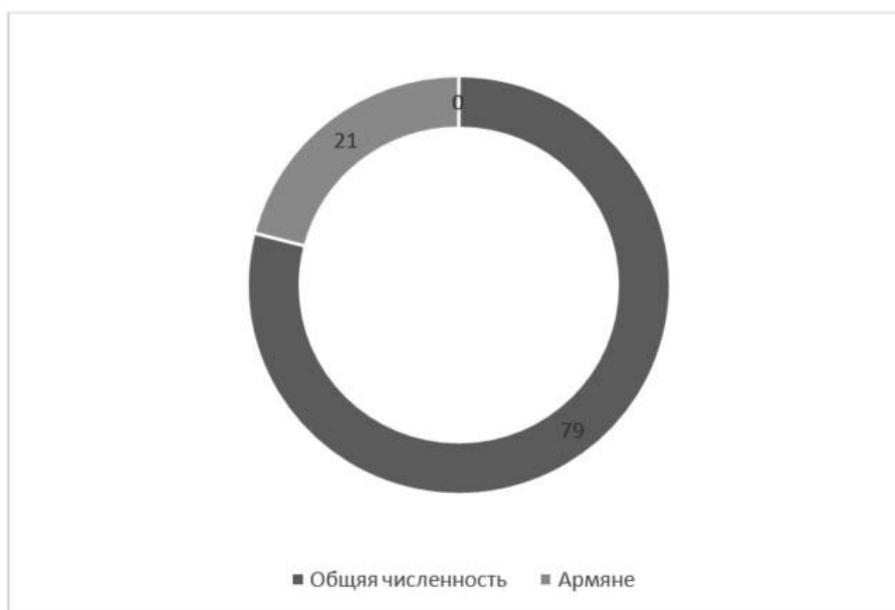


Рис. 2. Численный состав армян в г. Сочи
Источник – Росстат [12]

Типичная взаимосвязь между стратификацией и неравенством коренится в принадлежности к власти. Точно так же, как неравенство в образовании, материальном богатстве и профессиональном уровне, отражает неравномерный доступ к власти. Такие, различия в положении внутри этнической группы населения являются отражением распределения власти внутри этой группы. Армяне, играют большую роль в политической и социальной жизни города Сочи. На рисунке №3, мы можем проследить национальный состав, депутатов в Городском Собрании г. Сочи.

Из рисунка 3 и таблицы №1 следует что из 50 депутатов, представителями армянской национальности выступает 6% депутатов. Стоит отметить, что около 80% из них являются представителями бизнеса.

Проанализировав рисунок 3 и таблицу №1, мы можем сделать вывод о том, что, во-первых, из 50 депутатов Городского собрания Сочи, представителями армянской национальности выступает 6 % депутатов. Во-вторых, в Адлерском районе народных представителей населения среди армян больше, чем в других районах города Сочи.

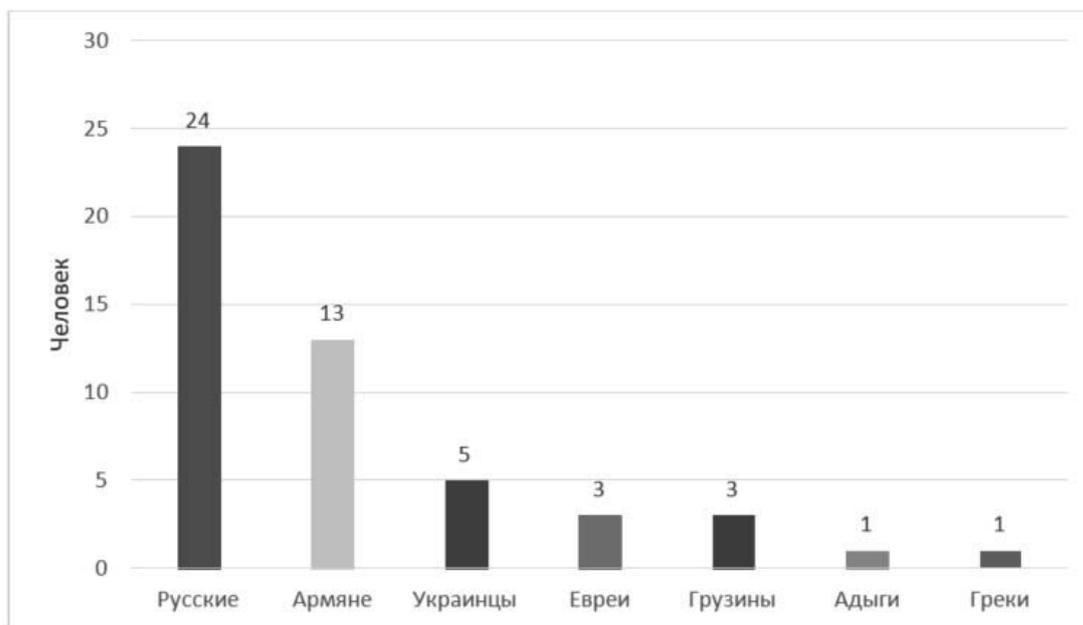


Рис. 3. Национальный состав ГСС
 Источник – Городское собрание Сочи официальный сайт

Таблица 1.

Национальный состав ГСС по районам г. Сочи.
 Источник – Городское собрание Сочи официальный сайт

Районы	Русские	Армяне	Украинцы	Евреи	Адыги	Грузины	Греки
Адлерский	8	5	-	1	-	-	1
Хостинский	3	2	1	-	-	3	-
Центральный	9	3	4	2	-	-	-
Лазаревский	5	3	-	-	1	-	-

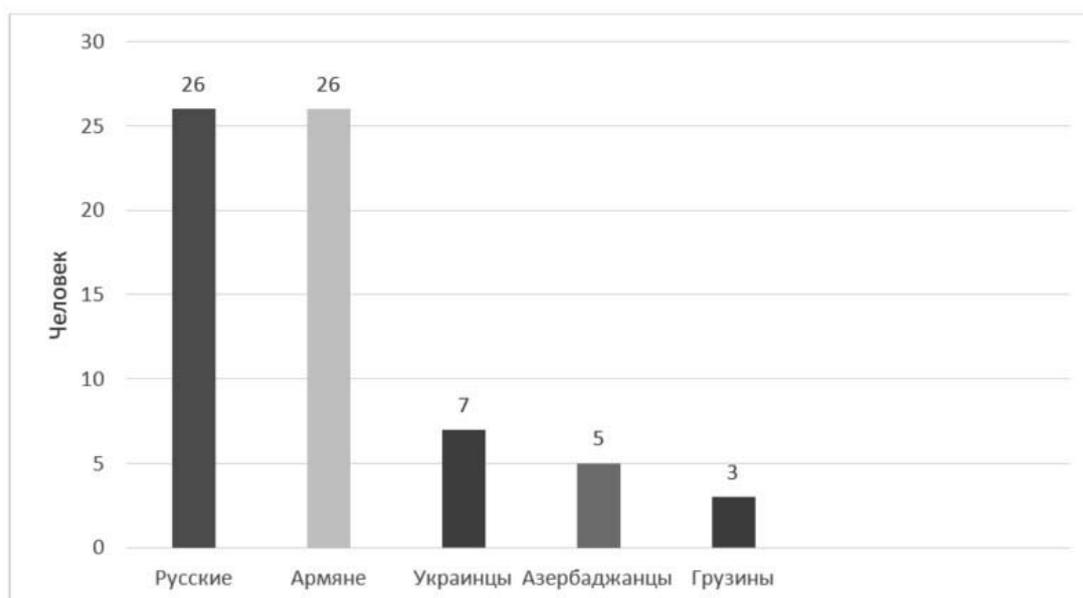


Рис. 4. Национальный состав ТОС г. Сочи
 Источник – Официальный портал города-курорта

Таблица 2.

Национальный состав ТОС по районам г. Сочи.
Источник – Официальный портал города-курорта

Районы	Русские	Армяне	Украинцы	Азербайджанцы	Евреи	Грузины
Адлерский	7	5	2	-	2	-
Хостинский	5	4	3	-	1	1
Центральный	3	1	-	1	1	-
Лазаревский	13	16	4	4	1	-

Данную тенденцию можно объяснить: историей заселения территорий, миграционным фактором, близостью с республикой Абхазия и самой крупной в городе Сочи армянской диаспорой «Севан» в Адлерском районе.

Внутригородские районы включают советы территориального общественного самоуправления (ТОС) города Сочи, их насчитывается 66 штук. На рисунке 4 и таблицы 2 обозначен национальный состав ТОС г. Сочи.

Проанализировав рисунок №4 и таблицу №2, мы можем сделать вывод о том, что, во-первых, из 66 ТОС армяне делят первое место с русскими по численности. Во-вторых, в Лазаревском районе глав ТОС среди армян больше, чем в других районах города Сочи. Данную тенденцию можно объяснить: историей заселения района, миграцией с приграничных территорий таких как: Туапсе, Апшеронский район, и с Республикой Адыгея. Еще одним фактором является географическое расселение – высокая плотность населения в сельских территориях Лазаревского района. Даже не исследуя этнический состав органов местного самоуправления и федеральных органов исполнительной власти, мы можем сделать вывод что армяне активно влияют на политико-экономическое развитие города-курорта.

Армяне иммигрировали в г. Сочи несколькими волнами. Самые первые армянские жители в городе Сочи появились в 1882 году. К первой волне можно отнести прибытие армян на территорию современного г. Сочи по приглашению русских властей. В городе Сочи предлагались участки земли всем желающим (христианам) они могли развивать юг России. Массовое переселение армян началось во время геноцида 1915 года.

Второй волной можно считать период военных конфликтов между Азербайджаном и Арменией в начале 1980-х годов. Тогда многие армяне бежали в г. Сочи имея здесь родственников, основными факторами для них были климат и этнический состав населения.

Землетрясение 1988 года в Армении, стало новым этапом для переселения. Советские власти оказали помощь армянам, которые были переселены в Ростов и Краснодарский край. Армяне расселились во многих

местах на юге страны, включая пансионаты и санатории. Некоторые остались на юге, а в городе Сочи было особенно много беженцев из-за большой национальной диаспоры.

После того как спасаясь от геноцида армяне бежали из Турции и переехали в Грузию (Абхазию), они решили уехать и оттуда. В 1992–1993 годах они поняли, что им снова придется бежать от ужаса войны, разразившегося между Грузией и Абхазией. Безопасным местом для них выступала Россия, тем более что там их ждала многочисленная армянская диаспора. Таким образом еще больше армян пополнили этническую прослойку в г. Сочи, известную как «армянские абхазы». Поэтому в городе Сочи можно выделить 4 основные группы армян – амшенцы, черкесогаи, хемшилы и новую формирующуюся – армяне переселенцы из континентальной Армении [13].

Армянское сообщество в современной России известно под названием диаспора. Это общее самоназвание и важнейшая характеристика для самоидентификации народа. Армянский термин (Հայկական սփյուռք) «спюрк» — обозначающий общины армян, проживающих за пределами Армении, используется намного реже. Армянская диаспора – крупнейшая этническая народность в г. Сочи, которая оказывает большое влияние на социально-культурную жизнь в «третьей столице России».

В настоящий момент в городе Сочи сформировалась некая дуальность в рамках проживающего армянского этноса. В городе армянская диаспора представлена двумя организациями – «Союз армян России» г. Сочи и «Армянская община «Севан» в Адлерском районе. Региональное отделение «Союза армян России», представляет интересы армянского населения центрального города Сочи.

Основные цели организации можно разделить на три направления [16]:

- Сохранение этнической идентичности (традиции, культура, лингвистика) и обеспечение взаимной социальной поддержки (юридическая и медицинская помощь, трудоустройство, межпрофессиональное сотрудничество, помощь ветеранам, беженцам, молодежи и т.д.).

- Армения и Нагорно-Карабахская Республика являются для сочинской армянской диаспоры источником взаимной и многосторонней поддержки в социальной, гуманитарной и экономической сферах. Особенно важно внедрение инвестиционных проектов в экономику НКР и РА, для снижения уровня бедности, создания рабочих мест и укрепления отношений между Арменией и Россией.
- Содействие социальной динамике больших групп представителей армянской национальности, участвующих в развитии России, как сильного, демократического и правового государства.

Бывший председатель этой организации. А. Устян отметил – «армяне участвуют во всех знаменательных культурных событиях, которые происходят в г. Сочи, активно участвуют в муниципальном, региональном и федеральном избирательном процессе. Местные армяне считают Россию своей второй родиной. У нас богатая история предков, мы поклоняемся и молимся ей, но наша родина – это то место, где ты растешь своих детей, дышишь и живешь, где ты по-настоящему ощущаешь себя свободным человеком» [16].

«Армянская община «Севан» представляет интересы армянского населения Адлерского района города Сочи. Общество «Севан» впервые зарегистрировано 25 лет тому назад, его первым председателем был избран Оганес Чепнян. Главной задачей общины «Севан» является консолидация армян, сохранение языка, культуры, традиций. «Наша миссия – помогать нашим соотечественникам. С 2002 года у нас функционирует армянская школа, где родному языку обучаются более 80 учеников. С октября прошлого года существует вокально-хоровой ансамбль Центрального района города Сочи – «Севан». Мы уделяем большое внимание спорту, поддерживаем наших спортсменов» [1]

Обсуждая эвристическую ценность использования этнического деления в стратификационных исследованиях – В. Радаев и О. Шкаратан считают важным преимуществом реальность выделяемых таким образом социальных групп. «В силу внутренней разнородности российских национальных сообществ широко распространены различия в установках и поведении членов этнических групп, которые идентифицируют себя с определенным статусом или классом дифференцируются между собой». [10, с. 146]

В самом деле, коммуникативные сети объединяют чаще всего примерно одинаковых по социальному статусу и уровню жизни армян юга России. Тем не менее, причину и следствие в этой области бывает трудно разделить - они часто исходят из этнической родины. Здесь, однако, этнические связи обычно играют большую роль в стратификационном процессе, поскольку подразуме-

вается статусная близость культурных, нормативно-правовых и экономических стратегий на новом месте.

По существу, этнический и социальный статус — это разные параметры в области стратификации. Оба фактора оказывают значительное влияние на распределение социальных и экономических благ во всех полиэтнических обществах. Как следствие, они влияют и на классовое положение человека. Положение в обществе, с которого люди начинают свое достижение социальных благ, и положение, которое они приобретают, также зависит и от их этнической принадлежности.

Для того чтобы исследование армянского этноса на территории г. Сочи стало более эффективным, извлечь из него практические выводы и улучшить эвристические рассуждения, необходимо применить инвариантный принцип исследования информации. Данный подход к изучению станет основой для самого процесса исследования, формулировки вопросов, методов анализа и сбора данных. Информация из сети интернет, социальных сетей и открытых источников имеет большое значение для анализа структурных характеристик этнической адаптации армян на юге России. Конкретными маркерами являются этническая структура, динамика межэтнических дистанций, идеологические и религиозные предубеждения, степень соотношения экономических и политических интересов различных групп и так далее.

Для изучения этносоциальных процессов, протекающих в армянской общине г. Сочи, могут применяться различные методики из гуманитарных наук таких как: история, социология, этнология и т. д. Изучение полиэтнических аспектов истории диаспоры может включать исследования и прогнозирования ее миграции, изучение национальных конфликтов и отражение многообразия способов социальной самоорганизации диаспоры. Уровень ее национальной идентичности на юге России, так и в современном российском обществе в целом. Анализ самосознания членов диаспоры и их исторической памяти, которая неразрывно связана с этнической идентичностью.

Все это необходимо использовать для комплексного изучения этнической и социальной стратификации армян юга России. Так как в настоящее время весьма актуально прогнозирование содержания и форм конфликтов на этнической основе, как для южного региона, так и для страны в целом. Мы считаем, что результаты нашего исследования, могут помочь исследователям более тщательно изучить теоретические и практические аспекты этнической стратификации армян в городе Сочи. Так же можно сделать вывод о том, что изучение социальной стратификации армян юга России является актуальной практико-ориентированной темой исследования и требует дальнейших исследований в областях: экономики,

политики, социологии, истории и анализе национальных элит.

Необходимо продолжить изучение данной проблематики на основе анализа актуальных данных Всероссийской переписи населения 2020–2021 годов и акцентировать внимание на анализе национальной политики как комплекса мер, направленных на реализацию не только «национальных» (общегосударственных), но и «этнических интересов». Предметную область исследования предлагается ограничить системой внутри и меж-

государственных отношений (связей, коммуникаций), сложившихся в российской части побережья Черного моря, отличающейся исключительно высокими темпами урбанизации, и охватывающей структурные подразделения органов исполнительной власти, отвечающих за проведение национальной и экологической политики, муниципальных образований и сельских администраций, учреждений науки и культуры, бизнес-структур, природоохранных организаций, институтов гражданского общества (включая национальные общественные организации).

ЛИТЕРАТУРА

1. Газета «НОЕВ КОВЧЕГ» [Электронный ресурс]: URL: <https://old.noev-kovcheg.ru/article.php?n=87&a=33> (дата обращения: 12.03.2022)
2. Григорьян К.Э. Субэтнические группы армян: дис. ... канд. ист. наук. Москва, 2002. 187 с.
3. Григорьян Э.Р. Армянство России: неиспользуемые ресурсы // Армяне в России: сб. ст. / под ред. Э.Р. Григорьяна. Москва: Институт социальных исследований. 2018. 116 с.
4. Краснодарстат. [Электронный ресурс]: URL: https://krsdstat.gks.ru/population_kk (дата обращения: 12.03.2022)
5. Лихоманова Л.Ф. Этническая стратификация в полиэтнических обществах // Управленческое консультирование. 2012. №3 (47). [Электронный ресурс]: URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/etnicheskaya-stratifikatsiya-v-polietnicheskikh-obschestvah> (дата обращения: 07.03.2022).
6. Московский комсомолец [Электронный ресурс]: URL: <https://www.mk.ru/editions/daily/article/2006/11/17/175118-opasnyiy-protsept.html> (дата обращения: 17.03.2022)
7. Нации и этносы в современном мире, Словарь-справочник, Росенко М.Н., 2007. — 174 с.
8. Официальный интернет-портал правовой информации [Электронный ресурс]: URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202204250022> (дата обращения: 07.03.2022)
9. Правительство России [Электронный ресурс]: URL: <http://government.ru/docs/43744/> (дата обращения: 12.03.2022)
10. Радаев В.В., О.И. Шкаратан Социальная стратификация. М.: Аспект Пресс, 1996. — 215 с.
11. РИА Новости [Электронный ресурс]: URL: <https://ria.ru/20211025/konflikty-1756125644.html> (дата обращения: 17.03.2022)
12. Росстат [Электронный ресурс]: URL: <https://rosstat.gov.ru/folder/12781> (дата обращения: 12.03.2022)
13. Савва. М.В. Армяне Краснодарского края: «лица кубанской национальности». [Электронный ресурс]: URL: <http://www.isc-s.ru/istoriya-armyan-kubani/pauchnye-raboty/armyane-krasnodarskogo-kraja.html> (дата обращения: 27.03.2022)
14. Садовой, А.Н. Адаптационные модели этнического предпринимательства: к этнической истории амшенских армян агломерации Большого Сочи / А.Н. Садовой // Научный диалог. — 2018. — № 11. — С. 257-274. — DOI 10.24224/2227-1295-2018-11-257-274. — EDN YOWSMH.
15. Сазоненко Т.А. Этноэкономический конфликт: политологический анализ: дис. ... канд. полит. наук / Т.А. Сазоненко. Ставрополь, 2005.
16. Союз армян России [Электронный ресурс]: URL: <https://sarsochi.ru/about/Ideology/goals/> (дата обращения: 17.03.2022)
17. Спутник Армения [Электронный ресурс]: URL: <https://ru.armeniasputnik.am/20160930/Armenia-Sochi-obshina-5048673.html> (дата обращения: 27.03.2022)
18. Тер-саркисянц А.Е. Армяне России и сопредельных территорий. История в биографиях. М.: Русская панорама, 2019. 313 с.
19. Marger M.N. Race and Ethnic Relations: American and Global Perspectives. US: Wadsworth Cengage Learning. 2009. — 170 p.

© Кочарский Лев Савельевич (lev.sev@yandex.ru), Платонов Андрей Петрович (platonov.a.p@vniisubtrop.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ПРОБЛЕМЫ СИСТЕМЫ ЗДРАВООХРАНЕНИЯ РЕСПУБЛИКИ БУРЯТИЯ В 1990-Е ГГ. НА СТРАНИЦАХ РЕСПУБЛИКАНСКИХ ГАЗЕТ «ПРАВДА БУРЯТИИ» И «МОЛОДЕЖЬ БУРЯТИИ»

PROBLEMS OF THE HEALTH CARE SYSTEM OF THE REPUBLIC OF BURYATIA IN THE 1990S. ON THE PAGES OF THE REPUBLICAN NEWSPAPERS "PRAVDA BURYATIA" AND "YOUTH OF BURYATIA"

*K.B.-M. Mitupov
A. Kovaleva*

Summary: In the article, the authors consider the reflection of the problems of the healthcare system of the Republic of Buryatia during the period of cardinal transformations that took place in the country in the 1990s on the pages of the republican periodicals "Pravda Buryatia" and "Youth of Buryatia". The political and economic changes that took place in the Russian Federation, as well as in the Republic of Buryatia, affected all spheres of life of the population. Against the background of the economic crisis, the standard of living of the population was inevitably falling. Insufficient financing of the healthcare industry has directly affected the state of the system, as well as the level of public health of the population. We find a reflection of all these problems on the pages of the republican periodicals Pravda Buryatia and The Youth of Buryatia. After all, in these years it is the mass media that become a kind of "mouthpiece" of the time, they become an instrument in the formation of a new political system, a new model of public relations. The materials published in the newspapers become a reflection of the time, of all the ongoing processes. Therefore, we can fairly judge the historical epoch by them. In the article, based on the analysis of newspaper publications, we determine the state of the health care system, existing problems, and the health of the population.

Keywords: economic crisis, healthcare, strikes, diseases.

Митупов Константин Бато-Мункич

*Д-р исторических наук, профессор,
Бурятский государственный университет
им. Доржи Банзарова
mitupov@inbox.ru*

Ковалёва Анастасия Андреевна

*Аспирант
Бурятский государственный университет
им. Доржи Банзарова
kovaleva_aa@inbox.ru*

Аннотация: В статье авторы рассматривают отражение проблем системы здравоохранения Республики Бурятия в период кардинальных преобразований, происходивших в стране в 1990-е годы, на страницах республиканских периодических изданий «Правда Бурятии» и «Молодежь Бурятии». Те политические и экономические изменения, которые происходили в Российской Федерации, а также и в Республике Бурятия, затронули все сферы жизни населения. На фоне экономического кризиса неминуемо падал уровень жизни населения. Недостаточное финансирование отрасли здравоохранения напрямую сказалось на состоянии системы, а также на уровне общественного здоровья населения. Отражение всех этих проблем мы находим на страницах республиканских периодических изданий «Правда Бурятии» и «Молодежь Бурятии». Ведь в эти годы именно средства массовой информации становятся своего рода «рупором» времени, они становятся инструментом в формировании новой политической системы, новой модели общественных отношений. Материалы, опубликованные в газетах, становятся отражением времени, всех протекающих процессов. В статье на основе анализа публикаций газет мы определяем состояние системы здравоохранения, существовавшие проблемы, состояние здоровья населения.

Ключевые слова: экономический кризис, здравоохранение, забастовки, заболевания.

В 1990-е гг. экономическое развитие Бурятии шло по пути развития экономики всей страны. Для экономики исследуемого периода характерны: спад производства в промышленности и сельском хозяйстве, рост числа убыточных предприятий, рост цен на товары, дефицит товаров и т.д.

Спад производства, начавшийся в 1988-1990-е годы, с каждым годом усиливался. В 1994 году промышленной продукции выпустили 74% к уровню 1993 года. Наибольшее падение произошло в лесной, стекольной, швейной, пищевой промышленности. Заметно меньше стали выпускать товаров народного потребления: продуктов – на 24%, непродовольственных товаров – на 55%. На фоне общего спада производства, роста цен и безработицы,

долгов по заработной плате, уровень жизни населения также падал. Отмечается, что в 1996 г. Бурятия вошла в число 15 регионов, в которых более 40% численности населения имело среднедушевой денежный доход ниже прожиточного минимума [6. С.21].

В ходе реформ 1990-х гг. не уделялось должного внимания укреплению общественного здоровья населения. В результате экономического спада, перехода на рыночную экономику размер бюджетных отчислений на здравоохранение снизился и составлял менее 2% [4. С.62].

Все эти проблемы системы здравоохранения находят свое отражение на страницах республиканских газет «Правда Бурятии» и «Молодежь Бурятии». При этом

корреспонденты не просто передают сухую статистику уровня заболеваемости или объемов финансирования. Все проблемы передаются через мнение и слова «героев» того времени - реальных людей: врачей, пациентов, простых граждан.

Так, мы читаем в одной из статей газеты «Правда Бурятии»: «Но слишком долго государство пользовалось их бескорыстным трудом. Слишком долго точил медицину «остаточный принцип». И сейчас на здравоохранение приходится лишь два-три процента от валового национального дохода» [8. С.2].

К тому же, корреспонденты отмечают, что финансирование было неравномерным и нерегулярным: «Мы свидетели положения, когда государство не гарантирует ассигнования на охрану здоровья, и сегодня наши врачи работают как шаманы. Нет инструментария, лекарств, нечем и негде лечить, не на что содержать специалистов» [11. С.3].

В связи с недостаточным финансированием проблем в сфере здравоохранения было достаточно, о чем корреспонденты «Правды Бурятии» пишут открыто, называя вещи своими именами: «Сегодняшняя разруха повлекла за собой исчезновение лекарств, даже самых элементарных, удорожание их в четыре-пять, а то и в десять раз, дефицит оборудования, мебели, инструментария, высокие цены на питание больных, холод и т.д.» [8. С.2].

Помимо материально-технического обеспечения существовали и другие. Одной из них была задержка и размер заработной платы медиков: «А какая зарплата у медиков? Работая в экстремальном режиме, они не получают и того, что элементарно имеют рабочие в отраслях промышленности. Катастрофическое положение с жильем, детскими дошкольными учреждениями, никаких возможностей в приобретении продовольственных и промышленных товаров первой необходимости. Поэтому в первую очередь должен быть решен вопрос о нормальном финансировании здравоохранения» [11. С.3].

Ради справедливости стоит отметить, что Правительство Бурятии все же всячески старалось поддерживать незащищенные группы граждан: инвалидов, пенсионеров и других. Так, в газете «Правда Бурятии» 6 января 1992 года опубликовано распоряжение, подписанное Председателем Совета министров Республики Бурятия В.Б. Сагановым, в котором главное – меры поддержки: «... 2. Сохранить в 1992 льготы на приобретение медикаментов участникам и инвалидам войны, детям до 3-х лет и другим категориям населения по специфике заболевания...» [7.С.4]. Также данным распоряжением устанавливается предельный размер цен и тарифов на платные медицинские услуги для одиноких пенсионеров и инвалидов.

Тяжелое положение системы здравоохранения вынуждало медицинских работников вслед за учителями заговорить о забастовке. Но врачи, в отличие от учителей, не могли отправить пациентов на каникулы, не могли закрыть больницы. Любые их действия не должны были навредить, прежде всего, пациентам, тем, кто нуждается в квалифицированной помощи врача. Медицинские работники обращаются к пациентам со страниц газеты «Правда Бурятии»: «Уважаемые наши пациенты, мы просим правильно нас понять и войти в наше положение, а мы, в свою очередь, гарантируем провести нашу акцию без ущерба ваше здоровью и жизни» [11. С.3].

Несвоевременная выплата заработной платы влекла за собой к тому же текучесть кадров. Так, в 1994 г. из одной только Больницы скорой медицинской помощи уволилось 27 врачей из 197 человек, 93 медсестры из 335. Однако и терпению остальных может прийти конец. Корреспондент газеты «Молодежь Бурятии» отмечает: «...Медики – народ терпеливый. В сложный для страны период они оказались терпимее шахтеров, работников культуры, учителей... А ведь трудно и одновременно страшно представить, что будет, если лопнет терпение высокопрофессиональных хирургов, анестезиологов, реаниматологов БСМП и они уйдут окончательно» [9. С.4].

В той же «Молодежи Бурятии», но неделей ранее опубликована статья «Судя по зарплате врачей, больных у нас совсем не стало». Здесь корреспондент описывает проблемы врачей республиканской больницы имени Н.А. Семашко. Затронута тема удручающего материально-технического оснащения больницы: «детское отделение практически не оборудовано современной диагностической аппаратурой, нет и собственной реанимации... Недостаточно и главное, нерегулярно отделение снабжается и медикаментами, ... не хватает даже простейшего инвентаря: кроватей, шкафов». Не упускает корреспондент и темы заработной платы врачей: «при тяжелой работе у них очень низкая зарплата. Медсестры получают от ста до ста пятидесяти тысяч рублей (у врачей, кстати, ненамного больше)... Что уж говорить о санитарках с их зарплатой в пятьдесят-шестьдесят тысяч рублей» [10. С.3].

В связи с ухудшением качества жизни населения ухудшились такие показатели, как состояние общественного здоровья населения, показатели смертности и рождаемости.

Так, с 1993 г. впервые за последние годы в республике отмечается естественная убыль населения из-за превышения показателя общей смертности над рождаемостью. Показатель смертности в 1999 г. составил 14,8 человек на 1000 населения против 9,8 человек в 1992 г. [5. С.218].

К тому же растет общая заболеваемость населения республики, преимущественно за счет социально-значимых и группы социально-опасных неинфекционных заболеваний. С 1991 года показатель заболеваемости туберкулезом возрос в 4 раза с 39,2 (выявлено - 417 больных) до 157,3 (1649 больных) на 100 000 населения в 1998 году. Показатель смертности населения от туберкулеза в 1998 г. составил 14,7 на 100 000 против 5,6 в 1991 г. превысив его в 2,5 раза [3. С.154]. За 1990-1996 гг. заболеваемость сифилисом выросла в 192,9 раз и составила 453,9 случаев 100 тыс. населения в 1996 г. [3. С.154].

Данные неутешительной статистики приводятся и на страницах газеты: «Дифтерия. В 1994 году заболеваемость дифтерией по сравнению с предыдущим периодом возросла в 16 раз: 237 случаев против 15 случаев в 1993 г. ... Менингит: Количество заболевших менингококковой инфекцией увеличилось в 2,5 раза. Летальность достигла 13 процентов. Чесотка: по сравнению с 1992 годом отмечается рост заболеваемости в 11 раз» [1. С.4].

Еще одной проблемой в 1990-е гг. в Бурятии были заболевания, передающиеся половым путем (сифилис, гонорея, трихомониаз, хламидиоз и др.). За 1990-1996 гг. заболеваемость сифилисом выросла в 192,9 раз и составила 453,9 случаев 100 тыс. населения в 1996 г. [2. С.32]. Фактически Бурятия находилась в числе регионов наиболее неблагополучных по заболеваемости сифилисом.

Тему роста заболеваемости сифилисом не обходят стороной и газеты: «В 1994 году число больных сифилисом увеличилось в 4,2 раза по сравнению с годом

предшествующим...». Корреспондент вновь отсылает читателя к проблемам материально-технического состояния учреждения: «Форпост города в борьбе с заразой, городская инфекционная больница пребывает в плачевном состоянии...» [1. С.4].

С целью борьбы с ростом заболеваемости сифилисом в республике в 1996 году разработана и утверждена Постановлением Правительства Республики Бурятия республиканская целевая и комплексная программа «Неотложные меры по борьбе с венерическими заболеваниями на 1997-2000 годы».

Врачи видели причину ухудшения эпидемиологической ситуации и роста заболеваемости, прежде всего, в ухудшении условий жизни населения. Ведь состояние здоровья населения – это не медицинская, а социально-экономическая категория.

Все проблемы системы здравоохранения Бурятии, существовавшие в 1990-е годы, нашли свое отражение на страницах республиканских газет «Правда Бурятии» и «Молодежь Бурятии». Анализ публикаций свидетельствует о том, что проблемы здравоохранения, роста заболеваемости тревожит как корреспондентов, так и самих медицинских работников. При этом, в материалах присутствует не только сухая статистика, но и мнения, суждения самих «героев» времени. Именно такие материалы наиболее полно отражают характеристику времени. Дают нам возможность более полно оценить ход реализации реформ, их последствия и реакцию населения.

ЛИТЕРАТУРА

1. «Бедные и больные, как правило, одни и те же люди» / Молодежь Бурятии. – 1995. – 13 апр.
2. Бужгеева А.А. Некоторые социально-эпидемиологические аспекты роста заболеваний, передающихся половым путем / А.А. Бужгеева, Л.К. Номноева // Материалы республиканской юбилейной научно-практической конференции, посвященной 75-летию санитарно-эпидемиологической службы России. – Улан-Удэ: Изд-во БНЦ СО РАН. – 1998. – С. 32-33.
3. Зарбуев А.Н. Эпидемиологическая ситуация по туберкулезу в Республике Бурятия / А.Н. Зарбуев, Л.К. Номноева // Материалы региональной научно-практической конференции, посвященной 50-летию Центра госсанэпиднадзора в Республике Бурятия. – Улан-Удэ: Изд-во БНЦ СО РАН. – 2000. – С. 154-158.
4. Кожевников В.В. Из истории развития здравоохранения Республики Бурятия / В.В. Кожевников [и др.] // 80 лет на страже здоровья: Сб. статей: В 2 частях. – Улан-Удэ: Изд-во Бурятского госуниверситета. – Ч. 1. – 2003. – С.62-65
5. Митупов К.Б.-М., Горковенко О.Н. Изменение демографической ситуации в бурятии в условиях трансформации общества (конец XX – начало XXI в.) / К.Б.-М. Митупов, О.Н. Горковенко // Гуманитарный вектор. – 2012. - № 2 (30). – 218-222
6. Митупов К.Б.-М., Горковенко О.Н. Социальные и демографические процессы в Бурятии на рубеже XX XXI вв. – Улан-Удэ: Издательство Бурят. госуниверситета, 2014. – С.166
7. «Председатель Совмина думает о вас» // Правда Бурятии. – 1992. – 6 янв.
8. «Призрак забастовки замаячил в коридорах больных» // Правда Бурятии. 1992. – 25 янв.
9. «Скорая» вызывает о срочной помощи» // Молодежь Бурятии. – 1995. – 27 июл.
10. «Судя по зарплате врачей, больных у нас совсем не стало» // Молодежь Бурятии. – 1995. – 13 июл.
11. «У медицины выбора нет» // Правда Бурятии. – 1992. - 22 янв.

© Митупов Константин Бато-Мункич (mitupov@inbox.ru), Ковалёва Анастасия Андреевна (kovaleva_aa@inbox.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

КИНЖАЛ, КАК ВАЖНЫЙ АТРИБУТ ДАГЕСТАНСКОЙ ВОЕННОЙ КУЛЬТУРЫ

Омаров Абдулкадыр Исаевич

д.и. н, профессор,

Дагестанский государственный университет

Магомедов Руслан Мухумаевич

главный специалист – эксперт отдела надзора,

сохранения и использования объектов культурного

наследия федерального значения, Агентство по охране

культурного наследия Республики Дагестан

oliverkromvel93@mail.ru

DAGGER AS AN IMPORTANT ATTRIBUTE OF THE DAGESTAN MILITARY CULTURE

**A. Omarov
R. Magomedov**

Summary: This article attempts to show the significance and role of the dagger as an essential element of the Dagestan military culture. A certain place is occupied by the analysis of the socio-psychological, sacred aspects of the use of the dagger during the period of hostilities, the role of the dagger in the daily life of the Dagestanis. In addition, factual material is provided that allows us to consider the geography and centers for making daggers on the territory of Dagestan, to characterize the activities of the gunsmiths who worked in these centers. On the basis of materials from the funds of the Derbent Museum-Reserve, various types of daggers that were used on the territory of Dagestan are considered, the value judgments of the Russian military about the Caucasian edged weapons in general, and the Dagestan dagger in particular, are given. A review of major exhibitions where the works of Dagestan daggermakers were exhibited allows us to get a certain idea of the degree of popularity of the production of the considered type of edged weapons, to reveal its significance not only in the everyday life of the mountain peoples, but also its exhibition, ceremonial and demonstration level, the degree of art of Dagestan gunsmiths.

Keywords: dagger, dagger, gunsmiths, weapons centers, dagger-kama, dagger-bebut, attribute, Dagestan military culture, Derbent Museum-Reserve.

Аннотация: В данной статье предпринята попытка показать значение и роль кинжала как важнейшего элемента дагестанской военной культуры. Определенное место занимает анализ социопсихологических, сакральных аспектов использования кинжала в период боевых действий, роли кинжала в повседневной жизни дагестанцев. Кроме того, приводится фактический материал, позволяющий рассмотреть географию и центры изготовления кинжалов на территории Дагестана, охарактеризовать деятельность мастеров - оружейников, которые работали в этих центрах. На основе материалов из фондов Дербентского музея - заповедника рассматриваются различные виды кинжалов, которые использовались на территории Дагестана, приводятся оценочные суждения русских военных о кавказском холодном оружии вообще, и дагестанском кинжале, в частности. Обзор крупных выставок, где выставлялись работы дагестанских кинжальщиков, позволяет получить определенное представление о степени популярности производства рассматриваемого вида холодного оружия, выявить его значение не только в повседневной жизни горских народов, но и его выставочный, парадно-демонстрационный уровень, степень искусства дагестанских оружейников.

Ключевые слова: кинжал, кинжальщик, мастера-оружейники, оружейные центры, кинжал-кама, кинжал-бебут, атрибут, дагестанская военная культура, Дербентский музей-заповедник.

Кинжал является одним из ключевых атрибутов военной культуры на территории Дагестана. На протяжении многих веков, традиционное дагестанское холодное оружие оставалось одним из важных элементов социально-экономического развития рассматриваемого региона. Как показывает анализ различных источников по военной истории Дагестана, предпринятый в работах Д. Шереметьева (Колоть или рубить? Применение кинжала у народов Кавказа в XIX веке.// Историческое оружиеведение. № 1. 2015), Аствацатурян Э.Г. (Дагестанское оружие. Махачкала, 2014) кинжалы имели не только военное, но и важное сакральное значение.

История данного атрибута на территории Дагестана, как указывают данные известного современного археолога О.М. Давудова, начинается с IV-V столетий. По данным О.М. Давудова, кинжалы датируемые данным периодом, на территории Дагестана представлены двумя видами:

1. с кривым серповидным кликом и плоской рукояткой, увенчанной кольцевидным навершием. Такой кинжал выявлен в погребениях Таркинского могильника. Аналогичные кинжалы найдены и в Азербайджане, датируемые I в. до н.э. Встречались они и в могильниках эллинистического времени в Грузии;
2. не имеющие навершия и перекрестия. Черенок кинжала прямо переходит в слегка изогнутый клинок, длиной от 25.6 до 26.5 см и шириной 2.6 см. Они найдены в Урцекском городище. Чаще встречаются обоюдоострые кинжалы без наверший и перекрестия у рукоятки, с плавным переходом штыря к основанию клинка. Два таких кинжала из Сумбатлинского могильника имеют длину 26.3 см при длине штыря 4– 4.5 см и ширине основания 4 см. Таких кинжалов в Дагестане найдено до 10 экземпляров. Хронология этих кинжалов та же, что и у мечей без наверший и перекрестий.[7,С. 125–126.]

Сам кинжал, это тот предмет оружейной культуры на территории Дагестана, который всегда находился при горце. Кинжал мог быть применен в разных ситуациях – при защите или нападении [12, С. 43-46]. Он, для горца являлся повседневным атрибутом. Кинжал был востребован практически всегда и имел не только практическое (использование в быту, походе и в бою), но, и как отмечалось выше, сакральное значение. Представители мужского пола дагестанских этносов, начиная с подросткового возраста, никогда не расставались с ним, и при необходимости могли использовать его, как для обороны, так и для нападения [12, С.43-46]. Кинжалом, как важным атрибутом повседневной кавказской военной культуры занимался известный современный историк А.И. Травников. Он пишет, что кинжал на территории Кавказа « всегда и везде являлся главным признаком личной и духовной свободы и независимости человека. Именно свободный человек открыто носил кинжал на поясе и тем самым подчеркивал свою независимость, свободу, и готовность защищать свое достоинство, честь и свободу, одновременно демонстрируя уважение к таким же правам другого человека и готовность в любую секунду защитить эти права» [15, С.4].

Но, при этом надо отметить, что обнажать кинжал без крайней необходимости по адатам (законам) дагестанских территориальных образований не позволялось. Так, в частности, в адатах общества Джурмут записано, что тот кто «только обнажит кинжал, с него штраф в размере 1 овцы». А в сёлах Корода и Гонода за обнажение кинжала (и вообще холодного оружия) взыскивается штраф – 5 рублей серебром». По Гидатлинским адатам (адат) «за нанесение раны кому-либо кинжалом , нагайкой или же каким-нибудь другим предметом и если эта рана достаточна для признания кровной мести, то с виновного взыскивается два котла.» [6, С. 165]

Такого рода традиции, где за обнажение кинжала, или же за его применение применялись определённые наказания можно найти во многих научных сборниках, которые посвящены детальному исследованию традиционных правовых норм политических образований на территории Дагестана до советского периода (Омаров А.С. Из история права народов Дагестана (материалы и документы). Махачкала, 1968; Айтберов Т.М. Хрестоматия по истории права и государства Дагестана в XVIII–XIX вв. (в 2 томах) Махачкала, 1999 .; Хашаев Х-М. Законы вольных обществ XVII - XIX вв. Архивные материалы. Махачкала, 2007; Бобровников В.О. Обычай и закон в письменных памятниках Дагестана V - начала XX в. (в 2-х томах). М., 2007).

В аналогичных ситуациях, когда обнажение и применение кинжала приводили к убийству кого-либо, но обе стороны договаривались о прекращении мести и заклю-

чения мира (маслигат-авт.) проводился обряд примирения кровников. По данным З.М. Сулейманова проходил этот обряд так; кровник вручал кинжал представителю потерпевшей стороны, который символично срезал пучок волос, демонстрируя прощение кровника, и месть прекращалась [12, С. 43-46].

Вполне можно согласиться с мнением вышеупомянутого А.И Травникова, о том, что кинжал можно считать одним из самых универсальных видов холодного оружия в истории человечества. О его эффективности и смертоносности ходят легенды. Достаточно вспомнить о том, что смертельный огонь из автоматического оружия в упор, от которого нет спасения, по праву называется «**кинжальным огнем**». «**Кинжальная атака**» или «**кинжальный проход**» стали синонимом смелых, дерзких и эффективных действий в бою.

Не случайно, в конфликтных ситуациях как указывал Д. Шереметьев, кинжал применялся на ближней дистанции, что придавало ему качество «последней линии обороны», превращая его в тонкую грань, которая одновременно отделяла воина от смерти и сближала с ней.

А при выходе на ближнюю дистанцию с кинжалами, предполагалось стремительное сближение, которое превращает в оружие самого воина совсем его телом. Такая атака соответствовало психологическому состоянию, в котором не должно быть места страху, ибо страх разрушает целостность действия и делает его не эффективным. Поэтому кинжал являлся наиболее подходящим оружием для героических поединков. В общем, рубящий удар по большей степени соответствует единоборству равных противников, а колющий – борьбе противников не равных друг другу по силам.

Эти, два типа противоборства чем-то различны и даже противопоставлены друг другу, но при этом они ярко характеризуют психологические элементы кавказских военных культур [16, С.51-53].

Поэтому кинжал, практически всегда при себе носили мужчины с подросткового возраста не только в Дагестане, но ещё и на территории Чечни, Адыгеи, Осети, Кабарды. Исследователь Д. Шереметьев приводит интересное наблюдение дореволюционного военного историка Н. Дубровина о том, что « горцы кинжал не снимали никогда, даже дома, сняв черкеску, горец опоясывал себя поясом с кинжалом поверх бешмета» [16, С.51-52].

По мнению Аствацатурян Э.Г., « со второй половины XIX века кинжалов на территории Кавказа производили гораздо больше, чем другие виды холодного оружия, так как, после окончания Кавказкой войны шашки и сабли носили только те, кто служил в русской армии, а кинжа-

лы по обычаю носили все»[1, С.39-40].

Также отметим, что предметные материалы из фонда «оружие и металлы» Дербентского музея-заповедника, свидетельствуют о том, что на территории Дагестана, в XIX нач. XX вв. у местного населения в обиходе имелись два вида кавказских кинжалов;

Во-первых, это кинжал – бевут, в основном российского и закавказского производства. Приведем его краткие паспортные данные.

Кинжал – бевут – солдатский, образца 1907 года. Длина 34 см, длина клинка 21 см, ширина у основания 5 см. Рукоять деревянная, длина 13 см, обхват 7.5 см. Рукоять закреплена заклёпками. Без ножен. В середине клинка, начиная с основания до кончика с обеих сторон имеется выпуклая дола[3]. Он был принят на вооружение Русской императорской армии в 1907 году приказом № 287 по Военному ведомству. Производство кинжалов было налажено на Златоустовской оружейной фабрике. Основным назначением кинжал «Бевут» была замена шашки в тех случаях, когда ее применение было ограничено в виду стесненных условий. Его длина позволяла уверенно использовать кинжал при рубке. Малая кривизна не препятствовала колющим действиям. Обоюдная острота клинка и симметричность рукояти позволяла производить режущие и секущие действия при разных хватах[14].

Следующее описание относится к закавказскому по происхождению кинжалу - бевуту, относящемуся ко второй половине XIX- началу XX века[3]. Общая длина 37 см, длина клинка 23 см, ширина у основания 4.9 см, ближе острию клинок сужается. Рукоять деревянная, длина 14 см, обхват 8.3 см. Ножны - деревянные, чёрные, длина 25 см. Рукоять закреплена заклёпками. Идентифицировать данный кинжал позволили материалы выставки Российского этнографического музея[16,С. 134-135].

Во-вторых, это два кинжала – кама дагестанского производства, представленные в Дербентском музее-заповеднике.

Первый из них кубачинский кинжал – кама, 90-х годов XIX века[4]. Общая длина, без ножен 49 см. Длина клинка 35.2 см, ширина клинка 4см, длина дола 19 см, ширина дола 0.5 см, долы расположены в обеих сторонах. На клинке арабская надпись, но прочитать её невозможно. Рукоять из рога, длина рукояти 14 см, длина обхвата 8см, на рукояти с одной стороны узор растительного орнамента, рукоять закреплён двумя заклёпками. Длина ножен 49 см, материал : дерево, кожа. Ближе к основанию ножны закреплены кольцом с растительным орнаментом. Ножны также имеют ремешок[1,С.152-157].

Второй кинжал – кама с ножнами относится к началу XX века. Общая длина 64.8 см, длина клинка 49.3, ширина у основания 5.9 см, длина дола 45 см, ширина дола 0.9 см. На клинке, ближе к основанию высечена цифра 9 и четыре непонятные буквы. Рукоять деревянная, тёмно-коричневая, общая длина рукояти 15.3 см, длина обхвата 7 см. Рукоять закреплена двумя заклёпками, с одной стороны они закруглённые, остроконечные. Заклёпки, позолоченные с растительным узором[5]. Материалы вышеупомянутой выставки в Российском этнографическом музее, позволяют предполагать, что данный кинжал сильно похож на кинжал, сделанный известным мастером кузнецом Хаджи[10,С.134-135].

Как показывает общий анализ исследований, где освещается процесс распространения кинжала на территории Дагестана, больше использовались кинжалы второго вида. В частности, на это указывают работы Э.Г. Аствацатурян, О.В. Маргграфа и Альбом коллекции Кавказского оружия в частных коллекциях.

Стоит также отметить, что по мнению Е. Скарливецкого, кавказский кинжал (в том числе и дагестанский) - прямой, с двух-лезвийным клинком, а поверхность разделена долами (числом от одного до четырех), которые заканчиваются у конца кинжала (а конец у кинжала вытянутый с четырехгранным острием), и прямая рукоять с небольшой головкой в форме колпачка выполненная из кости, рога, железа или серебра[13,С.92-110].

Общеизвестно что, наибольшей популярностью среди дагестанских кинжалов пользовались и пользуются до сих пор кинжалы, изготовленные кубачинскими мастерами. Это село является одним из крупнейших центров производства оружия на Кавказе[13,С.92-110]. А кубачинские кинжалы считались лучшими на Кавказе и высоко ценились по изяществу самой конструкции[13,С.92-110].

Здесь, также особо следует выделить и село Амузги, находящееся недалеко от Кубачи. Там, как пишет О.В. Маргграф, кинжальное производство делится на две, или, даже на три отдельных операций: на первом этапе, клинок и ножны делали одним мастером а ручка другим, живущим в другом дворе; во втором, все три принадлежности кинжала исполняются отдельными дворами, причем выделка ножен производится преимущественно обедневшими мастерами и их учениками; клинки изготавливаются мастерами, которые имеют двух помощников, точно также как и ствольщики и ножны делают без оклейки кожей, а оклейка производится уже в другом дворе особым кустарем. Кинжальщик изготавливает клинок с ножнами за цену от 25 к. до 1 руб. 20 к. Хороших клинков в день он изготавливает два, а ходовых до восьми. Годовой заработок его доходить до 200 руб. Рукоятчик работает один, без помощников. Самый ходовой мате-

риал для рукоятки — это обыкновенный черный рог. За роговую ручку ходовая цена 30 коп, за ручку из слоновой кости 96 к. В последнем случае главная стоимость рукоятки оценивается на основе материала из которого сделан рукоять. А стоимость слоновой кости два рубля, и из неё можно сделать 3 рукоятки. В день один кустарь изготавливает среднем до 5 рукояток. Годовой заработок рукоятчика равняется 100 руб [9,С.214-215].

Среди даргинских сёл также следует отметить и вышеупомянутое село Мулебки, где несколько известных мастеров специализировались на изготовлении кинжалов[1,С.128]. Кроме того следует добавить что, и в селе Кадар (хорошо известен, как оружейный центр ещё с конца XVIII века) в конце XIX века был известный мастер, изготавливавший разные кузнечные изделия, но особо ценились его кинжалы[1,С.257-258].

Среди сёл, где изготавливали кинжалы, следует назвать и Гоцатль. Из среды гоцатлинских мастеров по изготовлению кинжалов, сабель и шашек довольно большую известность получил Алибек Амирханов. В Государственном Историческом музее хранится кинжал, изготовленный им, с надписью « Работал Алибек, 1914 г.» « Нет героя, кроме Али, нет меча кроме Зульфукара». Его работы пользовались большой популярностью во всей округе, и не только[1,С.61].

Кинжалы изготавливали и в Унцукуле, где в конце XIX-нач. XX века было развито кинжальное производство. Но больше всего среди унцукульских мастеров распространение получила искусство насечки по дереву и на металле[1, С. 63].

Среди дагестанских кинжальщиков весомое место занимал легендарный Чаландар из селения Гамсутль (родился во второй половине XIX века-А.О.,Р.М.). У Чаландара имелась маленькая мастерская в Темир – Хан – Шуре. Как пишет Э.Г. Аствацатурян, его работы ценились даже выше, чем кубачинские и лакские изделия. Дети Чаландара, Курбан и Камиль продолжили отцовское дело и тоже стали известными кинжальщиками: их работы хранятся во многих музеях России[1,С. 67].

Кинжалы также изготавливали в Верхнем Казанище. Среди мастеров из Казанище, особо следует отметить династию Базалаевых. Их работы в 1851 году были отправлены на Лондонскую выставку, где были представлены 3 кинжала, изготовленные Базалаевыми. Из Верхнего Казанища известны ещё два оружейника-кинжальщика, это – Боргай- Казак-Бий –оглы и Джамалутдин Абдурагим оглы. Их работы были представлены на выставке в 1889

году в Тифлисе. Это работа Боргай- Казак-Бий –оглы - кинжал с двумя ножами, и работа Джамалутдина Абдурагим оглы - кинжал с ножиком. Среди кумыкских населённых пунктов, изготавливавших оружие в XIX веке, следует отметить, село Эндерей, где изготавливали кинжалы, и там же на базаре продавали. Как нам сообщает Э.Г. Аствацатурян « в 1910 году, исследователь кустарной промышленности Г. Хелемский отмечал, что кинжалы Абдула Аги и Шахманая ценились очень высоко. Местные жители ценили кинжалы данных мастеров как святыни, и за его работы были готовы продать последнюю корову или лошадь»[1,С. 255].

Среди центров, где изготавливали оружие, в особенности кинжалы, стоит отметить Кази-Кумух, где по данным Э.Г. Аствацатурян, которая в свою очередь ссылается на Ф.И. Гене « в 1835 году в Кази-Кумухе делают кинжалы разных родов , но не такого добротного качества как в Амузги, Малом –Казанище и Мулебки»[1,С. 80]. Она также добавляет, что «многие известные лакские оружейники работали и в городах Кавказа, и получили там известность за качественную работу, в том числе за изготовление кинжалов»[1,С.81-83]. Подтверждают эти данные и материалы О.В. Марграффа, который отмечает, что « В Кази-Кумухском округе четыре населённых пункта занимаются металлообработкой: Тамакмо, Ху - руколю, Куркули, и К Казикумухъ. В частности, в Кази-Кумухе работают мастера по изготовлению клинков шашек и кинжалов. Работы казикумухских мастеров славятся, как изящные образцы оружейного искусства, а также высоким мастерством в отделке серебром и золотом »[9,С. 214-215].

Эти факты позволяют констатировать, что целый ряд населённых пунктов Дагестана славился мастерами-кинжальщиками. В наиболее известных и крупных из них наблюдается достаточно узкая специализация кинжального производства, прослеживаются отдельные династические традиции среди мастеров-оружейников. Кроме того следует подчеркнуть, что на территории Дагестана в основном предпочитали длинные кинжалы, с клинком в 45–55 см и шириной в 4,5–5 см, в то время, как в Черкесии использовались заметно меньшие кинжалы, длина клинка которых не превышала 33–35 см, ширина – 3–3,2 см.[11, С. 184-185].

Таким образом, приведенные материалы позволяют говорить о том, что кинжал являлся повсеместно распространённым и неизменным атрибутом мужчины-горца, выполняя целый ряд разнообразных функций: бытовые, хозяйственные, военные, сакральные, декоративные и т.д.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аствацатурян Э.Г. Дагестанское оружие. Махачкала, 2014.
2. ГБУ Дербентский государственный историко-архитектурный и археологический музей-заповедник, Ф. Оружие и металлы. Кинжал – бевут-закавказский, вторая половина XIX нач. XX вв. КП 15 75.
3. ГБУ Дербентский государственный историко-архитектурный и археологический музей-заповедник, Ф. Оружие и металлы. Кинжал – бевут - солдатский, образца 1907 года. КП 1574.
4. ГБУ Дербентский государственный историко-архитектурный и археологический музей-заповедник, Ф. Оружие и металлы. Кинжал – кама – кубачинский, 90 годов XIX века. КП 16 78.
5. ГБУ Дербентский государственный историко-архитектурный и археологический музей-заповедник, Ф. Оружие и металлы. Кинжал – кама с ножами. Дагестан, нач. XX века. КП 1748.
6. Гидатлинские адаты//Обычай и закон в письменных памятниках Дагестана V-начала XX века. М.,2009.-Т.1.
7. Давудов О.М. Материальная культура Дагестана албанского времени (III в. до н. э. – IV в. н. э.). Махачкала, 1996.
8. Исамагомедов А.М. Судостроительство и судопроизводство в Дагестане до начала XIX века. Юридический вестник ДГУ. 2012. № 4.
9. Маргграфъ О.В. Очерк кустарной промышленности Северного Кавказа с описанием техники производства. М, 1882.
10. Оружие Кавказа в частных коллекциях прошлого и настоящего. Выставка в Российском этнографическом музее. М, 2011.
11. Савельев А.Е. Кавказское оружие на вооружении Российской императорской армии и казачьих войск // Теория и практика общественного развития. 2012. № 1.
12. Сулейманов З.М. Кинжал в соционормативной культуре народов Дагестана. Юридический вестник ДГУ. Т. 24. 2017. № 4
13. Скарливецкий Е. Искусство кавказских оружейников // Антиквариат, предметы искусства и коллекционирования. – М., 2015. – № 7–8.
14. Солдатский кинжал «Бевут» образца 1907 года. http://zonwar.ru/xolodnoe/russ_combat_knife/Bebut.html.
15. Травников А.И. Книга кинжалов. Ростов-на-Дону, 2010 г. 186 с.
16. Шереметьев Д. Колоть или рубить? Применение кинжала у народов Кавказа в XIX веке. Историческое оружиеведение . № 1. 2015.

© Омаров Абдулкадыр Исаевич, Магомедов Руслан Мухумаевич (oliverkromvel93@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Дагестанский государственный университет

ФАКТОРЫ, ОПРЕДЕЛЯЮЩИЕ ВЫБОР ВУЗА АБИТУРИЕНТОМ

FACTORS DETERMINING THE CHOICE OF A UNIVERSITY BY AN APPLICANT

**A. Bolotnikov
K. Nabieva
D. Zamalieva**

Summary: Attracting and retaining a potential student becomes the most important factor ensuring the success of an educational institution. In order to increase the effective admission campaign, we conducted a study to identify the main motivation factors that influence the choice of the place of study and the direction of the educational program. The conducted research allowed us to formulate proposals on the organization of the work of the admission campaign of the university.

Keywords: motivation factors of applicants, admission campaign, professional orientation, prestige of the profession, university rating, influence on the choice of an applicant, corporate identity of the institute.

Болотников Анатолий Александрович

канд. пед. наук, доцент, Университет управления «ТИСБИ» (г. Казань)
tank.rt@mail.ru

Набиева Кафия Ибрафилловна

доцент, Университет управления «ТИСБИ» (г. Казань)
karfagen2004@mail.ru

Замалиева Диана Рамилевна

Университет управления «ТИСБИ» (г. Казань)
dianazamalieva5@gmail.com

Аннотация: Привлечение и удержание потенциального студента становится важнейшим фактором, обеспечивающим успех деятельности образовательного учреждения. С целью повышения эффективной приемной кампании, мы провели исследование по выявлению основных факторов мотивации, оказывающих влияние на выбор места обучения и направления образовательной программы.

Проведенное исследование позволило нам сформулировать предложения об организации работы приемной кампании вуза.

Ключевые слова: факторы мотивации абитуриентов, приемная кампания, профессиональная ориентация, престиж профессии, рейтинг ВУЗа, влияние на выбор абитуриента, фирменный стиль института.

Основным фактором, определяющим успешную деятельность образовательного учреждения, служит привлечение и удержание потенциальных студентов. Но как это сделать правильно и современно, чтобы зацепить молодежь? Этим вопросом задается каждое высшее учебное заведение.

Объектом исследования явились студенты Университета управления «ТИСБИ».

Предмет исследования: влияние социальной среды на выбор студентов при выборе вуза.

Цель исследования: выявление мотивации и основных критериев студентов при выборе вуза.

Выбор и поступление в вуз часто характеризуется большим спектром проблем и задач не только для будущих студентов и их родителей, но и для государства и самих вузов. Ведь в настоящее время усиливается поток талантливых, одаренных и активных молодых людей в развитые страны для обучения. Таким образом, мы подошли к явлению, которое часто называют «утечкой мозгов» или «утечкой умов» [1].

Общеобразовательные учреждения в рыночной экономике вступают в конкуренцию за потенциально-го студента, вследствие чего стратегия привлечения и

удержания клиента становится важнейшим фактором, обеспечивающим успех их деятельности, как в краткосрочной, так и в долгосрочной перспективе. В последнее время появилось значительное количество работ, авторы которых исследуют факторы, влияющие на выбор абитуриентами места и направления обучения, с целью разработки мотивационных стратегий привлечения при организации приемных кампаний. В частности, исследуются воздействие таких факторов, как престиж ВУЗа, качество предлагаемого образования [9], влияние семьи абитуриентов и прочих социальных факторов на выбор направления подготовки [8], [7].

Как же получается, что российских абитуриентов приглашают учиться за рубежом? Все просто. За самыми талантливыми и активными следят на международном уровне, что пригласить их к себе через конкурсы, олимпиады и конференции. Далее ребятам поступают предложения с достойной стипендией и предоставлением благоприятных условий для дальнейшего развития.

Изучая тему привлечения абитуриентов, 15 лучших российских вузов обнаружили, что около 50% молодых талантливых, креативных студентов переезжает за рубеж на учебу. Сейчас выгодно переманивать за рубеж такие профессии, как: математики, инженеры и медики. Но как сделать так, чтобы молодежь оставалась и вкладывала свой потенциал в развитие своей страны? Конечно,

нужно создать благоприятные условия для развития молодежи в России, чтобы они не задумывались о том, что за рубежом образование «лучше и престижно». Государство должно обеспечить талантливых и одаренных ребят достойной заработной платой и сделать образование финансово доступным многим молодым людям [2].

Доказано, что в современном мире основным условием конкурентоспособности какой-либо организации является количество клиентов. Так и образовательные учреждения. Они вступают в конкуренцию для того, что привлечь и удержать в долгосрочной перспективе будущего студента. Это одна из частей работы приемной кампании вуза.

В целях улучшения работы приемной кампании вуза для увеличения количества потенциальных студентов мы провели исследование среди студентов 1-3 курса Университета управления «ТИСБИ», гуманитарного факультета, очной формы обучения. Основная задача опроса состояла в выявлении основных критериев, которыми руководствовались студенты, выбирая место обучения. Анкета являлась анонимной, что дало ребятам отвечать честно и правдиво на все вопросы. От респондентов требовалось внимательное прочтение каждого вопроса и обратить внимание на то, что в анкете имеются вопросы как с одним вариантом ответа, так и с несколькими. Кроме того, в анкете был вопрос, который предполагал развернутый ответ, выражающий личное мнение студентов.

Итак, объем выборки составил 73 человек. Структура выборки: 59,7% женского пола, 40,3% мужского пола (Рис.1); 45,2% респондентов находятся в возрасте 19-20 лет, 47,9% - 17-18 лет, а возрастные рамки от 21 до 22 выбрали 5,5% студентов (Рис.2). В опросе принимали участие студенты 1 курса (56,2%), 2 курс-41,1%, 3 курс-2,7% (Рис.3). Сбор данных проводился анонимно в онлайн формате с использованием сервисов управление опросами.

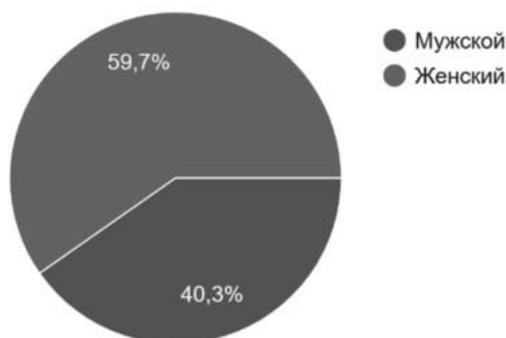


Рис. 1.

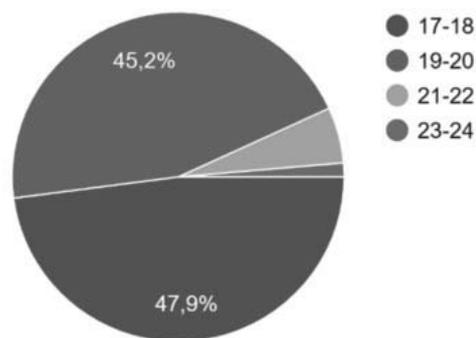


Рис. 2.

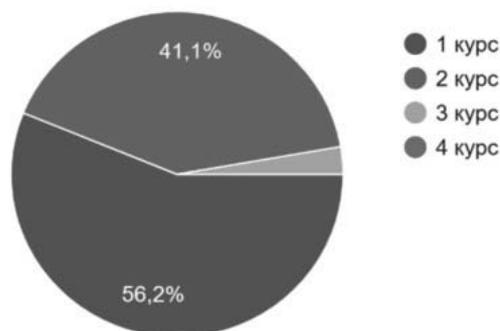
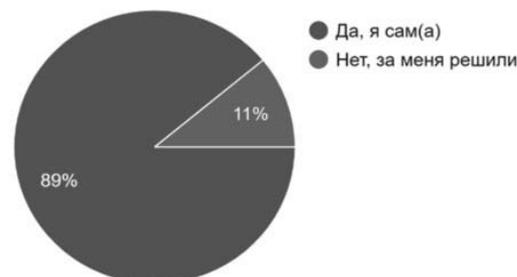


Рис. 3.

Сейчас молодежь относится к учебе «несерьезно», вследствие того, что есть множество курсов подготовки и переподготовки специальностей и квалификаций. Также, нельзя не отметить устаревающие профессии, которым обучают вузы. Ведь только за такое короткое время, когда мир приспособился к новым реалиям из-за пандемии, появились востребованные профессии, которые не требуют наличия высшего образования. Но несмотря на все вышеперечисленное, на сегодняшний день большинство абитуриентов выбирает дальнейшее место обучения очень осознанно, самостоятельно и серьезно. Это можно подтвердить с помощью результатов ответов на наш вопрос в анкете.

Итак, «Вы сами выбрали факультет и специализацию или за вас решили родители или кто-то другой?» здесь мы видим, что большая часть опрошиваемых, а именно 89% сами осознанно выбрали свою специализацию.



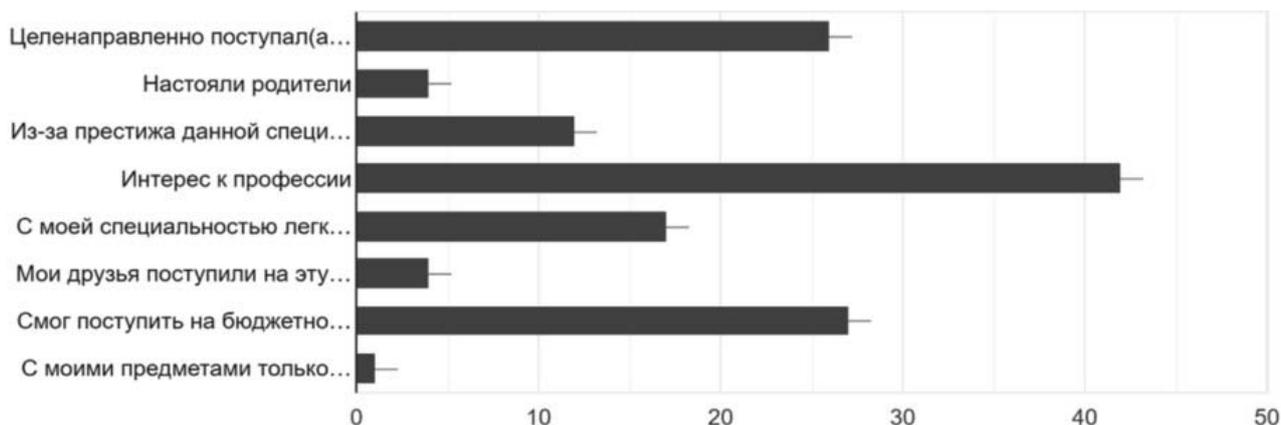


Рис. 4.

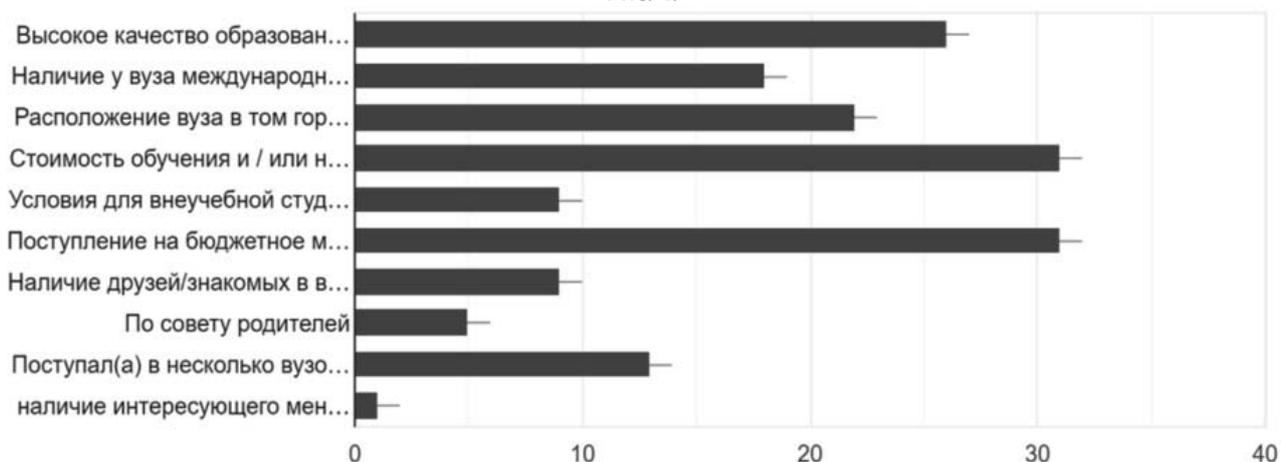


Рис. 5.

На что смотрели наши студенты или что их подтолкнуло выбрать определенную специальность? Ответы на это мы узнали с помощью вопроса в анкетировании «Скажите, пожалуйста, почему вы выбрали профессию/специальность, по которой сейчас обучаетесь?». Нужно отметить, что самый частый ответ среди респондентов – это интерес к профессии (57,5%), как следствие, можно сделать вывод о том, что абитуриенты поступают учиться «не для галочки», а потому что им интересна эта специальность. Далее ответ «смог поступить на бюджетное место» набрал 37%; целенаправленно поступала на эту специальность (35,6%); с моей специальностью легко найти работу (23,3%) и другие (Рис.4)

Конечно, перед тем выбрать факультет и свою специальность, нужно выбрать вуз. Для этого есть множество инструментов, которыми пользуются высшие учебные заведения. Например, основными из них являются: рейтинг ВУЗа, проведение качественных дней открытых дверей, сайт высшего учебного заведения, и конечно же, сами студенты, которые не только работают в приемной кампании, но и влияют на мнение, складывающееся у абитуриентов, в ходе их вне учебной деятельности. Но чем руководствовались наши респонденты, выбирая

свой ВУЗ?

По результатам опроса большинство абитуриентов (42,5%) выбрали ответы «Стоимость обучения или наличие скидки» и «Поступление на бюджетное место», далее чуть меньшую популярность, а именно 36,5% набрал ответ «Высокое качество образования / Престижность вуза»; 30,1% - «Расположение вуза в том же городе, в котором живу»; «Наличие у вуза международных связей и программ студенческой мобильности» (24,7%); «Поступал(а) в несколько вузов, но смогла поступить только в этот» (17,8%) «Условия для внеучебной студенческой жизни» (12,3%); и т.д. (Рис.5)

Современная молодежь уже привыкла, что за все в жизни нужно платить. Это и касается образования. Проблема получения бесплатного образования сейчас стоит достаточно остро. В последние годы стоимость обучения в государственных вузах значительно выросла, от этого и возникают негосударственные вузы, где стоимость получения образования значительно отличается от государственных [3]. Это прекрасный пример, для того, чтобы высшие учебные заведения разрабатывали и реализовывали различные целевые, льготные и кон-

курсные программы для притока абитуриентов в свой вуз. Безусловно, это не только покажется ребятам отличной возможностью для развития своего жизненного успеха, но и выделит вуз среди конкурентов [4].

Таким образом, результаты, проведенного нами исследования, позволяют сделать следующий вывод: вузы должны следить за актуальными профессиями, больше информировать студентов и их родителей об особенностях и кадровой потребности на мировом рынке специальностей, обучение которых предоставляет вуз.

В ходе данной работы, необходимо отметить профориентационное направление с абитуриентами в Университете управления «ТИСБИ». Рассмотрим поподробнее.

Основными направлениями профориентационной работы с абитуриентами в Университете управления «ТИСБИ» являются:

1. Выездные встречи в общеобразовательных организациях города Казани и муниципальных районов Татарстана с будущими абитуриентами – учащимися 9-10 и 11-х классов;
2. Образовательные мероприятия со школьниками (олимпиады, конференции, мастер-классы, деловые бизнес-игры, диктанты, профтестирование, конкурсы профессионально-ориентированные)

Студенты, которые занимаются профориентационной работой, поделились несколькими мероприятиями с их участием:

С 14 по 16 октября 2021 года студенты активно принимали участие на ВИКО «Казанская ярмарка» на выставке профессий «Образование. Карьера -2021». 26 студентов из всех факультетов ТИСБИ были поощрены благодарственным письмом за помощь в профориентации свыше 1500 учащихся школ Казани и ближайших районов Татарстана.

Также в ноябре месяце студенты-волонтеры провели экскурсию по ТИСБИ и раздали информационные буклеты о направлениях профессионального образования 50 педагогам-участникам республиканского слета активистов Юнармии Татарстана.

18 сентября 2021 года студенты группы профориентации провели профориентационную экскурсию для 30 учащихся 11 класса Ульяновской гимназии № 33.

Но следует отметить, что наши студенты не останавливаются на достигнутом, и все больше и больше ребят в ТИСБИ начинают принимать активное участие в профориентационной работе.

Также стоит обратить внимание на то, что Университет управления «ТИСБИ» проводит огромное количество мероприятий. Например, игра «Что? Где? Когда?», Историческая игра среди факультетов, Экологические и Музыкальные, спортивные квизы. Мы считаем, что нужно соревноваться не только факультетами и группами, но и привлекать команды школьников, будущих абитуриентов. Конечно, нельзя не обделить вниманием такие масштабные мероприятия, как: «Мистер и Мисс «ТИСБИ», Студенческая весна, Спартакиада ВУЗа по видам спорта. На них можно пригласить школьников не только как зрителей или гостей, но и как участников с выступлениями и школьными номерами. С помощью этого ТИСБИ может показать активную внеучебную студенческую жизнь, ведь для большинства будущих студентов это играет немаловажную роль.

К работе по повышению информированности о престиже и потенциальной востребованности профессий на рынке следует привлечь студенческий совет Университета. В настоящее время ресурс студенческого совета используется в минимальном объеме.

При составлении рекомендаций, выбранной нами темы, важно затронуть студентов-волонтеров в приемной кампании. Если учитывать их влияние на мнение абитуриентов и их родителей, то нужно сказать и о качественной подготовке волонтеров в период подачи документов. Необходимо проводить обучения, различные тренинги, мини-лекции и игры для того, чтобы повысить профессиональные навыки. Также было бы полезно разработать ряд мероприятий для приемной кампании и студентов-волонтеров для совершенствования их работы [5].

Как уже было подчеркнуто ранее, стиль университета играет огромную роль при подаче документов абитуриентами. Безусловно, каждый вуз нуждается в специалистах, которые будут поддерживать фирменный стиль вуза, делать рекламные и агитационные материалы, информировать будущих студентов о новостях вуза через различные социальные сети. Особый акцент на данных технологиях продвижения высшего учебного заведения нужно будет делать в первые две недели после получения школьниками аттестата, ведь как показывают многие исследования, именно в это время будущие студенты осуществляют свой выбор для подачи документов. Рекомендации составлены не только для увеличения количества абитуриентов, но «также улучшение их качественного состава, который определяется заинтересованностью в получении выбранной профессии с точки зрения ее актуальности, востребованности на рынке, обеспечение карьерного роста» [6].

ЛИТЕРАТУРА

1. Винокурова, Н.М. Управление развитием профориентационной деятельности университета / Винокурова Н.М. // Университетское управление: практика и анализ. – 2015. – С. 95.
2. Буянкина, Р.Г. Мотивация выбора образовательного учреждения абитуриентами / Р.Г. Буянкина, Е.В. Таптыгина, Л.В. Рудакова // Сибирское медицинское обозрение. – 2014. – С. 93–96.
3. Ефимова, И.Н. Анализ влияния рейтингов вузов на мотивацию абитуриентов / И.Н. Ефимова, А.В. Маковейчук // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. – 2020. – С. 27
4. Дмитриева Галина Сергеевна Особенности маркетинговых технологий вуза для привлечения абитуриентов // КЭ. 2020. №8. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-marketingovyh-tehnologiy-vuza-dlya-privlecheniya-abiturientov> (дата обращения: 17.05.2022).
5. Шмелева, Ю.В. «Утечка мозгов»: причины, тенденции и последствия явления в условиях глобализационной экономики / Ю. В. Шмелева. — Текст : непосредственный // Молодой ученый. — 2019. — № 28 (266). — С. 76-80. — URL: <https://moluch.ru/archive/266/61498/> (дата обращения: 16.05.2022).
6. Яппарова Дилара Ильдаровна Проблемы привлечения абитуриентов в высшие учебные заведения // Московский экономический журнал. 2019. №10. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-privlecheniya-abiturientov-v-vysshie-uchebnye-zavedeniya> (дата обращения: 17.05.2022).
7. Дмитриева, К.С. Социальные факторы, повлиявшие на выбор специальности студентов экономического ВУЗа / К.С. Дмитриева, В.Е. Журавлев // Актуальные тенденции развития социально-политических процессов в России; Труды международной заочной научно практической конференции. - 2017. - С. 53-56.
8. Жерелина, С.Д. Выбор ВУЗа: влияние семьи / С.Д. Жерелина // Управление мегаполисом. - 2014. - №1. - С. 52-56.
9. Хлабыстова, Н.В. Факторы, определяющие выбор вуза и профессиональное самоопределение абитуриентов / Н.В. Хлабыстова // Научные труды Кубанского Государственного Технологического Университета, - 2014. - №2. - С. 71-78.

© Болотников Анатолий Александрович (tank.rt@mail.ru), Набиева Кафия Исрафиловна (karfagen2004@mail.ru),
Замалиева Диана Рамилевна (dianazamalieva5@gmail.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Университет управления «ТИСБИ»

ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ ШКОЛЬНИКОВ БЕЗОПАСНОМУ ПОВЕДЕНИЮ

Воловоденко Анжела Сергеевна

К.п.н., доцент,

Омский государственный педагогический университет

Volovodenko-angela@yandex.ru

FORMATION OF COGNITIVE UNIVERSAL EDUCATIONAL ACTIONS IN TEACHING SCHOOLCHILDREN SAFE BEHAVIOR

A. Volovodenko

Summary: The article is devoted to the problem of the formation of universal educational actions of schoolchildren as a tool, in particular, providing training in safe behavior, and in general, contributing to the achievement of educational results in the context of updated standards. The results of the study include a compiled description of cognitive universal educational actions in connection with the content of safe behavior, recommendations for their formation and examples of practical tasks.

Keywords: cognitive universal educational actions, schoolchildren, safe behavior.

Аннотация: Статья посвящена проблеме формирования универсальных учебных действий школьников как инструменту, в частности, обеспечивающему обучение безопасному поведению, а в целом, способствующему достижению результатов образования в условиях обновленных стандартов. Итоги проведенного исследования включают составленную характеристику познавательных универсальных учебных действий в связи с содержанием безопасного поведения, рекомендации по их формированию и примеры практических заданий.

Ключевые слова: познавательные универсальные учебные действия, школьники, безопасное поведение.

Характерной чертой современного мира является разнообразие угроз для жизни и здоровья людей в различных сферах жизнедеятельности. Формирование представлений о «ценности здоровья и безопасного образа жизни», навыков «безопасного поведения», «предвидения последствий своего поведения» многократно актуализировано образовательными стандартами начального и основного общего образования, вступающими в силу с 1 сентября 2022 года [1; 2]. Действующие ФГОС среднего общего образования также предъявляют требования к освоению навыков «поведения в опасных и чрезвычайных ситуациях» [3]. Для решения таких практических задач школьнику важно иметь опыт применения *универсальных учебных действий (УУД)* в жизненных ситуациях.

Сказанное приобретает особую значимость в связи с необходимостью совершенствования естественнонаучного образования, достижения школьниками требуемого уровня естественнонаучной грамотности. Такое обращение возможно по нескольким причинам. Во-первых, применение предметных и метапредметных умений для объяснения явлений окружающего мира представляет ядро компетентностного компонента естественнонаучной грамотности (разные способы действий в окружающей среде отражают содержание безопасного

поведения). Во-вторых, ссылка на ситуации жизненного характера составляет суть контекстного компонента этого вида функциональной грамотности [4, с.103].

В качестве возможного инструмента формирования безопасного поведения школьников рассмотрим *познавательные универсальные учебные действия*. Они регламентированы обновленными образовательными стандартами в свете трактовки метапредметных достижений обучающихся [1, с.33-34; 2, с.48-49].

В теории педагогики этот вопрос не является новым. Так, в работе А.Г. Асмолова приведены классификация данного вида УУД и рекомендации по их развитию у школьников [5, с.7, с.63-95]. Н.П. Ансимовой, О.А. Беляевой проведен сравнительный анализ познавательных учебных действий для разных периодов школьного обучения [6, с. 61-62]. По интересующей нас проблеме есть ряд других исследований применительно к разным предметным областям школьного курса.

Наша задача состоит в том, чтобы представить *познавательные УУД* в контексте *безопасного поведения*. Содержательно, в качестве примера, будем ориентироваться на обучающихся начальной школы (для других ступеней образования принцип работы аналогичен).

Система познавательных универсальных учебных действий

Базовые логические действия

1. **Обобщенное УУД:** сравнение объектов по самостоятельно выбранным критериям.

Содержание безопасного поведения: установление сходств и различий опасных/безопасных предметов; выявление признаков, объединяющих источники опасности, а также признаков, по которым они отличаются.

Текст задания. На столе находятся блюда: картофельные котлеты, омлет с томатами, творожная запеканка, пирог с мясом и грибами. Какое блюдо специалисты по гигиене питания НЕ порекомендуют школьнику на ужин?

2. **Обобщенное УУД:** установление аналогий между объектами.

Содержание безопасного поведения: выявление принципа, по которому объединены опасные/безопасные предметы и источники опасности в пары, группы; указание недостающего предмета и источника опасности среди множества на основе установленных взаимосвязей между ними.

Текст задания. На картинке изображены: ножницы, иголка с ниткой, нож, гвозди. Какой опасный предмет (спички, отвертка, молоток, клей) дополнит эту картинку?

3. **Обобщенное УУД:** анализ объектов по определенным критериям.

Содержание безопасного поведения: выделение частей в составе опасного/безопасного предмета; формулирование главных и второстепенных признаков в описании источника опасности.

Текст задания. На картинке изображен дорожный знак, предупреждающий пешехода от опасности. Как определить, что это «предупреждающий знак»?

4. **Обобщенное УУД:** классификация объектов в соответствии с критериями.

Содержание безопасного поведения: распределение предметов на группы или заполнение схемы согласно характерным признакам опасности/безопасности.

Текст задания. Помоги разложить все грибы (груздь, сморчок, желчный гриб, трютовик, масленок, мухомор,

рыжик, свинушка) в две корзины – съедобные и несъедобные.

5. **Обобщенное УУД:** установление причинно-следственных связей в ситуациях (фактах, наблюдениях и пр.).

Содержание безопасного поведения: нахождение закономерностей и противоречий в развитии знакомой или наблюдаемой опасной/безопасной ситуации, совершаемых опасных/безопасных действиях на основе рекомендованных алгоритмов.

Текст задания. Егорка с любопытством разглядывает, как запекается на противне картофель, прикоснувшись к дверце духового шкафа. Какую травму (ушиб, отравление, ожог, порез) рискует получить мальчик?

Базовые исследовательские действия

1. **Обобщенное УУД:** оценивание состояния объекта, ситуации по критериям.

Содержание безопасного поведения: обнаружение опасных/безопасных предметов; определение явных или скрытых опасных факторов, верных/неверных действий в предложенной ситуации.

Текст задания. Друзья решили покататься на самокатах. Вадим предложил всем отправиться на спортивный стадион, Борис приглашает в городской сквер, а Матвей – на строительную площадку рядом с домом. Кому из ребят принадлежит опасная идея?

2. **Обобщенное УУД:** целеполагание и планирование изменения объекта, ситуации.

Содержание безопасного поведения: построение модели безопасного предмета, правильного поведения в заданной ситуации; выбор средств первой помощи и требуемых действий в соответствии с правилами безопасности и т.д.

Текст задания. Олег живет на 5-м этаже 9-ти этажного дома. Внезапно на 1-м этаже здания началось сильное задымление, есть угроза пожара. Как поступить мальчику в такой ситуации? Предложи безопасный план действий.

3. **Обобщенное УУД:** проведение наблюдения (опыта, измерения, простейшего исследования и пр.).

Содержание безопасного поведения: фиксирование изменений в развитии опасной/безопасной ситуации; изучение влияния разных факторов на здоровье человека и т.д.

Текст задания. Обед первоклассника состоит из блюд: овощной салат, фаршированные перцы, печенье, чай с молоком (дана таблица с указанием энергетической ценности блюд). Какова калорийность обеда мальчика?

Обобщенное УУД: формулирование выводов и доказательств на основе проведения наблюдения (опыта, измерения, простейшего исследования и пр.).

Содержание безопасного поведения: аргументация верности/неверности суждений относительно образа жизни, установок безопасного поведения; формулирование рекомендаций по здоровому образу жизни; объяснение выбора средств защиты, приемов первой помощи и т.д.

Текст задания (продолжение ситуации из предыдущего задания!). Какие рекомендации по питанию первоклассника можно предложить (дана таблица с указанием суточных норм питания детей)?

4. *Обобщенное УУД:* прогнозирование развития событий, процессов в аналогичных и подобных ситуациях.

Содержание безопасного поведения: предвидение последствий опасной/безопасной ситуации, выполняемых действий при разных обстоятельствах.

Текст задания (продолжение ситуации из предыдущего задания!). Какие рекомендации по питанию первоклассника можно предложить, если известно, что мальчик планирует посещать тренировки по баскетболу (дана таблица с указанием энергозатрат при разных видах активности)?

Работа с информацией

1. *Обобщенное УУД:* поиск и выделение информации на основе заданных или самостоятельно выбранных критериев.

Содержание безопасного поведения: узнавание опасных/безопасных предметов, источников опасности, опасного/безопасного поведения по изображению или по описанию в тексте; выбор верных/неверных суждений о предметах и источниках опасности, правилах поведения.

Текст задания. Существуют мнения, что воздух в классе будет чище, если: а) проветривать кабинет, б) носить сменную обувь, в) открывать дверь во время занятий, г) проводить влажную уборку. С каким мнением

нельзя согласиться?

2. *Обобщенное УУД:* представление информации на основе заданных или самостоятельно выбранных критериев.

Содержание безопасного поведения: составление схем (графиков, таблиц и пр.), отражающих признаки опасности, устройство опасного/безопасного объекта, принципы рационального распорядка дня, прямые запреты и т.д.

Текст задания. Рассмотрите карту дорожного движения. Используя указанные на карте условные обозначения (номера), составьте схему безопасного маршрута из школы домой.

Отметим, что характеристика видов познавательных универсальных учебных действий изложена в логике соподчиненных элементов системы. Базовые логические действия – подсистема 1, базовые исследовательские действия – подсистема 2, работа с информацией – подсистема 3. Далее – сравнение, установление аналогий, анализ, классификация, установление причинно-следственных связей – элементы подсистемы 1 и т.д. Таким образом, акценты сделаны на непрерывность формирования разных видов познавательных УУД.

Примеры учебных заданий в данном случае приведены для организации урочной и внеурочной деятельности по предметной области «Окружающий мир» (1 – 4 классы). Задания имеют деятельностный характер, направлены на решение задач в учебных ситуациях и реальных жизненных условиях. Можно рекомендовать их использовать как тренировочные упражнения в пределах освоения тематического блока, а также после его завершения – в качестве измерительных материалов. Предполагается, что каждый раз создается серия заданий по разным видам познавательных УУД.

Обобщая материал, выделим *основные позиции*:

- Познавательные универсальные учебные действия рассмотрены в ключе естественнонаучного образования школьников, описана их взаимосвязь с содержанием безопасного поведения.
- Подчеркнута роль системно-деятельностного подхода, обеспечивающего процесс формирования познавательных УУД при обучении школьников безопасному поведению.
- Разработаны примеры заданий, которые ориентированы на развитие системы познавательных УУД в процессе обучения безопасному поведению в практике школьного образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования: приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31 мая 2021 г. № 286 // Официальный интернет-портал правовой информации. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202107050028> (дата обращения: 01.08.2022).
2. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования: приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31 мая 2021 г. № 287 // Официальный интернет-портал правовой информации. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202107050027?index=4&rangeSize=1> (дата обращения: 02.08.2022).
3. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования: приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 мая 2012 г. № 413 (ред. от 11 дек. 2020 г. // ФГОС Среднее общее образование. URL: <http://fgos.ru/fgos/fgos-soo> (дата обращения: 31.07.2022).
4. Шимко Е.А. Условия формирования и диагностики отдельных компонентов естественнонаучной грамотности // Школьные технологии. М.: АНО ИД «Народное образование». 2019. № 2. С. 103.
5. Асмолов А.Г. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий / А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская и др. М.: Просвещение, 2010. – 159 с.
6. Ансимова Н.П., Беляева О.А. Метапредметные образовательные результаты школьников как основа формирования универсальных компетенций студентов // Ярославский педагогический вестник. Ярославль: ЯГПУ им. К.Д. Ушинского. 2018. № 5. С. 57 – 70.

© Воловоденко Анжела Сергеевна (Volovodenko-angela@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Омский государственный педагогический университет

ПОВЫШЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГА В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ НОРМАТИВНО-ПРАВОВОЙ ДОКУМЕНТАЦИИ ПО РЕАЛИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНЫХ ПРОЦЕССОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ

INCREASING THE PROFESSIONAL QUALIFICATION OF A TEACHER IN THE PROCESS OF STUDYING REGULATORY AND LEGAL DOCUMENTATION ON THE IMPLEMENTATION OF INCLUSIVE PROCESSES IN EDUCATIONAL ORGANIZATIONS

*O. Voronova
G. Baranova*

Summary: The article discusses the issue of the need to improve the qualifications of a teacher in the process of studying the international and domestic regulatory framework that regulates the features of the organization of inclusive processes in educational organizations. The paper presents a list of the main legal acts on the implementation of inclusive practices in educational institutions. Guidelines are given to specialists in the study of legal documents.

Keywords: professional development of a teacher, legal documents, acts, inclusive education, students with disabilities, professional standard of the teacher, professional standard "teacher-defectologist", FGOS.

Воронова Оксана Сергеевна

канд. юрид. наук, доцент,
ГОУ ДПО ТО «ИПК и ППРО ТО» (г. Тула),
ksushaj2009@mail.ru

Баранова Галина Анатольевна

канд. пед. наук, доцент,
ГОУ ДПО ТО «ИПК и ППРО ТО» (г. Тула),
g.a.baranova1456597@mail.ru

Аннотация: В статье рассматривается вопрос о необходимости повышения квалификации педагога в процессе изучения международной и отечественной нормативно-правовой базы, регламентирующей особенности организации инклюзивных процессов в образовательных организациях. В работе представлен перечень основных нормативно-правовых актов по реализации инклюзивной практики в образовательных организациях. Даны методические рекомендации специалистам по изучению нормативно-правовых документов.

Ключевые слова: повышение квалификации педагога, нормативно-правовые документы, акты, инклюзивное образование, обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья, профессиональный стандарт педагога, профессиональный стандарт «педагог-дефектолог», ФГОС.

Признание государством ценности социальной и образовательной интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья потребовало пересмотра и актуализации содержания нормативно-правового обеспечения инклюзивной практики.

В процессе повышения квалификации специалистов, осуществляющих дефектологическое сопровождение обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ), необходимо изучение целого комплекса нормативно-правовой базы по реализации инклюзивных процессов в образовательных организациях.

Вначале педагоги знакомятся с содержанием нормативно-правовых документов международного уровня в сфере защиты прав детей с ОВЗ и инвалидностью на получение образования. Одним из важных нормативных актов в этой области является Всеобщая Декларация прав человека (далее - Декларация) от 10 декабря 1948 года [1]. Декларация стала основой международно-пра-

вовой регламентации защиты прав. Статья 1 Декларации провозглашает исторически значимое положение о равенстве прав каждого человека: «Все люди рождаются свободными и равными в своем достоинстве и правах» [1].

В Декларации прав ребенка, принятой резолюцией 1386 (XIV) Генеральной Ассамблеи ООН 20 ноября 1959 г., выработаны основные принципы соблюдения прав путем формирования законодательных и других мер поддержки образования. Так, например: принцип 5 Декларации уточняет, что ребенку, который является неполноценным в физическом, психическом или социальном отношении, должны обеспечиваться: специальные режим, образование и забота, необходимые ввиду его особого состояния [2].

В Конвенции «О борьбе с дискриминацией в области образования», принятой Генеральной конференцией ООН по вопросам образования, науки в культуры 14

декабря 1960 г. впервые было закреплено понятие дискриминации в образовании и необходимости создания единых подходов к организации процесса обучения всех детей [3].

В 70-х годах XX века международными организациями принят целый ряд рекомендаций, разъясняющих вопросы оказания содействия в развитии способностей и интеграции инвалидов в общественную жизнь. Так, например: в Декларации ООН «О правах умственно отсталых лиц» от 20 декабря 1971 года подчеркивается важность всемерного общественного содействия интеграции лиц с умственной отсталостью в обычную жизнь общества [4].

Особое значение в ряду нормативных документов принадлежит Всемирной программе действий в отношении инвалидов от 3 декабря 1982 года. В документе подчеркивается, что образование инвалидов должно по возможности проходить в рамках общей школьной системы, а ответственность за организацию процесса обучения должна возлагаться на органы образования [6].

Впервые обращается внимание на обязательные критерии, предъявляемые к государственной системе образования, которая должна быть гибкой и соответствовать: индивидуализации, доступности образования; система должна обслуживать всех лиц с особыми потребностями независимо от возраста и степени инвалидности, т.е. должна быть всеобъемлющей [6].

Следует заметить, что вопрос о создании условий для получения образования в обычных школах лицам с особыми образовательными потребностями, был рассмотрен в Декларации «О принципах, политике и практической деятельности в сфере образования лиц с особыми потребностями», Саламанка, Испания, 7-10 июня 1994 г. [7].

В Саламанской декларации отмечено, что обычные школы с инклюзивной ориентацией являются эффективным средством по созданию благоприятных условий для построения инклюзивного общества и обеспечения образования для всех. Подчеркивается, что обычные школы обеспечивают реальное образование для большинства детей, повышают эффективность и рентабельность системы образования [7].

Значимым решением в области защиты прав лиц с ограниченными возможностями здоровья является Конвенция о правах инвалидов (13 декабря 2006 года) [8].

В соответствии с указанной Конвенцией образование должно быть направлено на:

- обеспечение инвалидам возможности эффективно участвовать в жизни свободного общества;

- предоставление необходимых мер индивидуальной поддержки в общей системе образования, облегчающих процесс обучения;
- создание условий для освоения социальных навыков [8].

Необходимо подчеркнуть, что российское законодательство также включает в себя разнообразные нормативные акты, раскрывающие основы защиты прав лиц с ограниченными возможностями здоровья и реализации инклюзивной практики.

Так, например, гарантия прав всех детей, в том числе и с ограниченными возможностями здоровья, на получение равного, бесплатного и доступного образования закреплена в целом ряде документов федерального уровня:

- Конституция Российской Федерации;
- Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»;
- ФЗ от 24 ноября 1995 г. № 181-ФЗ «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации»; от 24 июля 1998 г. № 124-ФЗ «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации».

Стоит отметить, что Федеральный закон РФ от 3 мая 2012 г. № 46-ФЗ «О ратификации Конвенции о правах инвалидов» закрепляет необходимость учета положений Конвенции в правовых нормах российского законодательства, регулирующего правоотношения в сфере образования, в том числе признается понятие «инклюзивное образование» [14].

Статья 43 Конституции Российской Федерации, обладающая высшей юридической силой, провозглашает право каждого на образование. Принцип равноправия включает запрещение дискриминации по состоянию здоровья [9].

Государственную политику в области социальной защиты инвалидов в РФ, целью которой является обеспечение инвалидам равных с другими гражданами возможностей в реализации гражданских, экономических, политических и других прав и свобод, предусмотренных Конституцией Российской Федерации, определяет ФЗ от 24.11.1995 г. № 181-ФЗ «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» [10].

Федеральный закон от 24.07.1998 г. № 124-ФЗ (ред. от 02.12.2013 г.) «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации» [11] занимает центральное место в нормативно-правовом обеспечении образования. Закон устанавливает основные гарантии прав и законных интересов ребенка, предусмотренных Конституцией РФ.

Важным нормативным актом федерального уровня в области образования детей-инвалидов является Государственная программа Российской Федерации «Доступная среда» на 2011–2015 годы (с изменениями 18 октября 2021 года № 1770) «Об утверждении государственной программы РФ «Доступная среда» [13].

Основной задачей программы является создание универсальной безбарьерной среды, позволяющей обеспечить совместное обучение лиц с ОВЗ и инвалидностью и лиц, не имеющих нарушений развития в условиях образовательных организаций [13].

В настоящее время основным законом, определяющим принципы государственной политики в области образования, является Федеральный закон от 29 декабря 2012 года № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». Закон регулирует вопросы образования лиц с ОВЗ и инвалидностью, содержит ряд статей (42, 55, 59, 79), закрепляющих право детей с ОВЗ, детей-инвалидов на получение качественного образования в соответствии с имеющимися у них потребностями и возможностями [16].

Закон закрепил следующие основные положения и понятия в части образования детей с ОВЗ: индивидуальный учебный план; инклюзивное образование; адаптированная образовательная программа; специальные условия для получения образования обучающимися с ОВЗ [16].

В законе раскрываются особенности организации образовательного процесса обучающихся с ОВЗ. Определен круг основных образовательных программ на каждой ступени обучения. Для ребенка с ОВЗ в общеобразовательных организациях, реализующих основные образовательные программы, создается адаптированная образовательная программа с учетом его особенностей психофизического развития, индивидуальных возможностей. Кроме того, обучение ребенка с ОВЗ может быть организовано по адаптированной основной образовательной программе, реализуемой в образовательной организации или классе для детей с ОВЗ [16].

Нельзя забывать и о таких нормативных актах, которые носят разъясняющий и рекомендательный характер. Так, например: основные положения инклюзивного образования отражены в письмах: Минобрнауки РФ от 07.06.2013 г. № ИР-535/07 «О коррекционном и инклюзивном образовании» [15] и от 18.04.2008 г. № АФ-150/06 «О создании условий для получения образования детьми с ограниченными возможностями здоровья и детьми-инвалидами» [12].

В вышеуказанных документах разъясняется, что развитие инклюзивных форм обучения детей с ОВЗ и

инвалидностью должно осуществляться на основе планирования и реализации комплекса мер по организации образовательного пространства (наличие материальной базы, специальных образовательных программ, подготовка педагогических кадров, проведение разъяснительной работы с обучающимися и их родителями).

Важным этапом в развитии инклюзивного образования явилось введение Федеральных государственных образовательных стандартов (далее – ФГОС) для обучающихся с ОВЗ [17] и обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) [18]. Так, например: ФГОС НОО ОВЗ содержит требования к структуре адаптированной общеобразовательной программы, условиям её реализации и результатам освоения.

В содержании стандарта определены условия создания дифференцированных образовательных программ с учетом особых образовательных потребностей и индивидуальных особенностей обучающихся. На основе стандарта могут быть разработаны 4 варианта образовательных программ, в зависимости от степени выраженности нарушений в развитии. Предусмотрена возможность перехода обучающегося с ОВЗ с одного варианта на другой [17].

ФГОС образования для обучающихся с умственной отсталостью представляет собой совокупность обязательных требований при реализации адаптированных основных общеобразовательных программ (АООП) в организациях, осуществляющих образовательную деятельность [18].

ФГОС содержит требования по организации образовательного процесса обучающихся с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), умеренной, тяжелой, глубокой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), тяжёлыми и множественными нарушениями развития [18].

Отметим, что педагогам, осуществляющим сопровождение обучающихся с ОВЗ, необходимо владеть информацией об: особенностях организации образовательного процесса, требованиях к проведению итоговой аттестации обучающихся с ОВЗ. С этой целью в рамках курсовой подготовки педагогические работники изучают содержание следующих нормативно-правовых документов:

- Письмо Минобрнауки РФ от 09.04.2014 г. № НТ-392/07 «Об итоговой аттестации обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» [19]. В документе представлены разъяснения в части полномочий психолого-медико-педагогических комиссий по вопросам итоговой аттестации обучающихся с ОВЗ. Определены формы и порядок проведения ГИА для детей с ОВЗ, а также порядок работы ПМПК [19].

- Письмо Минобрнауки РФ от 13.11.2015 г. №07-3735 «О направлении методических рекомендаций» [20], где представлены материалы, раскрывающие опыт субъектов РФ по реализации мероприятий программы «Доступная среда»; отдельные эффективные практики интеграции, инклюзии, обеспечения доступности среды для лиц с ОВЗ и инвалидностью [20].
- Постановление Главного государственного санитарного врача РФ от 28.01.2021 г. № 2 «Об утверждении санитарных правил и норм СанПин 1.2.3685-21 «Гигиенические нормативы и требования к обеспечению безопасности и (или) безвредности для человека факторов среды обитания» [22].

Указано, что с 1 марта 2021 года действуют единые гигиенические нормативы и требования к обеспечению безопасности и (или) безвредности для человека факторов среды обитания. В соответствии с требованиями к организации образовательного процесса обучающихся с ОВЗ продолжительность учебного занятия не должна превышать 40 минут, продолжительность дневной суммарной нагрузки не должна превышать 5 уроков во 2–4-х классах, 6 уроков в 5–11-х классах (таблица 6.6 СанПиН 1.2.3685-21) [22].

Следует заметить, что в процессе повышения квалификации большое значение должно отводиться изучению таких документов, как профессиональный стандарт педагога и профессиональный стандарт педагога-дефектолога. Так, с 1 сентября 2021 года вступает в силу приказ об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере начального общего, основного общего, среднего общего образования) (учитель)» [24]. В профессиональном стандарте определены трудовые функции современного учителя по организации образовательного процесса обучаю-

щихся с ОВЗ.

Большое внимание в процессе повышения квалификации специалистов дефектологического сопровождения обучающихся с ОВЗ должно быть уделено изучению содержания Профессионального стандарта «Педагог-дефектолог». Стандарт регламентирует деятельность педагога-дефектолога по обучению, воспитанию, коррекции нарушений развития и социальной адаптации обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью на основе адаптированных образовательных программ, индивидуальных учебных планов. В стандарте определены требования к: разработке программно-методического обеспечения образовательных программ для лиц с ОВЗ; осуществлению диагностической и консультативной помощи участникам образовательных отношений [25].

Таким образом, внедрение инклюзивного подхода в обучении и воспитании детей с ОВЗ и инвалидностью в образовательных организациях обуславливает повышение требований к деятельности педагогических работников, расширению их функциональных обязанностей. Поэтому, специалистам, осуществляющим сопровождение обучающихся с ОВЗ и инвалидностью, необходимо знание международной и национальной нормативно-правовой базы, регламентирующей особенности реализации инклюзивных процессов в образовательных организациях.

Данные, представленные в научной статье, будут нами учтены при разработке плана повышения квалификации педагогических работников Тульской области, а также при реализации договора на выполнение работы «Всероссийская научно-практическая конференция «Современные тенденции образования детей с ОВЗ на уровне дошкольного и начального общего образования» за счет гранта правительства Тульской области в сфере науки и техники (договор № ДС/280 от 25.10.2021) [23].

ЛИТЕРАТУРА

1. Всеобщая Декларация прав человека от 10 декабря 1948 года. Декларация, принята на третьей сессии Генеральной Ассамблеи Организации Объединенных наций (ООН) резолюцией 217А (III) («Международный пакт о правах человека») от 10 декабря 1948 года. [Электронный ресурс] https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/declhr.shtml
2. Декларация прав ребенка, принятой резолюцией 1386 (XIV) Генеральной Ассамблеи ООН (от 20 ноября 1959 г.). [Электронный ресурс] https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/childdec.shtml
3. Конвенция «О борьбе с дискриминацией в области образования», принятой 14.12.1960 г. [Электронный ресурс] https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/educat.shtml
4. Декларация ООН «О правах умственно отсталых лиц» (Резолюция 2856 (XXVI) Генеральной Ассамблеи от 20 декабря 1971 года). [Электронный ресурс] <https://base.garant.ru/2565437/?ysclid=11s51ccngv>
5. Декларация ООН «О правах инвалидов» (принята резолюцией 3447 (XXX) Генеральной Ассамблеи от 9 декабря 1975 года). [Электронный ресурс] <https://base.garant.ru/2560820/>
6. Всемирная программа действий в отношении инвалидов принята резолюцией 37/52 Генеральной Ассамблеи от 3 декабря 1982 года). [Электронный

- ресурс] https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/prog.shtml
7. Саламанская декларация «О принципах, политике и практической деятельности в сфере образования лиц с особыми потребностями» (Саламанка, Испания, 7–10 июня 1994 г.). [Электронный ресурс] http://www.notabene.ru/down_syndrome/Rus/declarat.html
 8. Конвенция о правах инвалидов (принята резолюцией 61/106 Генеральной Ассамблеи от 13 декабря 2006 года). [Электронный ресурс] <https://base.garant.ru/2565085/>
 9. Конституция Российской Федерации. Принята народом РФ 12.12.1993 г. Вступила в силу со дня официального опубликования 25.12.1993 г. Статья 43. Конституции РФ. [Электронный ресурс] http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_28399/
 10. Федеральный закон от 24.11.1995 г. № 181-ФЗ (ред. 04.01.1999 г.) «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации». [Электронный ресурс] http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_8559/
 11. Федеральный закон от 24.07.1998 г. № 124-ФЗ (ред. от 02.12.2013 г.) «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации». [Электронный ресурс] http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_19558/
 12. Письмо Минобрнауки РФ 18.04.2008 г. № АФ-150/06 «О создании условий для получения образования детьми с ограниченными возможностями здоровья и детьми-инвалидами». [Электронный ресурс] https://www.mos.ru/upload/documents/oiv/mon_18_04_2008_af_150_06_i.pdf
 13. Государственная программа Российской Федерации «Доступная среда» на 2011–2015 годы, утвержденная Постановлением Правительства РФ от 17 марта 2011 г. № 175. Постановлением Правительства РФ от 18 октября 2021 года № 1770 «Об утверждении государственной программы Российской Федерации "Доступная среда"» (с изменениями). [Электронный ресурс] http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_112057/86e4ad23ee3b218c7aaaced62c5e1006d5be86b5/
 14. Федеральный закон Российской Федерации от 3 мая 2012 г. N 46-ФЗ «О ратификации Конвенции о правах инвалидов». [Электронный ресурс] <https://base.garant.ru/70170066/>
 15. Письмо Минобрнауки России от 07.06.2013 № ИР-535/07 «О коррекционном и инклюзивном образовании». [Электронный ресурс] http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_157999/
 16. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 N 273-ФЗ. [Электронный ресурс] https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/
 17. Приказ Минобрнауки России от 19.12.2014 № 1598 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья». [Электронный ресурс] <https://base.garant.ru/70862366/>
 18. Приказ Минобрнауки России от 19.12.2014 № 1599 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)». [Электронный ресурс] <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70760670/>
 19. Письмо Минобрнауки России от 09.04.2014 № НТ-392/07 «Об итоговой аттестации обучающихся с ограниченными возможностями здоровья». [Электронный ресурс] http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_164026/
 20. Письмо Минобрнауки России от 13.11.2015 № 07-3735 «О направлении методических рекомендаций». [Электронный ресурс] http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_256463/
 21. Постановление Главного государственного санитарного врача РФ от 28.09.2020 № 28 «Об утверждении санитарных правил СП 2.4.3648-20 «Санитарно-эпидемиологические требования к организациям воспитания и обучения, отдыха и оздоровления детей и молодежи». [Электронный ресурс] http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_371594/
 22. Постановление Главного государственного санитарного врача РФ от 28.01.2021 № 2 «Об утверждении санитарных правил и норм СанПиН 1.2.3685-21 «Гигиенические нормативы и требования к обеспечению безопасности и (или) безвредности для человека факторов среды обитания». [Электронный ресурс] <https://base.garant.ru/400274954/>
 23. Постановление правительства Тульской области «Об итогах конкурса грантов правительства Тульской области в сфере науки и техники 2021 года» № 664 от 08.10.2021 г.
 24. Профессиональный стандарт педагога (Приказ Минтруда России от 18.10.2013 N 544н (ред. от 05.08.2016) "Об утверждении профессионального стандарта "Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)" (Зарегистрировано в Минюсте России 06.12.2013 N 30550). [Электронный ресурс] https://rusjurist.ru/kadry/professionalnye_standarty/profstandart-pedagoga-utverzhdeniy-pravitelstvom-rf/
 25. Профессиональный стандарт «Педагог-дефектолог». [Электронный ресурс] http://detsad-24.rprim.gov.spb.ru/Profstandart/proekt_uchitel_logoped.pdf

© Воронова Оксана Сергеевна (ksushaj2009@mail.ru), Баранова Галина Анатольевна (g.a.baranova1456597@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ВОСПИТАТЕЛЬНЫЕ МЕРОПРИЯТИЯ КАК СРЕДСТВО АКТУАЛИЗАЦИИ СОЦИОКУЛЬТУРНОГО АСПЕКТА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ НАПРАВЛЕНИЙ ПОДГОТОВКИ ВУЗА

EDUCATIONAL ACTIVITIES AS A MEANS OF ACTUALIZING THE SOCIO-CULTURAL ASPECT OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES TO STUDENTS OF NON- LINGUISTIC AREAS OF UNIVERSITY TRAINING

**N. Gordeeva
S. Kuznetsova
E. Shepeleva**

Summary: The article is devoted to the study of the influence of educational activities on the actualization of the socio-cultural aspect of teaching foreign languages to students of non-linguistic areas of universities. The authors denote that students' study of the realities and culture of the countries of the foreign language being learned has a beneficial effect on the formation of their own picture of the world. The attention is paid to the description of the pedagogical experiment revealing the potential of educational activities in actualization of socio-cultural aspect of teaching foreign languages to students of non-linguistic areas of university training. As a result it should be mentioned that the conducted educational activities have a beneficial effect on the formation of a full-fledged professional personality.

Keywords: foreign languages, teaching foreign languages, communicative competence, socio-cultural aspect, educational activities.

Гордеева Наталья Владимировна

Кандидат педагогических наук, доцент
ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет»,
«Педагогический институт им. В.Г. Белинского»
staroctina@bk.ru

Кузнецова Светлана Викторовна

Кандидат педагогических наук, доцент
ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет»,
«Педагогический институт им. В.Г. Белинского»
kuznetsovasv@inbox.ru

Шепелева Евгения Валерьевна

Кандидат педагогических наук, доцент
ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет»,
«Педагогический институт им. В.Г. Белинского»
jshep@mail.ru

Аннотация: Статья посвящена исследованию влияния воспитательных мероприятий на актуализацию социокультурного аспекта обучения иностранным языкам студентов неязыковых направлений подготовки вуза. Авторами отмечается, что изучение студентами реалий, культуры стран изучаемого иностранного языка благотворно влияет на формирование собственной картины мира. Основное внимание уделено описанию педагогического эксперимента, раскрывающего потенциал воспитательных мероприятий в актуализации социокультурного аспекта обучения иностранным языкам студентов неязыковых направлений подготовки вуза. Результаты проведенного педагогического эксперимента позволяют сделать вывод, что воспитательные мероприятия оказывают положительное влияние на формирование полноценной профессиональной личности.

Ключевые слова: иностранные языки, обучение иностранным языкам, коммуникативная компетенция, социокультурный аспект, воспитательная деятельность, воспитательные мероприятия.

В обучении иностранным языкам студентов вуза важным направлением является углубление и расширение общекультурных знаний об изучаемых языках, истории стран изучаемых языков, достижениях в различных сферах, традициях, обычаях, ценностных ориентирах представителей иноязычной культуры, а также формирование собственной картины мира на основе реалий другой культуры. Все названные элементы отражают сущность социокультурного аспекта обучения иноязычному общению, входящего в состав коммуникативной компетенции. Для достижения успеха в актуализации социокультурного аспекта обучения иностранным языкам, на наш взгляд, необходимо сочетание учебной и внеучебной деятельности, так как вовлечение студентов

в разные виды деятельности обеспечивает необходимый положительный педагогический эффект. В нашем случае речь идет о повышении мотивации к изучению иностранных языков, демонстрации особенностей менталитета стран изучаемого языка, сопоставление социокультурных реалий стран изучаемого и родного языков.

Актуальность исследования определяется важностью рассмотрения потенциала воспитательных мероприятий в актуализации социокультурного аспекта обучения иностранным языкам студентов неязыковых направлений подготовки вуза.

Цель работы заключается в разработке комплекса

воспитательных мероприятий, способствующих актуализации социокультурного аспекта обучения иностранным языкам студентов неязыковых направлений подготовки вуза.

Задачи: рассмотреть сущность понятий «социокультурный аспект», «воспитательная деятельность»; определить комплекс воспитательных мероприятий, направленный на актуализацию социокультурного аспекта обучения иностранным языкам студентов неязыковых направлений подготовки вуза; проверить эффективность комплекса воспитательных мероприятий экспериментальным путем.

Научная новизна заключается в теоретическом обосновании и экспериментальной проверке актуализации социокультурного аспекта обучения иностранным языкам на основе использования воспитательных мероприятий.

Методы исследования: метод сопоставительного анализа, педагогический эксперимент, опрос, количественный анализ.

Теоретическая значимость исследования состоит в том, что уточнены особенности социокультурного аспекта и воспитательной деятельности; доказана правомерность обучения иностранным языкам в контексте диалога культур на основе использования воспитательных мероприятий.

Практическая значимость исследования заключается в том, что ее результаты могут быть использованы для разработки учебно-методических рекомендаций, а также будут полезны преподавателям при проведении воспитательных мероприятий для студентов неязыковых направлений подготовки вуза с целью актуализации социокультурного аспекта обучения иностранным языкам.

Прежде всего, отметим, что аспект определяется как «перспектива, в которой выступает явление, сторона предмета, придающая ему особую окраску, звучание» [5]. Придерживаясь точки зрения О.Н. Игна, социокультурный аспект следует понимать как обязательный и необходимый компонент содержания обучения иностранному языку, непременным условием учета которого является развитие социокультурной компетенции обучающихся, вследствие чего происходит переосмысление содержания обучения (в данном случае это профессионально ориентированное содержание). Как утверждает автор, учет социокультурного аспекта – это не традиционное обучение иноязычному общению в пределах узко заданной тематики, а возможность создания условий для повышения культурного уровня будущих специалистов, повышения их мотивации к изучению

иностранного языка, использованию его как в будущей профессиональной деятельности, так и в других ситуациях иноязычного общения [2].

Нельзя не согласиться с мнением Касюк А.Я., в том, что культура является специфическим человеческим способом трансляции знаний наряду с наследственной видовой памятью и индивидуальной памятью. Она же является источником происхождения знаков (соответственно и значений), из которого подпитывается индивидуальное сознание, и способов их употребления. В основе мировосприятия и миропонимания каждого народа лежит своя система предметных значений, социальных стереотипов, когнитивных схем. Поэтому сознание человека всегда этнически обусловлено, восприятие мира одним народом не всегда совпадает с восприятием мира другим, т.е. у каждого народа система восприятия, мышления, поведения, эмоций различна в силу разных условий прохождения социализации; немаловажное значение имеют также и традиции и обычаи народа, территориально-географическое расположение. Следует заметить, что даже заимствование элементов одной культуры другой не всегда протекает как механический процесс и не всегда является автоматическим следствием культурных контактов. И даже когда происходит процесс заимствования, часто заимствуемый элемент культуры переосмысливается и приобретает в иной культуре иное значение, нежели имел в той, откуда был заимствован [3].

Важно, что в современных условиях формирование полноценной личности специалиста немислимо без учета развития социокультурного аспекта иноязычного общения.

К сожалению, количество часов, отводимых на аудиторную работу, является недостаточным для актуализации социокультурного аспекта при обучении иностранным языкам студентов неязыковых направлений подготовки вуза. В этой связи на помощь преподавателям приходит внеучебная воспитательная деятельность.

Мы полагаем, одним из средств актуализации социокультурного аспекта обучения иностранным языкам студентов неязыковых направлений подготовки вуза является проведение регулярных воспитательных мероприятий, тематика которых раскроет национально-культурные особенности социального и речевого поведения носителей языка.

Проводимые нами воспитательные мероприятия нацелены на формирование у студентов уважения к культуре и языку своей страны и стран изучаемых языков; развитие мотивации студентов к творческой деятельности в рамках занятий по иностранному языку; развитие критического мышления, навыков групповой работы, умения вести диалог и аргументировать свою точку зре-

ния, нахождение компромиссного решения обсуждаемых проблем.

Мы провели педагогический эксперимент, нацеленный на развитие социокультурного аспекта обучения иностранным языкам. Эксперимент проводился в течение всего периода изучения иностранного языка студентами неязыковых направлений подготовки вуза.

Представим описание проведенного нами педагогического эксперимента, состоящего из трех этапов: констатирующего, формирующего, итогового.

Констатирующий этап проводился в октябре-ноябре 2020 г. на базе электронной информационно-образовательной среды Педагогического института им. В.Г. Белинского Пензенского государственного университета (ЭИОС ПГУ) среди студентов историко-филологического факультета, факультета физико-математических и естественных наук. В начале констатирующего этапа эксперимента был проведен опрос на тему «Ассоциативный ряд по странам изучаемого языка» с целью определения знаний о реалиях, культурных особенностях стран изучаемых языков. В опросе приняли участие студенты первого курса. Общее число респондентов составило 112 человек (67 респондентов, изучающих английский язык, 45 респондентов, изучающих немецкий язык). Студентам необходимо было ответить на вопрос: «Какие ассоциации у Вас возникают при упоминании стран: Великобритания и Германия?».

Были получены следующие результаты. У студентов, изучающих английский язык, образ Великобритании связан, прежде всего, с такими яркими, но уже формальными символами как Биг-Бен, Букингемский дворец, красный двухэтажный автобус, красная телефонная будка, королевство (королева, Елизавета II, принцесса Диана), колонии, чаепитие (фарфоровые чашки), корги. Также Великобританию связывают с таким великим драматургом как У. Шекспир, литературными персонажами: Шерлок Холмс, Пуаро, есть также ссылки на Г. Поттера (платформа 9 и $\frac{3}{4}$). Из музыкальных групп указывают Битлз и Квинз. Черты характера, присущие англичанам: строгость, стиль, скромность, вежливость. Кроме того, были указаны приверженность традициям английского народа.

Германия, у студентов, изучающих английский язык, в подавляющем большинстве случаев ассоциируется с фашизмом, войной, Гитлером (Рейхстагом), а также с пивом, сосисками, колбасками, автомобилями (в основном Фольксваген и Мерседес), медициной, архитектурой и немецкой овчаркой. Указывают также немецкий рок и Рамштайн. Черты характера немцев: пунктуальность, интеллект, работоспособность и системность.

У студентов, изучающих немецкий язык, Великобритания в большей степени ассоциируется с королевой Елизаветой, чаепитием, Биг-Беном, Тауэрским мостом, туманом, дождем и сыростью; реже встречающиеся ответы – писатели Джейн Остин, Шарлотта Бронте, книги о Гарри Поттере и Шерлоке Холмсе; единичные варианты – красные телефонные будки, левостороннее движение, красный двухэтажный автобус, родина футбола. Основными чертами характера англичан студенты назвали спокойствие и размеренность.

Лидирующее место, у студентов, изучающих немецкий язык, среди негативных ассоциаций, связанных с Германией, занимают – война, Адольф Гитлер, фашизм, Холокост. Студентами были выделены некоторые отдельные сферы: известные личности (Ангела Меркель, Бисмарк, Мануэль Нойер); достопримечательности (Бранденбургские ворота, Берлинская стена, замок Нойшванштайн, Рейхстаг); автомобильная отрасль (отмечено качество автомобилей); писатели (братья Гримм, Гёте, Шиллер); система образования; особенности менталитета (педантичность и порядок, пунктуальность, чистота); праздники (Октоберфест, ярмарки); национальная еда (сосиски, пиво).

Следует отметить, что у студентов, изучающих английский язык, ушло больше времени на написание ассоциаций, связанных с Германией, а у студентов, изучающих немецкий язык, – с Великобританией, так как информацию о данной стране они получали только на уроках истории в школе или по средствам массовой информации (со слов студентов).

По итогам первичного опроса необходимо отметить, что студенты имеют общие, в некоторых случаях поверхностные, стереотипные представления о странах изучаемого языка.

Дополнительно в ноябре 2020 г. студентам одной из групп, обучающимся на факультете физико-математических и естественных наук (число респондентов 27 человек), которые впоследствии приняли участие в формирующем этапе эксперимента, был задан вопрос: студентам, изучающим немецкий язык: «Что бы Вы хотели узнать о Великобритании?», студентам, изучающим английский язык: «Что бы Вы хотели узнать о Германии?». Проанализировав ответы, выяснилось, что большинство студентов изъявили желание узнать о культуре, традициях и обычаях Великобритании и Германии. Выбором тематики студенты подчеркнули важность актуализации социокультурного аспекта обучения иностранным языкам.

Необходимо отметить, что обычно воспитательные мероприятия проводились отдельно в английской и немецкой подгруппе. На формирующем этапе эксперимен-

та со студентами экспериментальной группы велись совместные ежемесячные воспитательные мероприятия, тематика которых определялась самими студентами. Представим тематику проведенных мероприятий:

Декабрь 2020 г. – «В ожидании Рождества и Нового года».

Февраль 2021 г. – «Таинственные мифы и загадочные легенды Англии, Шотландии, Северной Ирландии и Германии».

Март 2021 г. – «Прославленные деятели искусства Великобритании и Германии».

Апрель 2021 г. – «Мир перед началом Второй Мировой Войны», мероприятие, посвященное 76-й годовщине Победы в Великой Отечественной Войне.

Следует отметить преимущества комплекса воспитательных мероприятий, проведенных совместно для английской и немецкой подгрупп. Во-первых, данный комплекс был нацелен на когнитивный уровень развития студентов, то есть повышался уровень знаний о культуре, реалиях, особенностях изучаемых языков. Во-вторых, предлагаемый комплекс ориентирован на эмоционально-оценочный уровень. Студентами выявлялись культурные сходства и различия не только Великобритании и Германии, но и родной культуры. В-третьих, при проведении воспитательных мероприятий мы ориентировались на поведенческий уровень, то есть на владение умениями речевого и неречевого поведения.

В мае-июне 2021 г. (итоговый этап эксперимента) на базе ЭИОС ПГУ был проведен повторный опрос «Ассоциативный ряд по странам изучаемого языка» среди студентов первого курса, принимающих участие на констатирующем этапе эксперимента. Целью данного опроса

было выявление изменений в представлениях студентов о странах изучаемого языка. Результаты опроса показали, что у большинства студентов ассоциации изменились несильно, только некоторые студенты дополнили ряд ассоциаций. Более расширенный ряд и измененные ассоциации отмечены у студентов экспериментальной группы, в которой проводились регулярные мероприятия.

Мы полагаем, что данные изменения произошли в связи с тем, что в течение учебного года с этой группой каждый месяц проводились совместные воспитательные мероприятия, направленные на расширение знаний и представлений студентов о странах, язык которых они изучают. При этом важно, что темы мероприятий определяли сами студенты, исходя из круга своих интересов, пробелов в знаниях.

Таким образом, следует отметить огромный потенциал воспитательных мероприятий в формировании социокультурного аспекта обучения иностранным языкам студентов неязыковых направлений подготовки вуза. Пробелы в обучении иноязычному общению можно заполнить с помощью проведения совместных воспитательных мероприятий для студентов, изучающих английский и немецкий языки. Как показала практика, студенты с удовольствием делятся своими имеющимися знаниями, впечатлениями о стране изучаемого языка, а также дополнительно находят неизвестные факты и узнают что-то новое.

Необходимо подчеркнуть, что система комплексных воспитательных мероприятий предусматривает реализацию нескольких направлений, во-первых, актуализируется социокультурный аспект обучения иностранным языкам, во-вторых, повышается уровень общей культуры, в-третьих, создаются условия для самовыражения студентов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Вереницын В.В., Тихов С.И., Мухометзянова Л.В., Крикунова Т.К. Воспитательное мероприятие в вузе как условие развития общекультурных компетенций студента // Образование. Наука. Научные кадры. 2019. № 3. С. 126-130.
2. Игна О.Н. Социокультурный аспект обучения иноязычному общению студентов неязыковых факультетов на основе аутентичных материалов. Томск: Издательский дом Томского государственного университета, 2019. 150 с.
3. Касюк А.Я. Социокультурный аспект и его учет в процессе обучения иностранным языкам // Инновации в образовании. 2003. № 3. С. 43-53.
4. Сафонова В.В. Социокультурный подход к обучению иностранным языкам. М., 1991. С. 50-52. 5. Словарь русского языка: в 4 т. 3-е изд., стереотип. М.: Рус. яз., 1985. Т. 1. 696 с.

© Гордеева Наталья Владимировна (starostina@bk.ru), Кузнецова Светлана Викторовна (kuznetsovasv@inbox.ru), Шепелева Евгения Валерьевна (jshep@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСТАНОВКИ НА РАЗВИТИЕ ЭТНОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ И ОБЩЕРОССИЙСКОЙ ГРАЖДАНСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ

Петрухина Дарья Валерьевна

научный сотрудник, ИНИОН РАН (г. Москва)

darkamercante@gmail.com

PEDAGOGICAL DIRECTIVES FOR THE DEVELOPMENT OF INTERCULTURAL COMPETENCE AND ALL-RUSSIAN CIVIL IDENTITY

D. Petrukhina

Summary: Formation of intercultural competence as a personal quality is the basis for strengthening inter-ethnic relations in multicultural societies. The content and structure of the school subject «Geography» create conditions for transferring to students the necessary scientific knowledge of intercultural orientation and developing their skills in the inter-ethnic communication. Working with multicultural classes teacher needs to teach children peaceful social interaction with people of the other cultures and instill in them a sense of citizenship and unity of the Russian nation. The survey showed that teachers are aware of the importance of achieving these goals, but not all of them have sufficient professional competence and specific knowledge in the field of culture of the peoples of Russia and the world.

Keywords: education, intercultural competence, all-Russian civil identity, school education, geography lessons.

Аннотация: Формирование этнокультурной компетентности, как личностного качества, лежит в основе укрепления межэтнических отношений в поликультурных обществах. Содержание и структура школьного курса предмета «География» создает условия для передачи учащимся необходимых научных знаний этнокультурной направленности и формирования на их базе соответствующих навыков и умений в сфере межэтнической коммуникации. В процессе воспитательной работы с классами, отличающимися высокой степенью полиэтничности, педагогу необходимо решить две основные задачи: научить детей мирному социальному взаимодействию с представителями других культур и воспитать в них чувство гражданственности и единства российской нации. Опрос, в котором приняли участие более 200 педагогов, показал, что учителя осознают важность реализации этих задач, однако не все из них обладают достаточными профессиональными компетенциями и специфическими знаниями в области культуры народов России и мира.

Ключевые слова: воспитание, этнокультурная компетентность, общероссийская гражданская идентичность, школьное образование, география.

В последние годы тема формирования общероссийской гражданской идентичности стала одной из ведущих в государственной национальной политике России. Предпосылками этого явилось усиление процессов внутренней и внешней миграции, интенсивное развитие информационных потоков как между регионами страны, так и с другими государствами, а также необходимость поиска фундамента для духовного и идеологического сплочения «многонационального народа Российской Федерации» [4].

Несмотря на провозглашение в стратегических документах необходимости формирования общероссийской гражданской идентичности средствами системы образования [10, 14], само данное понятие в научном плане до конца не раскрыто и не изучено. В литературе можно найти отдельные дефиниции гражданской идентичности, которые в целом можно свести к гражданскому сознанию и активности личности [17]. В то же время нельзя однозначно определить уровень государственной и/или национальной идентичности россиян, поскольку в сознании многих из них эти идентичности являются двумя сторонами одной медали [11]. Дискуссии подвергается и понятийный аппарат, касающийся значения терминов

«нация» и «народ». Сложившийся в советское время порядок употребления их в качестве синонимов сегодня, в условиях формирования российской нации (в западном, гражданском, смысле слова), требует коррекции в соответствии с реалиями. В связи с этим одними учеными предлагается сохранить оба значения термина «нация», а при его употреблении опираться на контекст [13, с.16-17], другими – ввести новый, компромиссный, термин для обозначения народов России – этнонации [1].

Если результатом обозначенного процесса должен стать человек, обладающий общероссийскими духовно-нравственными ценностями, осознающий и соблюдающий свои гражданские права и обязанности, уважительно относящийся к своим соотечественникам и гражданам других стран, то можно сделать вывод об определенном наборе личностных качеств, характерных для обладателя общероссийской гражданской идентичности. Одним из них выступает этнокультурная компетентность [6].

Этнокультурная компетентность граждан, представляющая собой умение человека использовать имеющиеся объективные (научные) знания о других культурах для

мирного и эффективного социального взаимодействия с представителями этих культур [7, с.96], является важным условием сохранения целостности полиэтничного общества, характерного для России. Система образования играет ключевую роль в развитии этнокультурной компетентности, поскольку обеспечивает передачу научных знаний, в отличие от семьи, где часто формируются отрицательные культурные стереотипы, основанные на бытовом знании.

Наилучшие условия для формирования этнокультурной компетентности предоставляются блоком общественно-научных предметов (история, обществознание, география) [9]. Сравнивая содержание перечисленных предметов, можно заметить, что только на уроках географии обеспечивается передача учащимся конкретных знаний о разных народах и культурах: традициях и обычаях, особенностях одежды, пищи и жилища, связи хозяйственной деятельности и природы ареала проживания этнической группы и др.

Потенциал географического образования в процессе формирования этнокультурной компетентности активно обсуждается в зарубежных научных кругах. Так, подчеркивается его значение в социализации иммигрантов, прибывших в Европу из стран и регионов с доминирующей незападной культурой – Магриба [19], Турции [25], бывших заморских колоний [23]. Большое внимание уделяется месту образования в формировании идентичности [18], в том числе национальной [20], а также роли учебников [24] и профессиональной подготовки педагогов [22] в освоении школьниками культуры. В отечественной науке это направление не получило широкого распространения. В настоящее время существуют теоретические разработки методик формирования и развития этнокультурной компетентности учащихся школ [7]. Однако они носят специализированный характер, не подразумевающий интеграцию в содержание предмета и образовательную деятельность на каждом уроке. Таким образом, место и роль уроков географии в формировании этнокультурной компетентности и общероссийской гражданской идентичности на ее основе изучены недостаточно.

Целесообразность исследования педагогических установок на развитие у учащихся этнокультурной компетентности определяется актуальностью проблемы: сохранения единства внутри многонационального народа Российской Федерации [5, с.4]. От уровня подготовленности учителей к воспитательной деятельности непосредственно зависит ее эффективность и в целом возможность ее осуществления. Результаты патристического воспитания, включающие в себя осознание учащимися гражданской идентичности и уважительное отношение к культурам народов России, были включены в последнюю редакцию Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образо-

вания как обязательные к достижению в рамках образовательной деятельности в школе [8]. Сегодня развитой этнокультурной компетентностью должны обладать не только социальные педагоги, работающие с учащимися индивидуально [2], но и учителя-предметники, организующие и контролирующие социальные взаимодействия в ученическом коллективе [16]. Особую актуальность данное личностное качество приобретает для учителей в тех субъектах РФ, где в школах преподаются предметы этнокультурной направленности и классы отличаются высоким уровнем полиэтничности [15].

Настоящее исследование имело целью первичное выявление установок педагогов на развитие у учащихся этнокультурной компетентности в процессе преподавания школьного курса географии. Учитывая невозможность развития педагогом личностного качества без обладания им, параллельно проверялся уровень сформированности этнокультурной компетентности самих учителей. В процессе работы была составлена и разослана потенциальным респондентам специализированная анкета для учителей географии; был проведен количественный и качественный анализ результатов анкетирования.

Результаты данного исследования могут стать основой для разработки методических материалов для учителей географии по формированию и развитию у школьников этнокультурной компетентности, разработки курсов повышения квалификации педагогов, направленных на развитие у них этнокультурной компетентности, а также на совершенствование профессиональных навыков в данной сфере.

За основу исследования был взят экспресс-опросник «Индекс толерантности» [12], построенный по принципу шкалы Ликерта. Выбор данной анкеты в качестве базового образца был обусловлен условиями проведения опроса. Во-первых, респондентами выступали практикующие педагоги, не обладающие достаточным количеством времени для заполнения больших анкет с вопросами открытого типа. Во-вторых, опрос проводился в дистанционном формате (google-forms), что также требовало определенной структурной организации опросника. В-третьих, данная анкета позволила сделать как количественный, так и качественный анализ ответов респондентов.

На базе экспресс-опросника «Индекс толерантности» была разработана специальная анкета с целью выявить, какие методы и приемы, формирующие этнокультурную компетентность и общероссийскую гражданскую идентичность, и как часто применяет педагог на уроке географии, а также его личное отношение к представителям других этнических групп и установки в сфере межкультурного взаимодействия. Эти два параметра легли в основу субшкал для качественной оценки результатов

исследования.

В опросе приняли участие 220 учителей географии из Центрального Федерального округа России. Большую часть из них составили педагоги со стажем более 20 лет. Каждому из респондентов была направлена электронная форма анкеты для заполнения, содержащая 20 утверждений, к которым педагогам необходимо было выразить свое отношение, используя шкалу Ликерта (от «абсолютно не согласен» до «абсолютно согласен»). Опрос был анонимным, необходимо было указать только стаж работы.

Для количественной обработки результатов был выбран критерий корреляции Пирсона, как наиболее соответствующий основаниям поиска статистических закономерностей между данными, полученными при применении шкалы Ликерта. Вторым методом стал, как уже было сказано выше, метод субшкал.

Анализ результатов опроса показал, что педагоги, считающие этнокультурный подход наиболее эффективным для изучения стран и регионов мира, часто привлекают дополнительные источники информации на уроках географии, посвященных, в том числе, и населению России. Такая необходимость возникает вследствие отсутствия в содержании современных учебников должного внимания к особенностям культуры народов мира. Система текущих и итоговых заданий, предлагаемых к решению в учебниках, не направлена на организацию взаимодействия учащихся и, как следствие, вынуждает педагогов искать не только информационную, но и дополнительную методическую поддержку.

В целом, применение этнокультурного подхода характерно для тех учителей, кто среди своих основных профессиональных задач выделяет передачу учащимся знаний о различных культурах народов России и мира (81% всех опрошенных и 87% педагогов со стажем более 20 лет).

В реалиях современной российской школы учителям приходится сталкиваться с большим количеством детей, прибывающих из других стран и регионов России. Их обучение бывает затруднено из-за воздействия различных факторов: культурного шока, неадаптированности к местной культурной и языковой среде, слабого владения русским языком, временным характером пребывания. В такой ситуации именно учитель географии как носитель объективных знаний этнокультурной направленности, может помочь приезжим детям социализироваться, а местным (как детям, так и взрослым) – понять и принять их культурные особенности.

Педагоги, признающие важность социальных взаимодействий с приезжими учащимися и их родителями для более близкого знакомства с культурой и лучшего

понимания их поведения, видят в этом путь к повышению качества обучения и воспитания первых. Подобная открытость учителя к диалогу тесно связана с общей установкой на равенство учеников перед педагогом независимо от их этнической принадлежности, приходящая, как показали результаты опроса, с опытом. Доля респондентов, твердо обозначивших такую установку, постепенно увеличивается от 84% у учителей со стажем менее 5 лет до 99% у тех, кто преподает более 20 лет. Таким образом, этнокультурная компетентность педагога возрастает с его стажем, как и установка на ее развитие у школьников, что подтверждается и качественным анализом результатов анкетирования.

Понимание значимости этнокультурного подхода в процессе передачи знаний о народах и культурах прямо пропорционально стажу работы педагога. Учителя со стажем более 20 лет чаще выступают медиаторами в межэтнических конфликтах между учащимися. В целом по субшкале «педагогические установки» наивысшие показатели принадлежат педагогам со стажем более 20 лет. Это может быть объяснено накопленным профессиональным опытом, широким спектром разнообразных методических материалов и приемов, устойчивыми коммуникативными навыками.

Педагоги со стажем работы менее 8 лет проходили обучение в рамках двухуровневой системы высшего образования (бакалавриат-магистратура), отличающейся от предыдущей профессиональной подготовки (специалитета) образовательными программами, в которых методике преподавания предметов уделяется меньше внимания. Как следствие, только половина опрошенных учителей географии с таким стажем, уверенно использует в своей педагогической деятельности творческие задания, подбирает поддерживающие интерес учеников факты о разных культурах, применяет этнокультурный подход, привлекает дополнительные к учебнику источники информации. При этом абсолютное большинство молодых педагогов уверены, что география может и должна способствовать воспитанию любви к родной природе и чувства патриотизма на ее основе, т.е. преобладает не этнокультурная, а экологическая направленность. В связи с этим однозначно утверждать, что у них отсутствуют педагогические установки на формирование общероссийской гражданской идентичности, по результатам проведенного исследования преждевременно.

Большинство респондентов (90%) согласились с тем, что география должна вносить вклад патриотическое воспитание, однако ее воспитательную роль 86% учителей видят в основном в формировании экологического сознания (любовь к родной природе). Таким образом, в представлении педагогов, воспитывать уважение к культурам других народов (этнокультурная компетентность) на уроках географии необходимо, но отдельно от

процесса формирования общероссийской гражданской идентичности.

Уровень развития этнокультурной компетентности человека во многом определяется отсутствием у него групповых этнических стереотипов. Из общего числа респондентов только 82% в своей работе не подвержены групповым стереотипам, при этом с педагогическим стажем этот показатель никак не коррелирует. Другим показателем выступает личное отношение педагога к другим культурам и его афиширование. На уроке оценочные суждения позволяет себе треть опрошенных учителей географии. Данная практика непозволительна, поскольку она может носить оскорбительный характер для представителей оцениваемой культуры, и в итоге привести к формированию у детей либо отрицательных стереотипов, либо этноцентрических настроений.

Несмотря на низкий социальный статус современного учителя, его личный пример сохраняет значение для учащихся (особенно для младших школьников и подростков), даже в случае, если они этого не показывают. По этой причине педагогу необходимо обладать высокими личностными качествами, в том числе этнокультурной компетентностью. Признают, что педагог должен личным примером показывать уважительное отношение ко всем народам, 94% опрошенных педагогов. Однако, как было показано выше, придерживаются этого только 2/3 учителей. Подобное разночтение может объясняться противоречием между большим желанием педагогов быть эталоном образованной личности для своих подопечных и недостатком профессиональной, в том числе методической, подготовки в области межкультурных коммуникаций.

В таких условиях высокую значимость обретает общий воспитательный компонент содержания учебной литературы и его этнокультурная составляющая, в частности. По мнению 86% респондентов современные учебники географии содержат недостаточное количество информации о других народах и культурах. В образовательной деятельности учебник должен выступать для школьников базовым источником научных знаний, ориентирующим их на дальнейшее получение информации из других ресурсов. В случае, если в учебном издании нет первичных научных данных об объектах и явлениях, на которые обучающийся мог бы опереться в поисках дополнительной информации, их место могут занять псевдонаучные или обыденные знания, наполняющие сеть Интернет. Опасность последних в области межэтнических отношений заключается в распространении многочисленных негативных стереотипов о народах и их культурах.

В процессе развития этнокультурной компетентности наиболее трудоемким для воспитателя (родителя

или педагога) является искоренение этнических и расовых стереотипов. «Образцы» представителей разных народов, сложившиеся в сознании индивида под влиянием ненаучных знаний, формируют его оценочные суждения о конкретном человеке задолго до их непосредственного социального взаимодействия, в котором стереотипы могли бы быть подвергнуты сомнению или развенчаны. Таким образом, сама возможность межэтнических отношений и их стабильность напрямую зависит от способности воспитателя к нивелированию у ребенка этнических и расовых стереотипов.

Современные учителя географии сконцентрированы на естественнонаучном направлении своего предмета и видят его главную роль в воспитании экологического сознания детей. При этом отмечается весомый вклад географии в процесс воспитания патриотизма и любви к родной природе. Принимая во внимание тот факт, что ни один другой школьный предмет не может обеспечить полноценную передачу знаний этнокультурной направленности в рамках основного общего образования, необходимо скорректировать личностные результаты освоения предмета «География», подчеркнув формирование не только экологического сознания, но и этнокультурной компетентности, что логично повлечет за собой изменения целей, содержания и методов обучения географии.

Результаты исследования показывают, что в настоящее время очень остро стоит вопрос профессиональной педагогической подготовки в области межэтнических отношений не только на уровне колледжа и вуза, но и непрерывного дальнейшего развития и совершенствования соответствующих навыков и компетенций у практикующих учителей; их методической поддержки, в том числе обеспечение этнографическими и культурологическими источниками информации.

Другой выявленной проблемой выступает содержание учебных изданий: учебники географии предоставляют недостаточно информации этнокультурной направленности, что вынуждает педагогов обращаться к дополнительной литературе или избегать подробного освещения темы. Данную проблему могла бы решить разработка и издание методического пособия для учителей географии, содержащее, помимо фактического материала о народах и культурах, комплекс базовых приемов, заданий, дел и мероприятий для применения в урочной и внеурочной деятельности, направленных на развитие этнокультурной компетентности школьников и укрепление межнационального согласия.

Дальнейшие исследования затронутых вопросов лежат в поле изучения конкретных методов развития этнокультурной компетентности как школьников, так и самих педагогов, их эффективности и результативности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абдулатипов Р.Г. Российская нация. Этнонациональная и гражданская идентичность россиян в современных условиях [Электронный ресурс]. URL: <https://readli.net/chitat-online/?b=424066&pg=1> (дата обращения 02.08.2021).
2. Боровиков Л.И. Этнокультурная компетентность социального педагога и социального работника: научно-методические материалы для занятий в школе социальной педагогики и социальной работы. М., 1993. 19 с.
3. Комплексная безопасность образовательных учреждений в условиях поликультурного общества: методическое пособие/ коллектив авторов. Казань: Издательство «Данис», 2015. 57 с.
4. Конституция Российской Федерации (принята всенародным голосованием 12.12.1993) (с учетом поправок, внесенных Законами РФ о поправках к Конституции РФ от 30.12.2008 N 6-ФКЗ, от 30.12.2008 N 7-ФКЗ, от 05.02.2014 N 2-ФКЗ, от 01.07.2020 N 11-ФКЗ) // Собрание законодательства РФ, 01.07.2020, N 31, ст. 4398.
5. Кузьмин М.Н. Полиэтничность российского общества и задачи системы образования как инструмента модернизации России. М.: ИНПО, 1998. 28 с.
6. Петрухина Д.В. Место этнокультурной компетентности в формировании общероссийской гражданской идентичности / Д.В. Петрухина // Вестник антропологии: ИЭА РАН, 2020. С. 225-230.
7. Поштарева Т.В. Формирование этнокультурной компетентности учащихся в полиэтнической образовательной среде. Дисс. докт. пед. наук. Ставрополь, 2007. 385 с.
8. Приказ Министерства образования и науки РФ от 17 декабря 2010 г. N 1897 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» (ред. от 31.03.2021) [Электронный ресурс]. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202107050027?index=0> (дата обращения 02.08.2021).
9. Примерная основная образовательная программа основного общего образования [одобрена решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию от 08.04.2015, протокол №1/15] [Электронный ресурс]. URL: <https://fgosreestr.ru/> (дата обращения 02.08.2021).
10. Распоряжение Правительства РФ от 29 мая 2015 г. N 996-р «Об утверждении Стратегии развития воспитания в РФ на период до 2025 г.». [Электронный ресурс]. URL: <https://base.garant.ru/71057260/> (дата обращения 25.07.2021).
11. Российская идентичность в Москве и регионах / отв. ред. Л.М. Дробжищева. М.: Институт социологии РАН; МАКС Пресс, 2009. 268 с.
12. Солдатова Г. У., Кравцова О. А., Хухлаев О. Е. и др. Психодиагностика толерантности // Психологи о мигрантах и миграции в России: инф. – анализ бюллетень. М., 2002. № 4. С. 59–65.
13. Тишков В.А. Национальная идентичность и духовно-культурные ценности российского народа. СПб.: СПбГУП, 2010. 36 с.
14. Указ Президента РФ от 19.12.2012 N 1666 (ред. от 06.12.2018) «О Стратегии государственной национальной политики Российской Федерации на период до 2025 года». [Электронный ресурс]. URL: <https://base.garant.ru/70284810/> (дата обращения 25.07.2021).
15. Ултургашева О.Г. Поликультурное образование как теоретическая основа подготовки педагогических кадров для национальной школы // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. 2006. №14. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/polikulturnoe-obrazovanie-kak-teoreticheskaya-osnova-podgotovki-pedagogicheskikh-kadrov-dlya-natsionalnoy-shkoly> (дата обращения: 26.08.2021).
16. Урусова З.М., Джанибекова Э.Х. Этнокультурная компетентность педагога // Вестник Майкопского государственного технологического университета. 2014. №3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/etnokulturnaya-kompetentnost-pedagoga-1> (дата обращения: 23.07.2021).
17. Философия: Энциклопедический словарь / под ред. А.А. Ивина. – М.: Гардарики, 2004. 1072 с.
18. Banks J.A. Cultural diversity and education. Foundations, Curriculum and Teaching, New York, 2016. p. 168-175.
19. Da Cunha A., Ferreira M.M. Geographical Education and the Intercultural Perspective of Yong People from Europe and the Maghreb, Istanbul, 2010.
20. Gjikoka T. Multicultural Education System and Identity Formation in Bosnia and Croatia. Tirana, 2013.
21. Haubrich H. Geography Education for Intercultural Competence, Istanbul, 2010.
22. Ivkov-Dzigurski A., Milankovic J., Djukicin S. The Importance of Studying Geographical Basis of Ethnology for Education of Future Geography Teachers. Istanbul, 2010.
23. Leeman Y., Ledoux G. Intercultural Education in Dutch Schools. Curriculum Inquiry, 33 (4). 2003. URL: https://www.researchgate.net/publication/227743853_Intercultural_Education_in_Dutch_Schools (date of the request 25.07.2021).
24. Martinha C. Teaching European Culture in the Pages of Portuguese Geography Textbooks, Istanbul, 2010.
25. Pamuk I. Geography Courses in the Identity Construction and Spatial Belonging Development of Turkish-origin Students Living in Germany. Review of International Geographical Education Online (RIGEO), 9 (1), 2019.

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

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ПРОЕКТЫ С ОТКРЫТЫМ РЕШЕНИЕМ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ (НА ПРИМЕРЕ СОРЕВНОВАНИЙ ГОНКИ WEDO 2.0)

PROJECTS WITH AN OPEN SOLUTION
AS A MEANS OF DEVELOPING
COMMUNICATIVE UNIVERSAL
EDUCATIONAL ACTIVITIES FOR YOUNGER
STUDENTS (USING THE EXAMPLE
OF THE WEDO 2.0 RACE COMPETITIONS)

*O. Popova
I. Nakhodkina*

Summary: This article reveals the meaning of communicative universal educational activities, ways of their development through projects with an open solution in the classroom in educational robotics. The project "Racing WeDo 2.0" was developed and tested as a means of forming communicative UUD of younger schoolchildren in a robotics circle. The project itself is a work on preparation for the WeDo 2.0 Racing competition. The rules of the competition are drawn up by the authors, taking into account the age characteristics of children. **Keywords:** project, open solution, communication, communicative skills, communicative universal learning activities, junior schoolchildren.

Keywords: educational robotics, project, projects with an open solution, communication, communicative universal learning activities, younger students.

Попова Олеся Николаевна

студент, ФГАОУ ВО «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (Якутск)

Находкина Инна Иннокентьевна

аспирант, старший преподаватель, ФГАОУ ВО «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова», (Якутск)
inna-cras@mail.ru

Аннотация: В данной статье раскрывается смысл коммуникативных универсальных учебных действий, способы их развития через проекты с открытым решением на занятиях по образовательной робототехнике. Разработан и апробирован проект «Гонки WeDo 2.0» как средство формирования коммуникативных УУД младших школьников на кружке робототехники. Сам проект представляет собой работу над подготовкой к соревнованию Гонки WeDo 2.0. Регламент соревнования составлен авторами с учетом возрастных особенностей детей.

Ключевые слова: образовательная робототехника, проект, проекты с открытым решением, коммуникация, коммуникативные универсальные учебные действия, младшие школьники.

В соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом начального общего образования итог обучения наблюдается по принципу системно-деятельностного подхода, при котором главной задачей является личностный результат. В настоящее время необходимо обеспечить образование ребенка всеми предметными знаниями и навыками определенных уроков и предметов, снабдить универсальными учебными действиями, которые способствуют развитию самостоятельности и личностному росту в постоянно меняющемся мире. Поэтому нынешние педагоги обязаны обеспечивать всеми условиями для «открытия» новых знаний школьникам, необходимо также организовать учебную работу так, чтобы обучающийся приобрел необходимый опыт.

Данная научно-исследовательская работа прежде всего направлена на разработку проектов с открытым

решением с использованием групповых форм работы, позволяющих эффективно сформировать коммуникативные универсальные учебные действия младших школьников на кружке робототехники. Перед нами стоит задача изучить теоретические основы развития коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников при этом рассмотреть особенности организации внеурочной деятельности младших школьников, а также разработать и апробировать проекты с открытым решением, направленные на формирование коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников на примере соревнований Гонки WeDo 2.0.

По определению А.Г. Асмолова коммуникативные универсальные учебные действия — это прежде всего те действия, отталкиваясь от которых учащиеся реализовывают сознательную ориентацию социальной компетенции, взаимодействуя в обществе и продуктивно

взаимодействовать с окружающими [2].

Коммуникативные УУД включают в себя: определение цели, способов взаимодействия и составления плана требований партнерства с ровесниками и учителем; активное взаимодействие в поиске и сборе данных; разрешение появившихся инцидентов; контроль поведения компаньона - коррекция, контроль, оценка его действий.

Проблема эффективной коммуникативной работы хорошо рассмотрена педагогической психологией, в публикациях таких педагогов как С.П. Баранов, Л.И. Бутова, А.Ж. Овчинникова и др. учебный процесс нередко рассматривается с выявления и использования его возможности [1].

Коммуникативные универсальные учебные действия – это не просто умение быть продуктивным в сотрудничестве с взрослыми и со сверстниками, работая в команде, но и действия, которые позволяют учащимся делиться приобретенными знаниями, коммуницировать и трудиться над данным проектом и его задачами, принимая во внимание личные мнения участников и их точку зрения. Способность не только выслушивать других, но и правильно общаться между собой, а также входит умение грамотно разрешить спорные моменты.

Преимущественно удачным периодом для развития коммуникативной компетентности у школьников является младший школьный возраст, поскольку в этом возрасте ребенку намного проще учиться и социализироваться. Иными словами, интерес в общении со сверстниками повышается и возникает живой интерес к формированию дружеских связей и совместному времяпровождению. Получение способностей взаимодействия со сверстниками и умение заводить друзей является одной из важнейших задач личностного развития школьника. Сформированные коммуникативных УУД содействует формированию самостоятельности, поисковой активности, умению решать проблемы и делать из этого вытекающие выводы. Для воплощения этих задач необходимо изменение всего образовательного процесса и стиля общения между учащимися и преподавателями, а также друг с другом, поскольку желание учиться зависит от стиля педагогического общения. На основании многочисленных работ ФГОС НОО ставит задачу формирования коммуникативных универсальных учебных действий для детей младшего школьного возраста, при этом рекомендуется обучения осуществлять с применением деятельностного подхода [7]. К этому подходу хорошо подойдет проектная деятельность.

Проектная деятельность – это в первую очередь совместная творческая и познавательная деятельность, сфокусированная на самостоятельное достижение задач, развития познавательной активности, лично

значимых качеств ученика в процессе выполнения работы. Применение проектной технологии в начальных классах способствует развитию образовательных компетенций, включающих коммуникативные УУД: создавать идеи и выбирать одно из лучших решений, сотрудничать и предоставлять поддержку в процессе учебной деятельности, наблюдать за процессом коллективной деятельности и просчитывать каждый ход и итог работы группы, так же выступать и отвечать на заданные вопросы перед аудиторией, возможность отвечать на рефлексивные вопросы, самое главное планировать время и ресурсы, распределять обязанности в группах или парах – организационный момент [4].

С целью формирования коммуникативных УУД у ребят на занятиях целесообразно использовать проектную деятельность, которая будет иметь коллективный вид. При помощи этой деятельности у школьников формируется способность: разделять обязательство, аргументировать личное мнение, и активно принимать участие в анализе темы. В ходе работы над проектом совместная работа имеет свои преимущества:

- формирует умение осуществлять общение, четко передавать мысли как устно, так и письменно; договариваться в процессе совместной деятельности, вырабатывать совместное решение; предотвращать конфликты, уважать чужое мнение, принимать во внимание интересы других людей и в то же время уметь оспаривать и отстаивать свою точку зрения;
- учит характеризовать окружающую реальность и объяснять, понятно и грамотно строить свои высказывания;
- расширяет возможности работать с информационно-коммуникационными технологиями; разбираться и понимать суть текста, в том числе с учетом мнения других участников проекта; формирует способность слушать участвовать в коллективном обсуждении проблемы [5].

На данный момент проекты с открытым решением активно используется на занятиях по образовательной робототехнике, которая в основном организуется как внеурочная деятельность школьников разного возраста. И рассматриваются Д.А. Гагариной, А.С. Гагариным, В.А. Глазуновым, Д.Г. Копосовым, Ю.А. Винницким, А.А. Салаховы, Д.И. Павловым, М.Ю. Ревякиным, А.С. Адаменко, В.Е. Алексеевым, В.И. Алешиным, Л.Л. Босовой, К.А. Вегнер, С.С. Сорокиным, Н.В. Софроновой, С.А. Филипповым, В.В. Тарапата, Е.И. Юревич и др. [6].

Одним из важных документов, определяющих стратегию развития образовательной робототехники, является «Стратегия развития отрасли информационных технологий в Российской Федерации (на 2014 - 2020 годы и на перспективу до 2025 года), где говорится об основной

цели обучения робототехнике – выработать такую личность, чтобы он был способен самостоятельно определять основные цели, планировать пути реализации проекта, совершать контроль и трезво оценивать свои успехи и поражения. Не маловажным фактом всегда остается способность ребенка хорошо работать с различными источниками информации, овладеть методами сбора и на их основе сформировать свои суждения и мнение, нахождение им практическое использование [3].

Главным промежутком развития каждого человека, а в последующем, зрелости и формирования личности является период обучения в школе. Одновременно с этим и период социализации в коллективе и обществе, знакомится и поддерживать взаимоотношение со сверстниками. И в этом моменте большую значимость имеет коммуникативные навыки. Необходимо также постоянно следить за уровнем их сформированности у учащихся в школе, чтобы работа по развитию коммуникативных навыков была эффективной.

В ходе работы нами рассмотрена возможность развития коммуникативных УУД младших школьников на занятиях робототехники с использованием проекта с открытым решением. Так, разработан проект «Гонки WeDo 2.0», который представляет собой работу над подготовкой к соревнованию Гонки WeDo 2.0. Регламент которого составлен с учетом возрастных особенностей детей. Правило игры заключается в том, что участникам необходимо собрать автономный мобильный робот из стандартного набора LEGO education Wedo 2.0 и составить программу, следуя которой робот должен проехать от линии «Старт» до линии «Финиш» (см. рисунок 1).

Данный проект апробирован в течение одного полугодия в МАОУ «Саха политехнический лицей» г. Якутска на занятиях робототехники для учащихся 2 и 3 класса.

Проект состоит из 4 этапов:

1. Ознакомительный этап (знакомство с регламентом соревнования, постановка цели конечного результата, составления плана действий).
2. Организационный этап (разделение участников по командам и распределение ролей в команде).
3. Этап реализации (работа над проектом в командах)
4. Заключительный этап (участие в соревновании, рефлексия).

Основные мероприятия этапа реализации проекта включают в себя:

1. Конструирование робота - нахождение оптимальной модели робота на основе полученных ранее знаний.
2. Составление программы – составление алгоритма действия робота путем сборки программы, которая позволяет наиболее быстро пересечь линию финиша.
3. Испытание функциональности робота и программы – робот запускается несколько раз на игровое поле, фиксируются ошибки и отклонения в программе или модели робота.
4. Исправление ошибок в конструировании и программировании.

В проектах с открытым решением используется последовательность «Исследование — Создание — Обмен результатами». Проекты с открытым решением дают возможность использовать творческий подход и индивидуализировать работу, осуществлять проект в соответствии с местными критериями и сосредоточиться на интересующих областях знаний.

В работе над проектом для развития коммуникативных УУД одним из главных задач является форми-

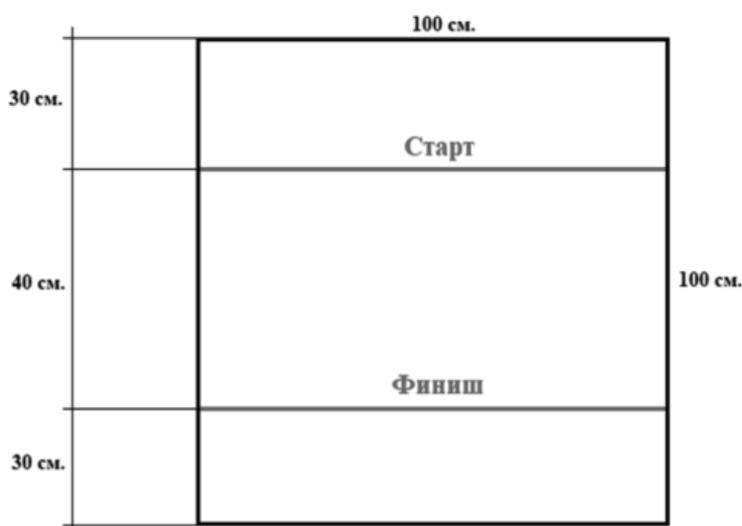


Рис. 1. Соревновательное поле

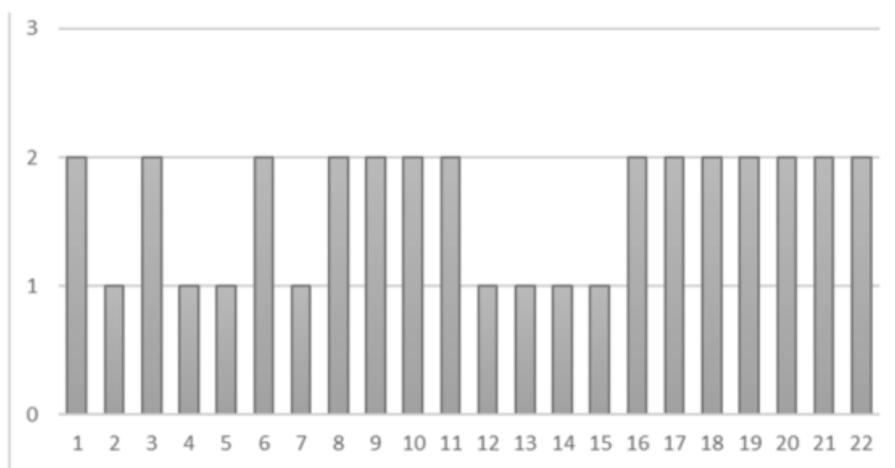


Диаграмма 1. Уровень развития коммуникативных УУД младших школьников на констатирующем этапе.

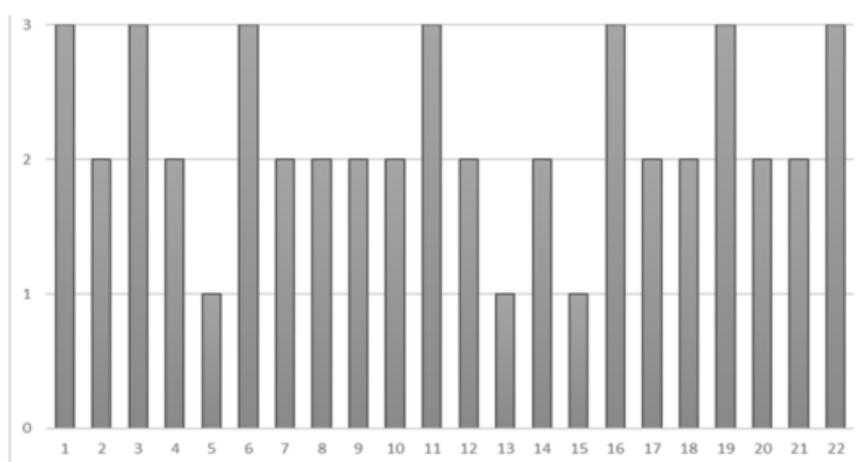


Диаграмма 2. Уровень развития коммуникативных УУД младших школьников на заключительном этапе.

рование и решение требуемых задач с целью полного партнерства участников проекта, сформировать цель и определить свою роль, создать ход решения, сравнить действия других участников со своими и понять суть действий при взаимном сотрудничестве, обучить учащихся при затруднении стараться находить пути решения, но при безысходной ситуации обращаться за помощью к учителю. Другими словами, с помощью проектной деятельности педагог помогает ученику выработать коммуникативные действия, то есть ребенок начинает планировать и настраиваться на тесную коммуникацию со сверстниками и с учителем, должен для себя определить цели, способы реализации поставленной задачи и определиться с функциями проекта.

В проектной деятельности, при участии школьников, наблюдается деловая модель общения. Ребята активно сотрудничают друг с другом, в процессе увлечены общим целям, поскольку для достижения поставленной цели они обязаны согласовывать каждый свой шаг и учитывать способности и активность партнера. И при этом непременно в сотрудничестве становится глав-

ной необходимостью для общения детей младшего школьного возраста.

Из результатов наблюдения за ходом работы команд, можно сделать вывод, что обучающиеся проявляют целеустремленность, самостоятельность, сплоченность, они достаточно быстро находят пути решения на возникающие проблемы при испытании робота, все действия происходят сообща. В итоге работы над проектом все команды достигли поставленных целей.

Коммуникативные универсальные образовательные действия оцениваются путем сопоставления с возрастом, психологическими нормами и заранее установленными требованиями. На констатирующем и заключительном этапе проекта нами проведена диагностика уровня развития учебной самостоятельности по Л. Михельсона (перевод и адаптация Ю.З. Гильбуха). С помощью данных, полученных в ходе мониторинга, можно диагностировать уровень развития коммуникативных УУД школьников на основе результатов его деятельности в отношении критериев, определяющих их успех

или неудачу. На констатирующем этапе у большинства учащихся выявлен средний уровень развития коммуникативных навыков (см. Диаграмма 1), а на заключительном этапе можно увидеть положительную динамику (см. Диаграмма 2), что позволяет сделать вывод о том, что поставленная нами цель достигнута.

Диагностика показала, что в результате внедрения модели увеличилось количество обучающихся, у которых развита коммуникативное УУД на высоком и среднем уровне. По результатам сравнительного анализа результатов входной и промежуточной диагностики уровня сформированности коммуникативной УУД в 2-3 классах, можно сделать вывод, что работа будет более эффективной, если использовать диалогические формы вербального общения и совместно разделять продук-

тивные действия в учебной деятельности.

Таким образом, проекты с открытым решением на занятиях образовательной робототехники дают возможность создавать для детей пространство для саморазвития, что дает им возможность реализовать свои возможности, выражать учебно-познавательную мотивацию и развивать воображения. Коммуникативная деятельность и взаимодействие при выполнении проектной деятельности помогает легче согласовывать, приходить к общему решению и объединять старания всех участников проекта с целью достижения общего результата. Таким образом, формирование коммуникативной деятельности приводит к развитию коммуникативной компетентности, которая в современном обществе считается одним из главных качеств развития личности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Баранов, С.П.Б Методика обучения и воспитания младших школьников: учебник для студ. Высш. Учеб. заведений (бакалавриат) / С.П. Баранов, Л.И. Бутова, А.Ж. Овчинникова. – М.: Издательский центр «Академия», 2014. – 464 с.
2. Дьюи, Дж. Демократия и образование / Дж. Дьюи. – М.: Педагогика пресс, 2000. – 382 с.
3. Кузьмина, М.В. др. Робототехника в школе как ресурс подготовки инженерных кадров будущей России // сборник методических материалов для работников образования в условиях реализации Федеральных государственных образовательных стандартов (по итогам областных семинаров и курсов повышения квалификации по образовательной робототехнике) [Электронный ресурс]: ИРО Кировской области, 2017. – 179 с.
4. Михеева Ю.В. Урок. В чём суть изменений с введением ФГОС начального общего образования: (Статья) // Науч. - практ. жур. «Академический вестник» / Мин. обр. МО ЦКО АСОУ. – 2011. – Вып. 1(3). – С. 46-54.
5. Сыркина В.Е. К психологии самостоятельности // Вопросы педагогики: Учен. зап. ЛГПИ им. А.И. Герцена. Кыштым, 1944, т.52. - С.33-46.
6. Тарапата, В.В. Формирование проектной культуры школьников средствами образовательной робототехники: дис. . . . канд. пед. наук. 13.00.02/ В.В. Тарапата. – Москва, 2020.
7. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования / М-во образования и науки Рос. Федерации. – М.: Просвещение, 2021. – 31 с

© Попова Олеся Николаевна, Находкина Инна Иннокентьевна (inna-cras@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ПРОФИЛАКТИКА АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ: МНЕНИЕ ОБЩЕСТВА – МЕТОДИКИ ПЕДАГОГОВ

PREVENTION OF AGGRESSIVE BEHAVIOUR OF TEENAGERS: OPINION OF THE SOCIETY – METHODS OF TEACHERS

Ju. Yurova

Summary: The frequent cases of aggression among adolescents indicate the need to study its causes and determine ways of prevention. Within the framework of the article, scientific works of researchers in the field of psychology and pedagogy were studied, as well as empirical material was collected to establish public opinion on the problems of aggressive behavior of adolescents (50 respondents aged 20 to 60 years, 34% do not have children, 66% are raising 1, 2 or 3 children). In the course of a comprehensive analysis of public opinion and the position of representatives of pedagogical sciences, the author's concept of "Aggression" was formulated, the causes of aggression of adolescents were identified and their classification was proposed (five main groups were identified). In addition, the study identified the main subjects of prevention of aggressive behavior of adolescents. As a result of the research, a new pedagogical method for the prevention of aggressive behavior of adolescents has been developed based on the results of the analysis of public opinion.

Keywords: teenager, prevention of aggression, psychologist, social pedagogue, society, public opinion.

Юрова Юлия Витальевна

*Аспирант, Владимирский государственный университет
имени А.Г. и Н.Г. Столетовых;
старший преподаватель, Владимирский юридический
институт ФСИИ России
YurovaYulua@mail.ru*

Аннотация: Участвовавшие случаи проявления агрессии среди подростков указывают на необходимость изучения ее причин и определения способов профилактики. В рамках статьи были изучены научные труды исследователей в области психологии и педагогики, а также собран эмпирический материал для установления общественного мнения по проблематике агрессивного поведения подростков (50 респондентов в возрасте от 20 до 60 лет, 34 % не имеют детей, 66 % – воспитывают 1, 2 или 3 детей). В ходе комплексного анализа общественного мнения и позиции представителей педагогических наук сформулировано авторское понятие «агрессия», определены причины агрессии подростков и предложена их классификация (выделены пять основных групп). Кроме того, в ходе исследования определены основные субъекты профилактики агрессивного поведения подростков. В результате исследования разработан новый педагогический метод профилактики агрессивного поведения подростков «Школа для родителей».

Ключевые слова: подросток, профилактика агрессии, психолог, социальный педагог, социум, общественное мнение.

Высокий диссонанс в обществе вызывают факты демонстрации подростками крайне агрессивного поведения. В настоящее время в средствах массовой информации, интернете постоянно встречаются новости, связанные с проявлением агрессии среди подростков. Особое внимание привлекают факты, когда обучающийся приходит с оружием в образовательное учреждение, которое окончил или в котором учится. Примеров за последние несколько лет можно привести множество.

Так, 17 октября 2018 года студент 4-го курса Керченского политехнического колледжа открыл стрельбу, сопровождавшуюся подрывом самодельного взрывного устройства (погибли 20 человек, более 60 – получили ранения); 14 ноября 2019 года в г. Благовещенске 19-летний студент Амурского колледжа открыл стрельбу, в результате которой погибли 2 человека, 5 – пострадали); 11 мая 2021 года в гимназии № 175 г. Казани 19-летний юноша, бывший ученик гимназии, открыл стрельбу из гладкоствольного ружья (погибли 9 человек – 7 учеников и

2 педагога, 23 человека пострадали); 20 сентября 2021 года студент первого курса Пермского государственного национального исследовательского университета открыл стрельбу на территории одного из корпусов вуза (погибли 6 человек, более 40 – пострадали); 8 октября 2021 года в поселке Сарс Пермского края ученик 6-го класса пронес в школу оружие и произвел 2 выстрела в стену и стеклопластиковую дверь. Осколками от разбитого стекла поранился 11-летний школьник [Хронология].

Указанные факты обуславливают необходимость осуществления профилактики агрессивного поведения уже на начальных этапах его демонстрации. Общество нуждается в новых подходах к решению проблемы, которые должна сформировать педагогическая наука. Но для этого необходимо выявить особенности восприятия проблемы представителями той педагогической среды, в рамках которой и происходят сбои в становлении личности подростков. Это позволит предупредить его агрессию, а также определить, какие способы профилак-

тики агрессии подростка необходимо применять.

Изучением причин и фактов, способствующих проявлению агрессии среди подростков, занимаются исследователи самых разных научных областей: психологии, педагогики, социологии, криминологии [1-11]. Вместе с тем изучение общественного мнения по вопросу профилактики агрессии среди подростков позволит выявить новые и актуальные варианты решения указанной проблемы, которые ранее, не были рассмотрены учеными и не применялись педагогами, как основными субъектами профилактики девиантного поведения подростков.

Феномен «агрессия» активно изучался как зарубежными, так и отечественными учеными.

По мнению австрийского биолога К. Лоренца, нобелевского лауреата по физиологии, агрессия – это врожденный инстинкт, необходимый для выживания индивида и неизбежный в любом сообществе [6. с. 152].

Американские психологи Д. Доллард и Н.Э. Миллер рассматривают агрессию как следствие фрустрации (психическое состояние, возникающее в результате невозможности удовлетворения тех или иных потребностей), отмечая, что агрессия может подавляться страхом наказания [10, с. 93].

Американские психологи Р. Бэрн и Д. Ричардсон предложили использовать термин «агрессия» для описания «любого вида поведения, нацеленного на причинение вреда или оскорбление другого живого существа, которое стремится избежать такого обращения» [7, с. 15]. Их книга являлась первым учебным пособием в России по агрессии.

Кроме того, среди отечественных исследователей И.А. Фурманов предложил рассматривать агрессию и нарушения поведения как реакцию на кризисную ситуацию, возникающую вследствие депривации или фрустрации актуальных потребностей [8, с. 53].

Доктор психологических наук, профессор А.А. Реан под агрессией понимал действия, связанные с нанесением ущерба другому лицу [5, с. 15].

Для проведения эмпирического исследования был использован метод анкетирования (50 респондентов). Участников опроса условно можно разделить на 4 возрастные группы: лица от 20 до 30 лет (24 %), от 31 до 40 лет (46 %), от 41 до 50 лет (12 %), от 51 до 60 лет (18 %). Из числа опрошенных, 34 % не имеют детей, 66 % – воспитывают 1, 2 или 3 детей. По сфере трудовой занятости значительная часть респондентов занимается педагогической деятельностью, как в средних, так и в высших образовательных учреждениях (40 %). Кроме того, 12 %

респондентов в настоящее время сами проходят обучение в высших учебных заведениях.

В ходе исследования изначально респондентам было предложено ответить на вопрос «Что Вы понимаете под агрессивным поведением (агрессией)?». Шкала оценивания была построена в открытой форме и не предполагала никаких ответов, респонденты были свободны в выборе ответа на поставленный вопрос (открытая шкала была в каждом вопросе опроса).

Половина респондентов (50%) понимают под агрессией «деструктивное поведение или негативные действия, наносящие физический или эмоциональный вред окружающим». Часть опрошенных (10%) считают, что агрессия «это эмоции, которые выражаются в проявлении негативных чувств не только к окружающим, но и к самому себе». По мнению 8% респондентов «агрессия представляет собой нападение, озлобленность, враждебность». Кроме того, 6 % опрошенных считают, что агрессия – «это состояние человека, при возникновении которого он становится неуправляемым по отношению к кому-либо или чему-либо». Аналогичное количество респондентов утверждают, что агрессия – «это проявление недружелюбного отношения к людям в связи с какой-то озлобленностью человека или проблемной жизненной ситуацией». Кроме того, респондентами также были даны единичные варианты ответов на понимание агрессии:

- «неадекватное, несоразмерное внешнему раздражителю, реагирование на ситуацию»;
- «страх»;
- «злость»;
- «физическое или психическое насилие»;
- «вспыльчивость, несдержанность, отсутствие контроля со стороны подростка своих эмоций»;
- «действия лиц в своих индивидуальных или коллективных целях, ущемление личного пространства»;
- «выплескивание негативной энергии на находящиеся рядом людей без видимой на то причины»;
- «сильное душевное волнение, направленное на других лиц, предметы или животных, выражающиеся в негативном воздействии, в том числе физическом».

Таким образом, социум воспринимает агрессию как действия или эмоции лица, возникающие в результате сильного душевного волнения, выражающиеся в причинении физического или морального вреда окружающим или самому себе.

В результате исследования можно сформулировать авторское понятие «агрессия», которое заключается в действиях лица, возникающих в результате сильного душевного волнения (страх, злость), выражающихся в причинении физического или морального, материального вреда окружающим или самому себе.

Рассматривая причины агрессии современных подростков необходимо подчеркнуть влияние окружающей среды на состояние школьника, начиная с родителей и близких родственников ребенка и заканчивая организацией политики государства в целом. Вопрос выявления причин агрессии среди подростков интересует многих исследователей в области педагогических наук, так как именно педагоги являются одними из основных субъектов профилактики агрессии среди школьников.

Так, по мнению, кандидата педагогических наук С. Н. Дубинина, есть три основных фактора, влияющих на агрессивное поведение школьника: семья, взаимоотношения со сверстниками и средства массовой информации [1, с. 42].

Вопрос отрицательного влияния информационно-коммуникативной сети интернет, средств массовой информации, телевидения и компьютерных игр в своих работах изучали кандидат педагогических наук Н.Г. Пьянкова, В.М. Матвиюк [4, с. 38].

Кроме того, по мнению кандидата педагогических наук А.С. Максимова, основной причиной агрессии являются подростковые изменения – гормональное созревание, становление подростка как личности в его собственном понимании [2, с. 142].

В результате эмпирического исследования выявлен ряд причин агрессии современных подростков, которые, в свою очередь, можно подразделить на подгруппы (часть респондентов указывали несколько причин агрессии подростков, в связи с чем, в ряде случаев, результаты превышают 100 %, см. рисунок):

1. Влияние внешней среды на поведение подростка (100 %):

- интернет (16 %)
- друзья, близкий круг общения (12 %),
- средства массовой информации, телевидение (12 %),
- влияние кумиров и блогеров через социальные сети (6 %),
- вседозволенность, отсутствие наказаний подростков (6 %)
- желание показать сверстникам, что «я все могу», свою индивидуальность (6 %),
- компьютерные игры (6 %),
- плохой пример взрослых (36 %),
- школа, буллинг в школе (6 %),
- конфликт интересов со старшим поколением (6 %),
- плохое окружение, издевательства над подростком (4 %)
- одиночество, отсутствие друзей (4 %),
- стремление примкнуть к группе, занять свою нишу (2 %),

- социальный статус и уровень жизни ребенка (2 %),
- гаджеты (2 %),
- желание стать лидером (2 %),
- отсутствие единой идеологии в стране (2 %).

2. Проблемы, связанные с семейным воспитанием подростка в самых разных его аспектах (80 %):

- проблемные отношения в семье, отсутствие взаимопонимания (30 %),
- невоспитанность детей (16 %)
- установление деспотичного или тоталитарного режима в семье, насилие в семье (12 %),
- недостаток внимания и любви со стороны родителей (10 %),
- агрессивная модель поведения родителей (4 %),
- гиперопека со стороны родителей (4 %),
- употребление родителями спиртных напитков в быту (2 %),
- отсутствие родителей (2 %).

3. Психические, психологические проблемы школьника (62 %):

- гормональные перемены в период полового созревания (16 %),
- чувство незащищенности, неуверенности в себе, низкая самооценка (12 %),
- психологические травмы, неврозы (6 %),
- чувство неопределенности (6 %),
- стресс (4 %).
- несдержанность (4 %)
- психологическая незрелость (2 %),
- неумение вести себя конструктивно в конфликтах (2 %),
- отсутствие планов на будущее (2 %),
- несоответствие реальности их воображаемому миру (2 %),
- способ достижения цели (2 %),
- действия вопреки всеобщему мнению (2 %),
- неосознанность последствий (2 %)

4. Неправильная организация свободного времени и досуга подростка (16 %).

- большое количество свободного времени (6 %),
- неправильная организация свободного времени (4 %),
- отсутствие физической нагрузки (2 %),
- отсутствие интересов (2 %)
- отсутствие бесплатных кружков (2 %),

5. Отрицательные черты характера ребенка (8 %)

- алкогольная или наркотическая зависимость (4 %),
- глупость (2 %),
- зависть (2 %).

Таким образом, вывод очевиден, что основной при-

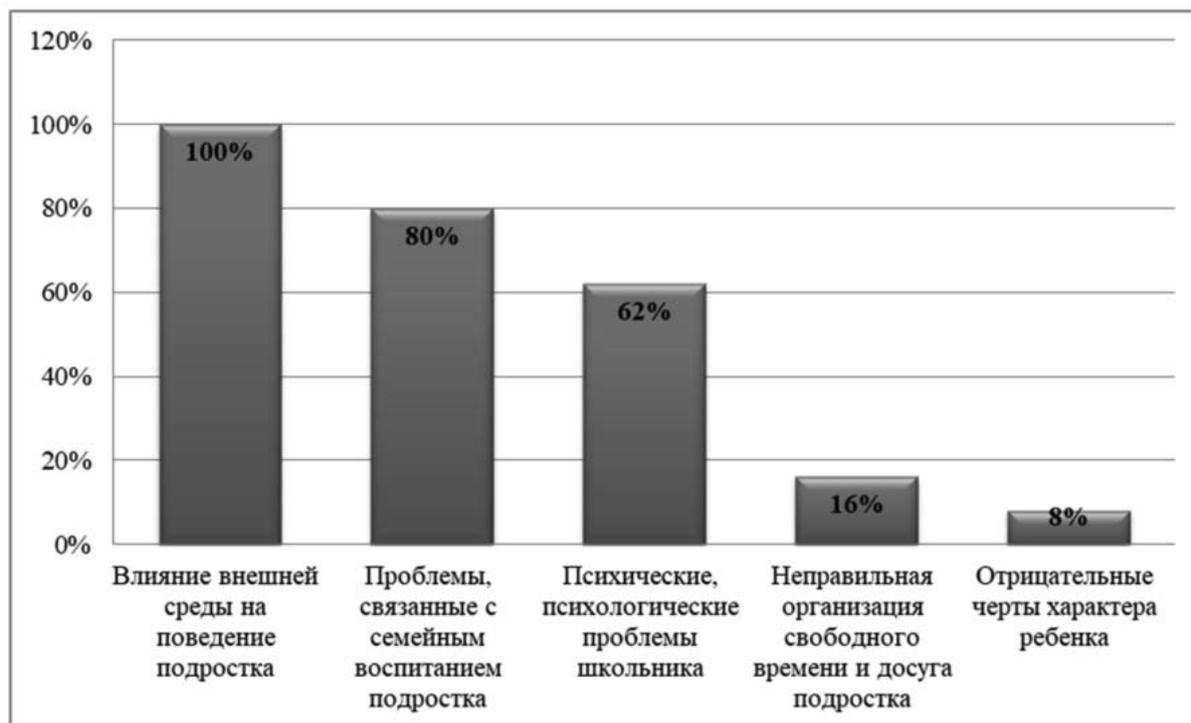


Рис. 1. Классификация причин агрессии подростков
(причины – предложены респондентами, классификация – авторская)

чиной агрессии подростков является внешняя среда (мнение всех респондентов, принимавших участие в анкетировании) и разные аспекты семейного воспитания, начиная с жестокого обращения с ребенком до гиперопеки над ним (80 % опрошенных).

По мнению социума, именно общество и окружающая среда подростка являются ключевыми факторами, влияющими на его агрессивные проявления.

В целях профилактики агрессивного поведения подростков респондентами были предложены следующие пути решения рассматриваемой проблемы (часть респондентов указывали несколько причин агрессии подростков, в связи с чем, в ряде случаев, результаты превышают 100 %):

1. Пример поведения родителей, контроль за собственными негативными эмоциями (20 %).
2. Вовлечение ребенка в спорт (20 %).
3. Внимание со стороны родителей, людей, общества, социальных работников (16 %).
4. Организация семейного воспитания, разъяснение ребенку правил поведения в обществе (16 %).
5. Привлечение психологов к работе с подростками (16 %).
6. Вовлечение подростка в различные секции по интересам (16 %).
7. Демонстрация подросткам отрицательных результатов агрессии: видеофильмов про воспита-

тельные колонии, разъяснительные беседы сотрудников полиции (14 %).

8. Активная работа социальных педагогов и классных руководителей в школах (12 %).
9. Привитие ребенку навыков позитивного общения и мирного решения конфликтных ситуаций (12 %).
10. Воспитание у ребенка чувства прекрасного, чтение книг (10 %).
11. Окружение ребенка заботой и вниманием (8 %).
12. Развитие у подростков чувства патриотизма, участие в патриотических объединениях (6 %).
13. Своевременное установление причин агрессии подростков и их устранение (6 %).
14. Доверительные отношения с родителями (4 %).
15. Воспитание уважения к другим людям (4 %).
16. Организация интересного досуга для подростка, совместное времяпровождение (4 %).
17. Контроль за распорядком дня ребенка, организация досуга подростка (4 %).
18. Увеличение роли государства в воспитании нового поколения, объединение подростков в организации. (4 %).
19. Вовлечение подростка в общественную жизнь, волонтерство (4 %).
20. Повышение уровня безопасности подростков (2 %).
21. Ограничение интернета (2 %).
22. Спокойное отношение к случаям незначительной агрессии со стороны подростка (2 %).

23. Недопущение сравнения с другими подростками (2 %).
24. Ужесточение уголовной ответственности подростков за преступления (2 %).

Изучая результаты эмпирического исследования в рамках профилактики агрессивного поведения подростков можно сделать вывод, что основными субъектами профилактики являются: родители, психологи и педагоги учреждений, в которых обучается подросток. Данные лица должны создать условия для развития положительных качеств личности ребенка, формировать у него уважительное отношение к окружающим людям и обществу в целом. Кроме того, в их обязанности входит контроль за подростком и своевременное ограничение от факторов, отрицательно влияющих на него.

По мнению доктора педагогических наук О.М. Овчинникова, программа профилактики деструктивного поведения подростков должна состоять из трех основных этапов: информационно-когнитивный (расширение кругозора подростка в положительную сторону развития личности), мотивационно-побудительный (формирование нравственно-этических качеств школьника), практико-ориентированный (предоставление подростку возможности применить на практике те положительные качества, которые в нем были сформированы субъектами профилактики) [3, с. 109].

Таким образом, по мнению социума, несмотря на то что, причиной агрессивного поведения подростков является окружающая его среда, средством профилактики является именно правильное семейное воспитание. При этом, по мнению специалистов педагогических наук, семейное воспитание не может справиться с агрессивным поведением подростка без помощи специалистов в данной области. Таким образом, педагоги указывают на значимость социальных педагогов, школьных психологов, а также иных лиц, работающих в школах, колледжах с большим педагогическим опытом.

В ходе исследования были рассмотрены различные мнения, как исследователей в областях педагогических и психологических наук, так и рядовых граждан. Нельзя обойти стороной мнения классиков. Л. Н. Толстой говорил, что «счастлив тот, кто счастлив у себя дома». Советский педагог-новатор В.А. Сухомлинский считал, что «Семья – это та первичная среда, где человек должен учиться творить добро». А советский всемирно известный педагог и писатель А.С. Макаренко утверждал, что «Ваше собственное поведение – самая решающая вещь. Не думайте, что вы воспитываете ребенка только тогда, когда с ним разговариваете, или поучаете его, или приказываете ему. Вы воспитываете его в каждый момент вашей жизни, даже тогда, когда вас нет дома». Представители общественности и ученые XIX и XX вв. считают, что семья – основной институт профилактики агрессивного поведения подростков. Однако, ученые XXI в. отмечают, что достаточно часто родители сами нуждаются в помощи специалистов, так как имеют «расплывчатые» представления о воспитании ребенка. Таким образом, фронт работы социальных педагогов и психологов школ существенно увеличивается. Для того, что бы воспитать в ребенке положительные качества личности, родители сами должны ими обладать и применять их, как к своему ребенку, так и к окружающим.

В рамках решения указанной проблемы на базе региональных управлений, средних школ и профессиональных училищ необходимо создать «Школы для родителей», в рамках которых специалисты (социальные педагоги, школьные психологи) проводили бы занятия с родителями проблемных детей. В данных школах до родителей доводились бы основные методы профилактики агрессивного поведения именно их детей и проводились бы различные занятия по основам воспитания. Проверить данный способ решения проблемы можно на пилотном проекте одного из регионов страны.

Именно комплексный подход в решении данной проблемы может повлиять на сложившуюся ситуацию подростковой агрессии.

ЛИТЕРАТУРА

1. Дубинин С.Н. Агрессия как стратегия адаптации девиантных подростков // Среднее профессиональное образование. 2009. № 4. С. 41-44.
2. Максимов А.С., Иванова К.С. Агрессивное поведение подростков как причина психосоциальной дезадаптации в обществе // В сборнике: Познание и деятельность: от прошлого к настоящему. материалы II Всероссийской междисциплинарной научной конференции. Омск, 2020. С. 140-145.
3. Овчинников О.М. Педагогическая программа профилактики противоправного поведения дезадаптированных старшеклассников в учреждениях образования и культуры // Казанский педагогический журнал. 2015. № 4-1 (111). С. 106-109.
4. Пьянкова Н.Г. Матвиюк В.М. Влияние глобальной сети интернет на психику подростков // Научно-методический электронный журнал Концепт. 2014. № 530. С. 36-40.
5. Реан А.А., Коновалов И.А. Проявление агрессивности подростков в зависимости от пола и социально-экономического статуса семьи // Национальный психологический журнал. – 2019 – № 1(33). – С. 23–33.
6. Сибиряков П.Г. Агрессия и грехи цивилизованного мира о книгах лауреата нобелевской премии по физиологии и медицине Конрада Лоренца // Стратеги-

- ческие приоритеты. 2020. № 3-4 (27-28). С. 150-156.
7. Субботина Н.Д. Естественные и социальные предпосылки человеческой агрессии // Гуманитарный вектор. 2008. № 2. С. 14-24.
 8. Фурманов И.А. Психологические основы диагностики и коррекции нарушений поведения у детей подросткового и юношеского возраста. – Минск: НИО, 1997. – 198 с.
 9. Хронология случаев стрельбы в российских учебных заведениях // <https://tass.ru/info/12452757> (дата обращения: 25.06.2022)
 10. Чижова Е.А., Фокин Н.В. Агрессивное поведение и ресурсы для совладания у спортсменов, занимающихся смешанными единоборствами // Здоровье человека, теория и методика физической культуры и спорта. 2020. № 2 (18). С. 90-98.

© Юрова Юлия Витальевна (YurovaYulua@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



СОДЕРЖАНИЕ И СОСТАВЛЯЮЩИЕ КОГНИТИВНО-КОММУНИКАТИВНОГО ПОДХОДА К ИЗУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В СРЕДНЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Юсупова Татьяна Геннадьевна

кандидат педагогических наук, доцент
Государственный гуманитарно-технологический
университет, Орехово-Зуево, Россия
justatiana@rambler.ru

THE CONTENT AND COMPONENTS OF THE COGNITIVE-COMMUNICATIVE APPROACH TO LEARNING A FOREIGN LANGUAGE IN SECONDARY SCHOOL

T. Yusupova

Summary: The article examines the content of the cognitive-communicative approach to teaching a foreign language in secondary school. The cognitive-communicative approach is considered as a modification of the cognitive approach with the addition of its communication component. The cognitive-communicative approach owes its integral formation and development to the generalizing humanistic approach to teaching a foreign language, which appeared in the foreign methodology of foreign language teaching in the 60-70s of the twentieth century. This approach is characterized by a complete reorientation of the main focus of the entire process of foreign language learning from the personality of the teacher and the choice of teaching methods based on them to the personality of the student and the implementation of the appropriate choice of methodological tools.

Keywords: cognitive and communicative approach, social and personal development, foreign language educational process.

Аннотация: В статье рассматривается содержание когнитивно-коммуникативного подхода к обучению иностранного языка в средней школе. Когнитивно-коммуникативный подход рассматривается как модификация когнитивного подхода с дополнением его коммуникационной составляющей. Своему целостному формированию и развитию когнитивно-коммуникативный подход обязан обобщающему гуманистическому подходу к обучению иностранному языку, появившемуся в зарубежной методике иноязычного обучения в 60-70е гг. XX века. Для данного подхода характерна полная переориентация основного фокуса всего процесса иноязычного обучения с личности преподавателя и выбор на их основе методов преподавания на личность учащегося и осуществление соответствующего выбора методического инструментария.

Ключевые слова: когнитивно-коммуникативный подход, социально-личностное развитие, иноязычный образовательный процесс.

В современном мире в условиях активизации межкультурного общения между различными странами мира непрерывно возрастает значение иностранного языка как средства результативного коммуникационного процесса. Все расширяющееся употребление в сфере торговли и коммерции, в области связи, в науке и технике, информационных технологиях иностранного языка, его применение в качестве инструмента коммуникации в многонациональных сообществах приводит к тому, что данный иностранный язык все чаще выбирают в качестве изучаемого предмета в сфере школьного обучения.

Ориентация российской образовательной системы на социальный заказ нашего общества в современных условиях закономерно коррелирует во-первых, с тенденцией к фундаментальности, во-вторых, со стремлением средних учебных заведений страны предложить наиболее актуальное и инновационное содержание практической подготовки обучаемых, отвечающей меж-

дународным стандартам, и насущным потребностям социума, системы образования государства и основным направлениям их развития в период присоединения России к общеевропейскому образовательному пространству. В целях реализации инновационных подходов к обучению иностранным языкам опыт взаимодействия обеих выделенных выше тенденций в системе российского школьного образования в соединении с адаптацией позитивного зарубежного опыта в данной сфере к национальным условиям представляется в значительной степени весомым, так как именно данным образом обеспечивается междисциплинарный характер реализации стратегической целевой компоненты в решении конкретных теоретико-методических задач при изучении иностранных языков [1, с.20].

В этом контексте следует выделить, что развитие, реформирование, модернизация подходов к обучению иностранным языкам являлась одной из приоритетных задач российского среднего образования на каждом

историческом этапе его развития. Среди основных направлений совершенствования процесса обучения иностранного языка в школе, можно выделить следующие:

- коренное изменение стереотипа отношения учащихся к изучению иностранного языка в школе как «правомерно-затухающему» во времени и далекому от их образовательных социальных нужд;
- социально-личностное обучение учащихся приемам, способам познания иностранного языка, так необходимым для рациональной самостоятельной работы по овладению данным предметом, (сюда следует отнести обучение учеников умениям находить необходимую информацию, осмысливать, воспроизводить, запоминать материал логически, а не механически, рассуждать, анализировать, составлять план, аннотировать, адаптировать материал текста, работать со словарями и справочниками);
- тщательная подготовка преподавателя к занятиям.

Заметим, что привычные, традиционные методы обучения иностранному языку в средней школе предполагают усвоение знаний в искусственных ситуациях, из-за чего учащийся не имеет возможности увидеть связь изучаемого предмета со своей жизнью или соотносить его со своим будущим [1, с.71]. В следствии этого, в последние годы задача модернизации научных подходов к обучению иностранному языку в школе трансформировалась в сторону качественно новых изменений в аспекте диалога культур, и приобрела новое звучание в соответствии с генезисом целей обучения иностранным языкам, прошедшим в ходе своей эволюции путь от единой целевой компоненты – к их разнообразию, от политически обусловленных целей обучения, диктуемых государственной системой, – к общечеловеческим и социальным целям, открывающим для обучаемых гуманистические идеалы коммуникации и существования в современном мировом сообществе [3, с.21; 4, с.35].

Сегодня иноязычное обучение на его школьной ступени можно рассматривать как одно из приоритетных направлений модернизации российской системы образования. Это обусловлено объективными потребностями современного информационного общества, заинтересованного в плане образования и воспитания, в обеспечении комплексного развития личности, включая развитие ее коммуникативных способностей, облегчающих вхождение в мировое сообщество и позволяющих успешно функционировать в нем. Поэтому обучение иностранным языкам (в единстве с обучением национальному языку) выступает как действенное средство развития коммуникативных способностей обучаемых, подготовки их к межличностному и межкультурному взаимодействию / сотрудничеству как внутри своей страны, так и на международном уровне, развивая цен-

ностные ориентации, в том числе, и на основе включения учащихся в диалог культур, способствуя формированию человека культуры, стремящегося к саморазвитию и самореализации, умеющего избегать и преодолевать конфликты. Основная задача современного иноязычного обучения заключается не только в формировании эффективных коммуникативных навыков, но и в социально-личностном развитии учащихся – развитии у обучаемых самостоятельного критического мышления, культуры познания и умственного труда, обучении навыкам самообразования, что связано с поиском информации и ее обработкой, что понимает вариативность используемых подходов к реализации обучающего процесса.

На наш взгляд, реализацию инновационных подходов к обучению иностранному языку в сегодняшних условиях необходимо рассматривать как прием инновационного преобразования современной педагогической действительности и образовательной среды учителем. Именно педагог проектирует и внедряет разнообразные формы организации учебного процесса в совокупности и учебных занятий, как его отдельных элементов, использует многообразие методов, форм, средств и технологий, обеспечивая поступательное движение мысли учащегося по пути познания и создавая вариативную образовательную среду.

В контексте фактора вариативности к настоящему времени большое распространение приобрели вопросы инновационного изменения иноязычного образовательного процесса с учетом умственных процессов, протекающих в обучении: восприятия, осмысления, запоминания, применения. На их основе, учитывая факторы логического порядка, такие как логика учебного предмета, выступающая в виде последовательности образовательных целей, его внутреннее содержание и идейный смысл, и ряда внешних факторов, таких как возрастные особенности учащихся, техническое оборудование и методологический инструментарий, применяемые на уроках, подготовленность и компетентность педагога и некоторых других, к данному моменту выдвинул ряд инновационных подходов к обучению иностранному языку в средней школе, отражающих так или иначе большинство представленных зависимостей.

Под подходом к обучению иностранному языку мы понимаем теоретико-методическую базисную основу, определяющую стратегию обучения и выбор методик и подходящих им методов обучения иностранному языку, реализованных на определенных принципах обучения.

Проведенный нами теоретический анализ источников показал, что трансформация научных подходов к обучению иностранному языку происходит сегодня под влиянием исследований в базисных для методики иноязычного обучения науках, среди которых следует выде-

лить психологию и лингвистику, основная комбинация направлений которых определила появление когнитивно-коммуникативного подхода, междисциплинарность и многоплановость его содержания как научного термина.

Мы рассматриваем данный подход как модификацию когнитивного подхода, дополняя его коммуникационную составляющую, что приводит к необходимости, прежде всего, обратиться к историческому формированию содержания когнитивного подхода в педагогическом ключе.

Прежде всего нужно упомянуть, что своему целостному формированию и развитию когнитивно-коммуникативный подход обязан обобщающему гуманистическому подходу к обучению иностранному языку, появившемуся в зарубежной методике иноязычного обучения в 60-70-е гг. XX века. Суть гуманистического подхода заключается в комплексной ориентации на личность учащегося, на его интересы, стремления и желания, а также на выбор методов, способов, форм и технологий обучения, которые отвечают личным особенностям учащегося. Для данного подхода характерно полное переориентирование основного фокуса всего процесса иноязычного обучения с личности учителя и выбор на их основе методов преподавания на личность учащегося и осуществление подходающего выбора методического инструментария [5, с.22].

В работах зарубежных исследовательских отмечено, что успех овладения иностранным языком определяют не только психические когнитивные процессы, связанные с разумом, рассуждениями, но и эмоциональная сфера, относящаяся к эмоциям и чувствам. В связи с этим в 60-90-е гг. XX в. в психологии живо изучались психологические факторы личности, некоторые были полезны для изучения иностранного языка. Начало этому процессу положил исследователь К. Роджерс, основатель гуманистической психологии, автор 19-ти принципов человеческого поведения, согласно которым человек - прежде всего эмоциональное существо, оставаясь при этом физическим и познающим субъектом [6, с.87].

Гуманистическая концепция К. Роджерса применительно к обучению иностранным языкам отражена в работах исследователя-психолога Ч. Каррана и многих других исследователей, выделивших среди важнейших для изучения иностранных языков характеристик такие, как мотивация, степень тревожности, уровень самооценки, скованность (раскованность), предрасположенность к риску, эмпатия, экстравертность обучаемых [8, с.11]. Так как не все обозначенные свойства, на наш взгляд, имеют прямую взаимосвязь с успешностью овладения иностранным языком, рассмотрим их немного подробнее.

Так, мотивация, по нашему мнению, выступает наиболее бесспорным и исследованным фактором успешности обучения в целом и изучения иностранных языков, в частности. Она является пусковым механизмом любой мыслительной деятельности (труда, общения, познания). Необходимо отметить, что, кроме широко известной в отечественной методике преподавания иностранного языка внешней и внутренней мотивации, в зарубежной психолого-педагогической науке сегодня также различают глобальную, ситуационную и инструментальную мотивацию. Исследования, проведенные зарубежными специалистами, показали, что все эти виды мотивации необходимы при изучении иностранного языка [9, с.201].

Как и мотивация, самооценка учащегося может быть глобальной, ситуативной и инструментальной. Исследования А. Хейде продемонстрировали положительную корреляцию всех трех типов самооценки с качеством устного продуцирования, кроме того, наибольшая взаимосвязь была отмечена между названным качеством и инструментальной мотивацией. Однако, по мнению ученых, вопрос о том, ведет ли высокая самооценка к успешному овладению языком или наоборот, что успех ведет к высокой самооценке, в современной науке еще нуждается в ответе. Исследования в этой области не завершены [7, с.64].

Учитывая взаимодействие этих факторов, нам видится, что учителя иностранного языка обязаны безусловно, в первую очередь развивать коммуникативную компетенцию учащихся, а соответственно, высокий уровень коммуникативной компетенции, окажет положительное влияние на самооценку, способствуя их социально-личностному развитию.

Рассматривая обозначенные составляющие, следует отметить, что заниженная самооценка обучаемых нередко приводит к скованности учащихся в коммуникативной и познавательной деятельности при изучении иностранного языка или, используя более привычный термин, "закомплексованности", антиподом которой, по мнению исследователей, является "готовность к риску", "риск", что в свою очередь связано с импульсивностью. Скованность часто вызвана со страхом учащегося совершить ошибки, что препятствует эффективному овладению иностранным языком. Учащиеся, готовые к риску, как показывают наши педагогические наблюдения, наоборот, не боятся делать ошибок, но они не всегда достигают высокой лингвистической компетенции. Таким образом, связь между рассматриваемыми аффективными факторами и успешностью овладения языком, не следует считать однозначной, в связи с чем оптимальное методическое решение данной проблемы лежит посередине: риск, ведущий к догадке обучаемых, педагогу необходимо поощрять, особенно у так называемых "сверхосторожных" учащихся.

В тонкой взаимосвязи с самооценкой, скованностью и раскованностью как социально-личностными образованиями находится уровень тревожности обучаемых при усвоении иностранного языка. Различают тревожность на глобальном уровне, то есть как присущую индивиду черту характера, и ситуационную тревожность, связанную с тем или иным событием, ситуацией. Как высокий уровень тревожности, так и ее полное отсутствие может тормозить успешное усвоение обучаемым иностранного языка [10, с.71].

Как известно и подтверждено научными исследованиями, для поддержания социальной коммуникации обучаемого на родном языке большую роль играет эмпатия, понимаемая в современной науке как сопереживание, умение поставить себя на место другого. Следует отметить тот факт, что данное качество, несмотря на свою безусловную важность, к сожалению, до сих пор не обнаружило значимой корреляции с успешностью овладения иностранным языком. Исследования в данном направлении достаточно немногочисленны и в основном свойственны западной науке.

Таким образом, появившийся в Великобритании коммуникативный подход к обучению иностранным языкам выдвинул новую цель обучения – овладение иностранным языком как средством социальной коммуникации. Функционирующий в его рамках к настоящему моменту технологический инструментарий, как показывают проведенные нами теоретические исследования, несмотря на свое многообразие, характеризуется следующими общими чертами:

1. Цели обучения в рамках этого метода ориентированы на элементы коммуникативной и социальной компетенции (лингвистическую, со-

циокультурную, компенсаторную), но никак не ограничиваются ни грамматической, ни лингвистической.

2. Организация речевого материала нацелена не на форму, а на его функцию, через которую учащийся педагог учит также и форме.
3. Лексическая и грамматическая точность языкового оформления считаются второстепенными по отношению к мысли обучаемого. Главным критерием успешности при этом считается передача или восприятие нужного социального сообщения.
4. В коммуникативно- и социально-ориентированном обучении конечной целью является использование языка, продуктивно и рецептивно, в неотрепетированных, неотрепетированных контекстах под руководством, а не под контролем учителя.
5. Характерными чертами коммуникативной деятельности считаются: информационный пробел, обратная связь, выбор и аутентичность материалов [5, с.56]. Так, информационный пробел существует тогда, когда один обучаемый в условиях коммуникации знает то, чего не знает другой. Если оба собеседника владеют одинаковой информацией, например, знают, какое сегодня число, то вопрос и ответ на данную тему не будет считаться коммуникативной деятельностью.

Поэтому сегодня коммуникативные методы обучения, активизированные когнитивным подходом и гуманистической концепцией, заставляют пересмотреть традиционные подходы и приемы обучения иностранному языку в общеобразовательной школе в условиях отсутствия языковой среды, усилить акцент на социальном и личностном развитии учащихся.

ЛИТЕРАТУРА

1. Воробьев Н.Е., Низовая Т.Н. Гуманистические идеи К.Роджерса в современной теории и практике обучения и воспитания// Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2006. № 1. С.71-75.
2. Громова Н.В. Технология модульного обучения. М.: Изд-во «Педагогический поиск», 2016.
3. Дьяченко В.К. Новая педагогическая технология и ее звенья. Красноярск: изд-во Красноярского ун-та, 2014.
4. Иванова О.А. Учёт психологических особенностей учащихся на уроке английского языка (Полимодальный подход в преподавании иностранного языка)// Английский язык. 2018. № 1 (21).
5. Каюда Г.Л. Инновационные образовательные технологии. Проектно-исследовательская деятельность учителей и учащихся. М., 2015.
6. Кулешова Г.М. Роль методов обучения в реализации индивидуальной образовательной траектории учащихся. М., 2016.
7. Поташник М.М. Требования к современному уроку: Метод. пособие. М.: Центр педагогического образования, 2018.
8. Щепилова А.В. Когнитивный принцип в обучении второму ИЯ: К вопросу о теоретическом обосновании// Иностранные языки в школе. 2013. № 2.
9. Яковлева Н.О. Теоретико-методологические основы педагогического проектирования. М.: Изд-во АТиСО, 2012.
10. Яловец Т.В. Технология коллективного способа обучения в повышении квалификации учителя: Учебно-метод. пособие. Новокузнецк: ИПК, 2015.

© Юсупова Татьяна Геннадьевна (justatiana@rambler.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ЭМОТИВНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ НЕЗАВИСИМЫХ ALS OB - ПРЕДЛОЖЕНИЙ В НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ

Бондаренко Анна Анатольевна

ассистент, ГОУ ВО МО «Московский государственный
областной университет»
anna28bond@gmail.ru

Иванов Владимир Дмитриевич

к.филол.н., старший преподаватель, Национальный
исследовательский университет «МЭИ»
ivanovvvladimir@mail.ru

THE EMOTIVE POTENTIAL OF THE INDEPENDENT ALS OB - SENTENCES IN THE GERMAN LANGUAGE

**A. Bondarenko
V. Ivanov**

Summary: The authors aim at the determination and description of the emotive potential of the *als ob* - sentences in the German language. The article considers the correlation between the comparative clauses and independent *als ob* - sentences and determines their distinctive features. The results of the research state that the independent *als ob* - sentence are limited to the choice of the mood of the verb, they can't use the adverb *so* in constructing a sentence and can be independent. The authors of the article find out emotive peculiarities of the sentences starting with the conjunction *als ob*. The examples from the German corpus have been analysed and it has been shown that the given type of sentences expresses extremely negative emotions of different intensity (disappointment, uneasiness, irritation, anger).

Keywords: emotivity, *als ob* - sentences, comparative sentences, finite verb, mood of the verb.

Аннотация: Авторы ставят цель выявить и описать эмотивный потенциал *als ob* - предложений в немецком языке. В статье рассматривается соотношение сравнительных придаточных предложений с независимыми *als ob* - предложениями и выявляются их основные отличительные черты. Результаты исследования показали, что независимые *als ob* - предложения ограничены в выборе наклонения глагола, не могут использовать наречие *so* в построении предложения и являются самостоятельными. Авторы статьи также раскрывают эмотивные особенности предложений, вводимых союзом *als ob*. Были проанализированы примеры из немецкого корпуса и было показано, что данный тип предложения выражает исключительно негативные эмоции разной интенсивности (разочарование, неловкость, возмущение, гнев).

Ключевые слова: эмотивность, *als ob* – предложение, предложение сравнения, финитный глагол, наклонение глагола.

Введение

В современной лингвистике появляется немало работ – в частности, в исследованиях: А.В. Авериной [1], Е.М. Вольфа [2], В.Д. Иванова [3], В.И. Шаховского [4], которых особое внимание уделяется грамматическим, лексическим и синтаксическим средствам выражения эмотивности в немецком языке. Большой интерес вызывает вопрос эмотивного потенциала различных типов предложений. В центре внимания в данной работе находится конструкция с союзом *als ob*. Предложения, вводимые союзом *als ob*, уже не раз становились объектом исследования различных ученых-германистов, однако проблема эмотивного потенциала указанного типа предложений требует более тщательного и детального рассмотрения. Таким образом **цель** данной работы состоит в выявлении и описании эмотивного потенциала независимого *als ob* – предложения в немецком языке. **Задачи** данной статьи состоят в следующем: во-первых, показать отличие независимых *als ob* – предложений от сравнительных придаточных предложений; во-вторых, выявить специфические особенности независимых *als ob* – предложений и дифференцировать их как свободные независимые конструкции со своими грамматиче-

скими особенностями; в-третьих, определить и проанализировать эмотивность независимых предложений с союзом *als ob* в немецком языке. **Научная новизна** данной публикации заключается в том, что впервые определяются специфические особенности *als ob* - предложений в немецком языке; впервые рассмотрены критерии разграничения сравнительных придаточных предложений от конструкций с союзом *als ob*; впервые рассмотрен и описан эмотивный потенциал данного вида предложений в немецком языке. Исследование представляется **актуальным**, в связи с недостаточной изученностью *als ob* – предложений, а также в германистике нет достаточного представления грамматических и семантических особенностей данного типа предложений. В качестве **материала исследования** послужили примеры, отобранные из корпуса DECOW 16A Свободного университета г. Берлин [5]. В качестве **методологической базы** исследования послужили следующие методы: метод сопоставительного анализа, позволившего нам разграничить *als ob* – предложения от сравнительных придаточных предложений в немецком языке; описательный метод, посредством которого, мы проанализировали эмотивность независимых *als ob* – предложений.

Соотношение сравнительных придаточных предложений с независимыми *als ob* - предложениями в немецком языке

Под независимыми эмотивными *als ob* - предложениями мы понимаем две следующие структурные модели:

1. Самостоятельные предложения, которые вводятся союзами *als ob* или *als wenn* в левой части и финитным глаголом в Konjunktiv II:

(1) Es gibt schon einen Kommentar, was sagst Du zu diesem Thema? Virtuelle Gärten. *Als ob* wir mit unserem realen Garten nicht genug zu tun *hätten* [5].

(2) *Als wenn* wir mit unserem realen Garten nicht genug zu tun *hätten* [5].

2. Самостоятельные предложения с частицей *als* и глаголом в Konjunktiv II в левой части предложения:

(3) Die Heizkostenrechnung war einfach enorm! Und *als wäre* das nicht schon Ärger genug, gibt es auch noch Schimmel in der Wohnung, der schlecht für die Gesundheit ist [5].

Чтобы выделить эти предложения в отдельный высокоспециализированный тип, следует подробнее остановиться на рассмотрении вопроса об их соотношении с сравнительными придаточными предложениями с союзом *als ob* в немецком языке.

Сравнительные придаточные предложения (*irreale, hypothetische Vergleichssätze*) могут выступать в сравнительных конструкциях в следующих функциях:

1. В модально-адвербиальной функции, например:

(4) Das Thema Rechtschreibung wird meiner Meinung nach viel zu oft vernachlässigt. Es scheint *so, als ob* sich viele Autoren das eigene Werk nicht einmal mehr durchlesen, bevor der Button betätigt wird [5].

2. В качестве модификатора к прилагательному, например:

(5) Alles *so* rußig, *als ob* das große Vattenfall-Kraftwerk im Hintergrund mit seinen Schloten die Umgebung mit einem grauen Schleier überzogen hätte [5].

3. В качестве минимально интегрированного комментария, например:

(6) Schnell nimmt Brutus unsere Haltung an und läuft schnüffeln von einem zum anderen, *so als ob* er selbst Pilze sucht [5].

Сопоставляя независимые *als ob* - предложения и придаточные сравнительные, можно выделить три ключевых момента для их дифференциации:

1. Невозможность использовать в независимых *als ob* - предложениях наречие *so*. Дадим этому более

подробную характеристику. Придаточные сравнительные предложения обладают возможностью интегрировать в свой состав наречие *so*, даже если предложение употреблено эллиптически. Данное обстоятельство можно проследить на следующих примерах:

(7) Ganz mies ausgeschnitten, die Übergänge sind witzlos und das Outfit unscharf. Sieht (*so*) aus, *als hätte* das jemand aus dem Wallpaperthread gemacht [5].

(8) Ich habe das Gefühl, (*so*) *als ob* es im KGB undichte Stellen und Doppelagenten gebe [5].

Добавление к независимому *als ob* - предложению наречия *so* является невозможным или в большей, или меньшей степени странным. Рассмотрим это на следующих примерах:

*(9) Er hielt sie an einem Arm fest, sie wäre wohl wieder gefallen, wenn er es nicht täte. Aber er tat es wohl eher, weil er Angst hatte, sie würde ihm wegrennen. (*so*) *Als ob* sie die Kraft dazu hätte, dachte sie sarkastisch [5].

*(10) Die Art und Weise? Naja, (*so*) *als ob* es darum jemals irgendwann wirklich gegangen wäre [5].

2. Ограниченность выбора наклонения глагола и вводящих слов (элементов) в независимых *als ob* - предложениях.

Независимые предложения с союзом *als ob* также отличаются от сравнительных придаточных предложений возможностями использования временных форм и наклонения. У сравнительных придаточных предложений наряду с Konjunktiv II (11) и Konjunktiv I (12) возможен также индикатив (13), например:

(11) Du zucktest zusammen, *als ob* wir etwas Verbotenes getan *hätten* [5].

(12) Zwischendurch arbeite ich das Spray dann immer wieder ein, also streiche *so* durch die Haare, *als ob* ich sie entwirren *wolle* [5].

(13) Bei dir klingt es *so, als ob* du eine ortsfeste Lichtquelle *hast*, deren Position du perfekt kennst [5].

У свободных предложений Konjunktiv II является канонической формой. Konjunktiv I у таких предложений невозможен.

3. Различия в значениях.

Эти различия опровергают рассмотрение независимых *als ob* - предложений в качестве эллиптических вариантов придаточных сравнения. Если предположить, что независимые *als ob* - предложения с точки зрения содержания являются эллиптическим вариантом сравнительных придаточных предложений, то это предположение делает возможным парафразу с включением независимого *als ob* - предложения в состав сложноподчинённого предложения. Однако данное предположение является ошибочным, поскольку парафраза меняет

смысл предложения. Это наглядно демонстрируют следующие примеры:

(14) Na Bravo! Wenn das Wort Massenvernichtungswaffen fällt, dann rufen Sie nach: „Man muss Israel die Atom-bombe wegnehmen“. *Als ob* nur A-Waffen mit Massenvernichtungswaffen gemeint sein könnten, nicht wahr [5]?

* (14) *Es ist so, als ob* nur A-Waffen mit Massenvernichtungswaffen gemeint sein könnten, nicht wahr [5]?

(15) Was sollen wir denn mit einem Magier? *Als ob* wir nicht schon genug Ärger hätten [5].

* (15) *Ihr verhaltet euch, als ob* wir nicht schon genug Ärger hätten [5].

При парафразах предложение приобретает значение модального сравнения, которое описывает ситуацию или поведение. Что касается содержания *als ob* - предложений, то с помощью их говорящий не описывает манеру поведения, а дает понять, что действительность противоположна сказанному, выражая при этом свои негативные эмоции.

4. Существует редуцированный вариант независимых *als ob* -предложений. Так, например, на сообщении: „*Ich komme morgen unbedingt pünktlich*“ [5]. адресант может с сарказмом возразить: „*Als ob!*“, выражая сомнение по поводу вероятности сказанного.

Вышеприведенные различия доказывают возможность дифференцировать независимые *als ob* - предложения от придаточных сравнительных и выделить их как независимые конструкции.

Эмотивность независимых *als ob*-предложений

Эмоциональный потенциал данного типа предложений получил широкое рассмотрение в исследованиях многих авторов. С. Ханеман и В. Оппенридер называют такие предложения экскламативами, имеющими своей целью опровергнуть имплицитно или эксплицитно выраженное суждение [6, S. 207], [8, S. 357]. М. Турмэр классифицирует их как повествовательные предложения с компонентом упрёка, обозначая их как эмпатическое неприятие или отказ [10, S. 67]. Г. Хельбиг и Й. Буш маркирует независимые *als ob* - предложения императивным восклицанием, которое призвано указывать на противоположную реальной ситуации [7, S. 402].

С помощью предложений с союзом *als ob* говорящий может выразить негативные эмоции разной интенсивности, начиная от разочарования, неловкости до возмущения, гнева и ярости [9, S. 407]. Эти эмоции легко проследить на следующих примерах:

(16) Jetzt spielen wir schon gegen Portugal (wir erinnern uns? Portugal bisher ungeschlagen?) und Lukas Podolski droht wegen Wadenbeschwerden auszufallen. *Als ob*

das nicht schon schlimm genug wäre - nein, Torsten Frings bricht sich im letzten Spiel eine Rippe und steht somit auch auf der Kippe [5].

(17) „Wird dies nicht der Fall sein, haben Sie nur noch eine Chance diese zu wiederholen, indem Sie das siebte Jahr in Hogwarts erneut absolvieren werden“, erklang die Stimme von Professor McGonagall. „Als ob wir das nicht wüssten“, flüsterte Danny und verdrehte dabei die Augen [5].

(18) „Das sind die Transistoren“, sagte der Troll, *als ob* das irgendwas erklären würde [5].

Негативная эмоциональная направленность обусловлена констатацией говорящим нарушения эпистемических норм в предложениях с союзом *als ob*, вызывая раздражение говорящего. Констатация нарушения норм возникает благодаря взаимодействию специальной коммуникативной направленности и пресуппозиции с эпистемическими нормами.

Если попытаться использовать независимые предложения с союзом *als ob* для выражения позитивных эмоций, то это окажется невозможным или предложение приобретет ироничную саркастическую интерпретацию, что опять же является проявлением негативных эмоций. Это наглядно видно из следующих примеров (19-20). Включение в состав предложения таких слов как *super, toll*, обладающих положительной экспрессивностью, не только не придает положительную эмоциональность всему предложению, но и наоборот, усиливает его негативную, саркастическую эмотивность. В качестве примера рассмотрим следующие высказывания:

(19) *Super, als ob* diese Funktion nicht jeder Browser dabei hätte, IE, FF, Opera und Safari haben solche Funktionen bereits integriert. Blockieren von Keyloggern und Screen-grabbern: Hört sich mal gut an aber ob dieses Feature sinnvoll ist oder nicht [5]?

(20) Max wirbelt mit den Armen herum, *na toll, als wenn* ich nicht schon genug Sorgen hätte, erst Lydecker, dann jetzt White und dazu auch noch diese Freaks [5].

Негативная эмотивность проявляется также в возможности комбинирования независимых *als ob* - предложений с экспрессивно окрашенными словами, передающими негативное ментальное состояние говорящего: *Verdammt, Mist, Scheiße, Blödsinn, Verflucht*, как это можно проследить на следующих примерах:

(21) *Mist, als ob* du nicht genug Sorgen hättest, aber wenn es kommt, dann kommt immer alles auf einmal, war bei mir auch so. Kennst ja meine Geschichte.

(22) *Verdammt, als ob* mich eure Meinung interessieren würde, die Frage war theoretisch gemeint ... ach vergesst es [5].

(23) Auch du hast eine ganz spezielle Aufgabe zu erledigen. Fragt sich nur, wirst du den Mut haben dein Ego loszulassen, und sie entdecken. Ego loslassen, *scheiße als ob* das bewusst gehen würde [5].

Приведенные примеры явно показывают, что независимые *als ob* - предложения являются экспрессивом – феноменом, характерным для устной речи, эмоционально окрашенных реплик в разговорах или интервью. В текстах, лишенных эмоциональности, их использование является невозможным.

Заключение

Таким образом, в результате проведенного исследования, цель которого состояла в выявлении и описании эмотивного потенциала независимого *als ob* - предложения в немецком языке, были сделаны следующие выводы.

1. *Als ob* – предложения в немецком языке являются независимыми высокоспециализированными предложениями со своими специфическими грамматическими

свойствами и характеристиками, отличающими их от сравнительных придаточных предложений. Было показано, что свободные *als ob* - предложения обладают следующими свойствами: 1) невозможность использовать в структуре предложения наречия *so*; 2) ограниченность выбора наклонения глагола и вводящих слов в независимых *als ob* - предложениях; 3) неспособны выступать в качестве эллиптических вариантов придаточных предложений сравнения.

2. Независимые *als ob* – предложения представляют собой специализированный декларативный тип предложения, выражающий негативные эмоции разной интенсивности.

Перспективы дальнейшего исследования проблемы мы видим в детальном изучении эмотивных средств в немецком языке.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аверина А.В. Частицы в немецком языке: монография / А.В. Аверина. – Москва: МГОУ, 2022. – 142 с.
2. Вольф Е.М. Функциональная семантика оценки. М.: УРСС, 2002. 280 с.
3. Иванов В.Д. Разряды дискурсивных частиц в немецком языке / В.Д. Иванов // Наука на благо человечества - 2019: материалы Международной научной конференции молодых учёных (статьи преподавателей и аспирантов), Москва, 15–26 апреля 2019 года / отв. ред. Е.А. Певцова. – Москва: Московский государственный областной университет, 2019. – С. 78-84.
4. Шаховский В.И. Лингвистическая теория эмоций. М.: Гнозис, 2008. 416 с.
5. DECOW 16 A [Электронный ресурс]. URL: www.webcorpora.org (дата обращения: 11.07.2022).
6. Hahnemann S. Vergleiche im Vergleich. Zur Syntax und Semantik ausgewählter Vergleichsstrukturen mit „als“ und „wie“ im Deutschen. Tübingen: Niemeyer. 1999. 264 S.
7. Helbig G., Buscha J. Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht. Stuttgart: Klett. 2017. 654 S.
8. Oppenrieder W. Irreale Vergleichsätze. / Klein, Eberhard et al. Betriebslinguistik und Linguistikbetrieb: Akten des 24. Linguistischen Kolloquiums, Universität Bremen, 4.-6- September 1989, Bd. 1. Ed. Eberhard Klein et al. Tübingen: Max Niemeyer Verlag, 2012. S. 357 – 366.
9. Pafel J. Satztyp und kommunikative Intention. / Finkbeiner R., and J. Meibauer. "Satztypen und Konstruktionen." 1. Aufl. s.l.: De Gruyter Mouton, 2016. S. 407-432.
10. Thurmair M. Vergleiche und Vergleichen. Eine Studie zu Form und Funktion deutscher Vergleichskonstruktionen. Tübingen: Niemeyer. 2001. 433 S.

© Бондаренко Анна Анатольевна (anna28bond@gmail.ru), Иванов Владимир Дмитриевич (ivanovvvladimir@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ЛИЧНОСТЬ ПЕРЕВОДЧИКА И ЕЕ ВЛИЯНИЕ НА ПОЛНОТУ ПЕРЕДАЧИ ИДИОСТИЛЯ АВТОРА ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА

THE INFLUENCE OF TRANSLATOR'S PERSONALITY ON THE AUTHOR'S INDIVIDUAL STYLE

*Yu. Borisenko
K. Saytaeva*

Summary: The article focuses on the problems of preserving the peculiarities of the author's individual style while translating S. Chbosky's novels from English into Russian. The paper's objective was to study subjective factors of literary translation, namely, translator's linguistic personality. The conducted translation analysis proved that the translator made a great impact on the target language texts, making ample use of colloquial vocabulary, such as slang and vulgarisms. That leads to a distorted view of speech profiles of the characters. Thus, alternative variants of translation that convey key elements of the author's writing style were provided.

Keywords: literary translation, individual style, translator's linguistic personality, colloquial vocabulary.

Борисенко Юлия Александровна

*к. филол. н., доцент ФГБОУ ВО «Удмуртский государственный университет» (г. Ижевск)
Julie_bor@mail.ru*

Сайтаева Кристина Станиславовна

*магистрант ФГБОУ ВО «Удмуртский государственный университет» (г. Ижевск)
Saytaeva1999@yandex.ru*

Аннотация: В статье рассматриваются проблемы передачи индивидуально-го стиля автора художественного произведения при переводе на материале романов С. Чбоски и их переводов на русский язык. Цель исследования заключается в исследовании субъективных факторов художественного перевода, таких как языковая личность переводчика. Сопоставительный анализ оригиналов и переводов свидетельствует о заметном влиянии личности переводчика, которое выражается в неоправданном снижении стилистического регистра, что, в свою очередь, приводит к искажению речевого портрета персонажей. В целях достижения адекватности перевода были предложены альтернативные варианты перевода, в которых учтены особенности индивидуально-авторского стиля.

Ключевые слова: художественный перевод, идиостиль автора, языковая личность переводчика, сниженная лексика.

Художественный стиль занимает особое место среди функциональных стилей речи. Художественный текст является уникальным творческим продуктом деятельности писателя, что проявляется не только в использовании характерных для автора языковых единиц и стилистических приемов, но и в выборе темы, идеи и жанра.

Согласно представителям функционального подхода к исследованию авторского стиля, таким как В.В. Виноградов, В.П. Григорьев и Е.А. Некрасова, совокупность характерных для автора языковых средств и связанных с ними экстралингвистических факторов образует идиостиль автора, который понимается как «сложная система взаимообусловленных языковых приемов, участвующих в построении художественного мира писателя, а также совокупность формально-структурных параметров, которые отражаются в конкретном языковом материале» [1, с. 124].

Главной целью любого художественного текста является оказание эстетического воздействия на читателя. Именно поэтому основным критерием качества перевода художественного текста считаются как полнота передачи оказываемого эстетического эффекта, так и сохранение авторского своеобразия, которое напрямую влияет на эмоциональность и экспрессивность текста.

В то же время перевод художественного текста осложняется несколькими факторами: первая проблема связана с неизбежной разницей между культурами языка и перевода, что, впоследствии, приводит к различным языковым картинам мира. Из этого следует, что язык автора определяется не только индивидуальными особенностями его речи, но и определенной картиной мира, которая существует у него в сознании как у носителя конкретного языка. Другая проблема, непосредственно вытекающая из предыдущей, заключается в том, что переводчик, будучи представителем другой культуры и носителем другого языка, обладает собственной языковой индивидуальностью и свойственными ему способами выражения знаний о мире. В некоторых случаях введение изменений в художественный текст обусловлено разницей между языками, способом выражения тех или иных смыслов, поэтому в таких ситуациях переводчик выступает в качестве посредника между двумя культурами. Однако в тех случаях, когда происходит искажение смысла или изменение оказываемого воздействия, речь идет о столкновении личностей автора и переводчика и неоправданном изменении создаваемого при прочтении эффекта и впечатления.

Проблема влияния личности переводчика на перевод художественного текста стала одной из актуальных в современной практике перевода, а ее решение связа-

но с детальным анализом стиля автора и пониманием авторской интенции, а также с поиском способов их выражения на языке перевода.

Материалом для настоящего исследования послужили романы американского писателя С. Чбоски "The perks of being a wallflower" (1999) и "Imaginary friend" (2019) и их переводы на русский язык «Хорошо быть тихоней» (2012) и «Воображаемый друг» (2019), выполненные Е.С. Петровой.

В ходе лингвостилистического анализа было установлено, что доминантными приемами в обоих романах являются синтаксические стилистические средства, однако последующий сопоставительный анализ оригинала и перевода текстов показал, что наибольшее количество расхождений встречается не на уровне синтаксиса, а на уровне лексики: в романах С. Чбоски общий тон повествования можно определить как нейтральный, тем не менее, анализ перевода обоих романов показал, что нейтральный характер повествования зачастую не сохранен – вместо этого многие слова и выражения нейтрального регистра переданы с помощью сниженного пласта лексики: разговорных фраз, просторечий, сленга или вульгаризмов.

Рассмотрим, каким образом субъективные предпочтения переводчика влияют на выбор языковых средств выражения. Так, существенные искажения стиля можно наблюдать при передаче глаголов-действий.

Например, глагол "to talk" в предложенном русском переводе передан с помощью целого ряда разговорных вариантов:

"We mostly just talked about things like girls and movies and music..." [4, с. 72]. – «Трепались о девчонках, о кино, о музыке и так далее» [3, с. 77].

"We talk to each other like that every now and then" [4, с. 148]. – «У нас с ней иногда бывает такой мпен» [3, с. 152].

"I did ask her questions, and I let her talk the whole time" [4, с. 149]. – «Задавал ей вопросы, не перебивал, когда она трещала без умолку» [3, с. 153].

"After she got done talking about it that time, I didn't think I'd ever really need to read it myself" [4, с. 176]. – «После ее выпендрежа ни за что не стану читать этот сборник» [3, с. 180].

Несмотря на то, что глагол "to talk" имеет ряд соответствий в русском языке, в том числе стилистически сниженных, это не является достаточным основанием для использования разговорных единиц «трепаться», «трещать» и «выпендреж», так как такие варианты передачи оригинала значительно огрубляют перевод, добавляют высказываниям дополнительную эмоциональную окраску, которую не закладывал автор, и создают неэквивалентное впечатление не только о герое, его речи и уров-

не образования, но и об авторе текста. В данном случае решение переводчицы использовать разговорные лексические единицы неоправданно, наиболее уместными для перевода данного глагола будут варианты «говорить», «обсуждать», и «болтать», которые, в отличие от предложенных вариантов перевода, не несут в себе негативной окраски и яркой разговорной составляющей.

В романе «Воображаемый друг» рассказывается об истории семилетнего мальчика. Для воссоздания речи юного героя и его сверстников автор использует несложные слова и выражения, характерные для детей данного возраста, в том числе фразовые глаголы. Однако при переводе вновь наблюдается огрубление лексической составляющей текста, к тому же происходит искажение смысла:

"You stayed up past midnight!!" [5, с. 89]. – «До утра, что ли, колобродил?» [2, с. 89].

Выбранный для русского перевода глагол «колобродить» является просторечием, имеющим негативную окраску со значением «ходить без дела», «вести себя суетливо, шумно». Его использование в сочетании с обстоятельством времени «до утра» вкладывает в текст иной смысл – «колобродить до утра» означает не спать до рассвета или всю ночь, что не соответствует фразе "to stay up past midnight", которую автор использует в оригинале и которая не имеет негативной коннотации. Кроме того, использование просторечий не свойственно детской речи: основу пользователей данной группы лексики составляют пожилые люди, именно поэтому введение просторечия «колобродить» для характеристики речи семилетнего ребенка представляется нецелесообразным. Вместо этого можно предложить более адекватный вариант перевода для данного фрагмента: «Ты лег спать только после полуночи?!».

Отклонение в стилистической маркированности можно также встретить при передаче глагола-действия "to go back":

"I was in my bed trying to figure out why sometimes you can wake up and go back to sleep and other times you can't" [4, с. 201]. – «Я еще валялся в постели и размышлял, почему иной раз проснешься – и тут же снова задрыхнешь, а бывает, что сна ни в одном глазу» [3, с. 206].

Использованный автором фразовый глагол "to go back to" относится к нейтральному регистру лексики и имеет значение «вернуться к чему-то», в данном контексте речь идет о возвращении ко сну. Предложенный вариант перевода, в отличие от оригинала, имеет резкий разговорный характер, поэтому не может быть признан адекватным. Глагол «задрыхнуть» относится к просторечиям и обычно используется с оттенком неодобрительности, что не соответствует контексту описываемой в оригинале ситуации. Для того чтобы избежать снижения

стиля речевого портрета персонажа, можно предложить альтернативный вариант перевода:

«Я лежал в кровати и пытался понять, почему иногда, когда ты просыпаешься посреди ночи, ты можешь снова заснуть, а иногда – нет».

Существенные отклонения в стиле можно наблюдать также при передаче лексики, связанной с названиями членов семьи:

“Guys, maybe we should have told our parents where we’re going,” Matt said. [5, с. 125] – «Ребзя, а может, стоило рассказать предкам, куда мы пошли? – подал голос Мэтт» [2, с. 127].

“A tree house? My dad made me one from a kit once.” [5, с. 118] – «Домик на дереве? Мне папаша как-то собрал такой из конструктора, прикинь» [2, с. 120].

“Michael never left a note or at least his parents didn’t let anyone see it.” [4, с. 6]. – «Никакой записки он не оставил – ну, или предки ее заныкали» [3, с. 14].

“The boy’s mother was very very angry and screamed at her son. The boy’s father kept quiet” [4, с. 39]. – «Его мамаша вышла из себя и разоралась на сына. Его папаша молчал» [3, с. 44].

В обоих переводах романов наблюдается закономерность в использовании просторечий и сленга для передачи слов нейтрального регистра. Это приводит к огрублению речевых портретов героев и искажению представления читателей о том, как персонажи романов относятся к концепту семьи в целом. Сленг и просторечия несут в себе сильную эмоционально-экспрессивную окраску, их использование не характерно для всех слоев населения. Напротив, их употребление свойственно определенной социальной группе людей, чью речь нельзя признать литературной и образованной. В романе «Хорошо быть тихоней» автор проводит контраст между главным героем-подростком и его сверстниками через их язык: главный герой использует разговорные выражения только в случае цитирования других людей, при этом он использует кавычки. Во втором исследуемом романе писателя «Воображаемый друг» главным героем является семилетний мальчик, который увлекается чтением и имеет развитое воображение. Следовательно, решение переводчицы снизить стиль речи обоих героев в романах не является мотивированным и приводит к искажению создаваемых образов. Учитывая происхождение героев и особенности их характера и поведения, представляется целесообразным сохранить нейтральный характер представленных выше фрагментов:

«Ребят, а может нам стоило рассказать родителям о том, куда мы пошли? – спросил Майк».

«Домик на дереве? Мой nana как-то собрал такой из конструктора».

«Майкл не оставил предсмертной записки, или, по крайней мере, его родители ее никому не стали показывать».

«Мама мальчика была очень рассержена и начала ру-

гать его. А отец стоял и молчал».

В переводах романов стиль повествования также снижается за счет введения стилистически сниженной лексики для передачи существительных. Выбранные переводчицей варианты перевода существенно искажают впечатление читателей о языке автора и привносят в текст перевода иной смысл.

В начале романа «Хорошо быть тихоней» описывается встреча главного героя с группой психологов, которых пригласили для беседы с учениками. Форма романа от первого лица позволяет отразить не только речь, но и мысли главного героя в этот момент:

“What was so strange about this was the fact that I had never met this man because he was a “specialist” and he knew my name” [4, с. 10]. – «Вот удивительно: я с этим кренделем никогда раньше не сталкивался, потому как он “специалист”, так откуда, спрашивается, он мое имя узнал?» [3, с. 13].

В переводе мы можем наблюдать, как происходит огрубление описываемых размышлений героя и необоснованное добавление лексической единицы с негативной коннотацией. Обратившись к контексту описываемой ситуации, становится понятно, что герой не был раздражен или зол: он был удивлен тем, что незнакомый ему человек знал его имя, однако обращение к психологу описательно с помощью сочетания “this man” продиктовано не стремлением оскорбить, а нерелевантностью упоминания имени в данном случае. При переводе данного предложения Е.С. Петрова вводит разговорную лексическую единицу «крендель», имеющую яркую эмоционально-экспрессивную окраску и принадлежащую к воровскому жаргону, что приводит к искажению речевого портрета главного героя и неадекватному эффекту. К тому же, общий тон предложенного варианта перевода нельзя признать нейтральным и эквивалентным оригиналу, само построение высказывания несет в себе сильный разговорный характер и повышенную эмоциональность. Возможно, предпочтительнее будет более нейтральный вариант перевода, в котором будет сохранен сдержанный характер высказывания:

«Было так странно, потому что я этого человека никогда в жизни не видел, так как он был «специалистом», а он обращался ко мне по имени».

Пожоую ошибку можно наблюдать в следующем фрагменте:

“As far as he was concerned, the only important thing was getting their help to keep their son away from his daughter” [4, с. 41]. – «У него была единственная цель: заручиться их поддержкой, чтобы отвести этого перца от моей сестры» [3, с. 45].

Если в оригинале автор выдерживает нейтральный

стиль речи, тем самым подчеркивает разницу между главным героем и его сверстниками, чья речь изобилует разговорными выражениями, сленгом и вульгаризмами, то в переводе романа из-за избыточного количества сниженных лексических единиц происходит опoшление создаваемого образа главного героя и стирание проводимого автором контраста. Передача стилистически нейтрального существительного "son" с помощью сленга «перец» значительно сказывается на качестве перевода и свидетельствует о неполном знакомстве переводчицы с авторской интенцией, его стилем письма и системой персонажей. Чтобы снизить экспрессивность высказывания, следует остановиться на нейтральном варианте перевода – «их сын».

Несмотря на то, что автор редко приписывает использование сниженной лексики главным героям, в романах все же можно встретить примеры употребления молодежного сленга:

"My sister did help me trim it up a bit, and I was lucky because everyone in school including Sam and Patrick thought my hair looked cool. "Chic" was Patrick's word" [4, с. 131]. – «Сестра кое-как подровняла это безобразие, и мне очень повезло, потому что в школе все ребята, включая Сэм и Патрика, сочли, что это крутой причесон. Патрик даже сказал «шикарно» [3, с. 135].

В данном случае сленг используется для характеристики речи одного из друзей главного героя: прилагательное "chic", заимствованное из французского языка, употребляется в значении «модный», «стильный», или даже «крутой». Предложенный Е.С. Петровой вариант перевода не удовлетворяет критерию качества: наречие «шикарно» не сохраняет заложенный автором эффект, так как оно, несмотря на свой оценочный характер, не передает разговорный стиль реплики; кроме того, в представленном варианте перевода для передачи ней-

тральной лексики необоснованно используются разговорные слова: «волосы – безобразие», «прическа – причесон», что негативно сказывается на эквивалентности стиля языка. В данном случае замену одной разговорной единицы на другую в рамках данного предложения нельзя назвать обоснованной, так как искажается речевой портрет героев. Учитывая данные аспекты, можно предложить альтернативный вариант перевода, в котором будет сохранена как нейтральность речи главного героя, от лица которого ведется повествование, так и разговорная окраска цитируемой реплики:

«Сестра помогла мне привести волосы в порядок, и я был рад, потому что в школе всем, включая Сэм и Патрика, понравилась моя новая стрижка. Патрик даже сказал «шикардос»».

Таким образом, сопоставительный анализ оригинала и перевода романов «Хорошо быть тихоней» и «Воображаемый друг» С. Чбоски показал, что в переводах наблюдаются существенные искажения идиостиля автора, а именно снижение стилистической окраски используемых лексических единиц, что обусловлено влиянием личности переводчицы на выполняемый перевод. Субъективные предпочтения переводчицы в данном случае реализуются в виде чрезмерного употребления разговорной лексики для передачи слов нейтрального регистра, вследствие чего в переводах романов создается отличный от оригинала эффект, а читатели переводов получают иное, искаженное представление о художественных образах персонажей и авторском стиле. Чтобы избежать существенных расхождений между текстами оригинала и перевода и сохранить создаваемый при прочтении эффект, особенно важно уделять внимание всем особенностям авторского своеобразия и на этапе предпереводческого анализа детально проанализировать текст как на лингвистическом, так и на экстралингвистическом уровне.

ЛИТЕРАТУРА

1. Некрасова Е.А. Фет, И. Анненский: Типологический аспект описания / Е.А. Некрасова. – М.: Наука, 1991. – 129 с.
2. Чбоски С. Воображаемый друг. – Пер. с англ. Е.С. Петровой. – Москва: Эксмо, 2019. – 736 с.
3. Чбоски С. Хорошо быть тихоней. – Пер. с англ. Е.С. Петровой. СПб.: Азбука, Азбука-Аттикус, 2014. – 288 с.
4. Chbosky S. The Perks of Being a Wallflower. Pocket, 2009. – 240 p.
5. Chbosky S. Imaginary Friend. Grand Central Publishing: First edition, 2019. – 720 p.

© Борисенко Юлия Александровна (Julie_bor@mail.ru), Сайтаева Кристина Станиславовна (Saytaeva1999@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ПОКАЗАТЕЛИ БАЗИСНОГО ТЕМБРА МНОГОСЛОЖНИКА В СТИХОТВОРЕНИЯХ САПФО НА МАТЕРИАЛЕ АДОНИСОВА СТИХА

MARKERS OF POLISYLLABON'S TIMBRAL BASIS IN SAPPHO'S POEMS ON THE SOURCE OF ADONIC VERSE

E. Vistisen

Summary: The paper deals with so-called Adonic verse found in fragments of Ancient Greek lyric poet Sappho. Aeolian poet shows perfect understanding of the phenomenon which may be called "timbral basis" and be found on the edge of meter and assonance. The paper contents examples of Adonic verse analyzed with new method including "timbral basis". Classification of "timbral basis" (anaphoric, kataphoric, "weak" and "strong") is given with examples from Sappho's poems. Sappho prefers not to use "timbral basis" with Adonic verse. The main difference between "timbral basis" of hexameter and lyric verse is also discussed. RSF 18-18-00503.

Keywords: Ancient lyric, Sappho, timbral basis, Ancient Greek verse, Adonic verse.

Вистисен Екатерина Павловна

Канд. филол. наук, научный сотрудник
Института языкознания Российской академии наук
ФГБУН ИЯз РАН (г. Москва)
catharina.pauli.f@gmail.com

Аннотация: Адонисов стих – абсолютно короткий многосложник в составе древнегреческой лирической строфы. Размер Адонисова стиха – всего пять слогов, что позволяло не повторять гласные древнегреческого языка поэту во время проработки метро-звуковых особенностей стиха. Тем интереснее анализ т.н. «базисного тембра» в пятисложниках Сапфо. В статье рассматривается теоретическая основа понятия, классификация видов «базисного тембра», необходимые отличия «базисного тембра» от ассонанса. Дается количественная оценка встречаемости явления во фрагментах Адонисова стиха у Сапфо. Исследование выполнено в рамках проекта, поддержанного РФФИ 18-18-00503 «Древнейшие стихосложения мира: от шумеров к грекам».

Ключевые слова: античная лирика, Сапфо, базисный тембр, Адонисов стих, древнегреческий стих.

Метро-звуковой уровень древнегреческого стиха представляет особый интерес в контексте современных исследований в области стиховедения и науки об античности. Теоретическое осмысление метрического уровня принадлежит классикам предыдущих эпох: в XVIII в. Г. Герману, в XIX в. И. Шмидту, в XX в. Б. Снеллю и др.

Не постигнув особенности метрической организации стиха, противопоставления слогов, долгих и кратких, принципа счета слогов, свойственного лирической поэзии, невозможно выстроить внятную теорию звуковой организации стиха.

Аллитерация, ассонанс, и внутренняя рифма традиционно исследуются вне метрического уровня, на уровне сугубо звуковом. Исследования аллитерации начаты в эпоху Возрождения выдающимся мыслителем, поэтом, классиком латинской литературы Дж. Понтано. Позднее на материале германской поэзии сформировано понятие аллитерации, трудно применимое к стиху античному [1, С. 231-232].

Базисный тембр (БТ) – единица, наблюдаемая при рассмотрении метро-звуковых параметров стиха. Понятие родственно внутренней рифме, аллитерации [там же, С. 205] и ассонансу. Однако отличие в том, что БТ фиксируется при учете метрики стиха, тем самым становясь единицей межуровневой.

БТ гекзаметра [2, С. 62-65] – неоднократное размещение в рамках одного стиха (т. е. стихотворной строки) гласного или сочетания гласного с согласным с учетом сильных мест стиха (т. н. иктов [3, Р. 319]). В строгом смысле БТ гекзаметра – повтор гласного или целого слога, размещенного на икте (в гекзаметре их 6).

Гекзаметр и пентаметр относятся к изохроническим типам стиха, лирические многосложники – к изосиллабическим [4, С. 194-251]. На первом месте, в случае с гекзаметром и пентаметром, стоит равенство долгот на протяжении стиха, кол-во слогов может колебаться от одного стиха к другому.

Многосложники, используемые авторами античной сольной [5, С. 233-240] и хоровой [там же, С. 249-266] лирики, отличаются устойчивым кол-вом слогов, кратких и долгих, и фиксацией их последовательности в зависимости от выбранной строфы.

Понятие «икт» в связи с многосложником не столь важно. БТ лирического многосложника – дистантный (с интервалом минимум в один краткий слог) ассонанс, аллитерированный или нет, не зависящий от исследовательского видения сильных мест в данном лирическом стихе.

При описании звукового строя лирического много-

сложника целесообразно сначала описать все БТ рассматриваемого стиха, затем соотносить частоту определенных БТ в рамках разных типов многосложников. Существует вероятность корреляции встречаемости определенных типов БТ и выбора автором структуры лирического многосложника.

Звуковые повторы в древнегреческом стихе лирической поэтессы, носительницы эолийского диалекта Сапфо неизменно становятся объектом внимания исследователей [6, С. 188; 7, С. 140; 8, С. 182; 9, С. 50].

Последовательное, детальное рассмотрение каждого стиха с позиции БТ может уточнить характеристики авторского стиля, дать почву сопоставлению произведений и у одного автора, и у разных.

БТ с т. зр. сопровождения аллитерации: сильный (ассонанс, с обеих сторон сопровождаемый аллитерацией), слабый (ассонанс без аллитераций), катафорический (ассонанс + аллитерация, от греч. *καταφέρω* 'несу вниз'), анафорический (аллитерация + ассонанс, от греч. *ἀναφέρω* 'возношу').

Примеры из фрагментов Сапфо [10, 11, 12] (пер. автора статьи):

«πόσοι καταστείβοισι, χάμαι δέ τε πόρφυρον ἄνθος»
'ногами они да примнут, и на земле пурпурный цветок'

С нумерацией слогов: 1. πόσ 2. σι 3. κα 4. та 5. στεί 6. βοι 7. си 8. χά 9. май 10. δέ 11. те 12. πόρ 13. фу 14. ров 15. ἄνθ 16. оς

Деление слогов условно и требуется исключительно при нумерации: следует учитывать, что целью является фиксация звуковых повторов гласного в сопровождении и предшествующих, и последующих согласных.

Ударения – суперсегментные признаки звуков, на уровне тембра в данном случае нерелевантные. Дифтонги и простые гласные (α и αι, и т. д.) признаются носителями разных тембров, не уравниваются. Одни и те же слоги могут вовлекаться в несколько БТ.

Повторы:

- 1, 16: *ος, ος*; катафорический БТ;
- 2, 7: *σι, σι*; анафорический БТ;
- 3, 8, 15: *α, ά, ᾶ*; слабый БТ;
- 1, 12, 14, 16: *ό, ό, ο, ο*, слабый БТ;
- 4, 8, 15: *α, ά, ᾶ*; слабый БТ.

Ни разу не встречается: сильный БТ.

Пример сильного БТ в другом фрагменте Сапфо [10, 11, 12]:

«ἄσπερες μὲν ἀμφὶ κάλαν σελάωνναν»

'звезды вот вокруг красивой луны'
Повтор: 8, 10: *λαν, λάν*; сильный БТ.

Теоретическую значимость имеет рассмотрение БТ на примере кратчайших многосложников, именуемых Адонисов стих. Это пятисложник, в рамках которого теоретически возможно сложить стих, не повторяя тембр ни разу. В десятисложнике и больших промежутках кол-во разнообразных тембров гласных, присутствующих в древнегреческом языке [13, С. 7-9; 14], может оказаться недостаточным, и часть повторов окажется вынужденными.

В рамках пятисложника можно говорить о полной свободе автора. Нередко Сапфо прибегает к анжамбеману, размещая в начале пятисложника окончание слова, начатого в предыдущем стихе.

Пятисложники (Адонисовы стихи) Сапфо в хорошей сохранности:

1. «ὦ τὸν Ἄδωνιν» – 'ах, Адонис'
2. «πάντα τελέσθην» – 'все свершилось'
3. «κάτ τὸ πάλαιον» – 'по древнему'
4. «(κλή-)τοὶ βασιλῆες» – '(прославлен-)ные цари'
5. «οὐκ ἐδύναντο» – 'не могли'
6. «τοῦτο συνοίδα» – 'это осознаю'
7. «(νύ-)φας ἰοκόλπω» – '(девуш-)ки с пурпурным поясом'
8. «ὑπνον ἴδωμεν» – 'сон мы видели бы'
9. «(φωνεί-)σας ἰπακοῦει» – '(звучащ-)ей внимает'
10. «σ' οὐδ' ἐν ἔτ' εἴκει» – 'невозможно уже'
11. «(ἐπιρρόμ-)βεισι δ' ἄκουαι» – '(гу-)дят же уши'
12. «καὶ μελέδωναι» – 'и тяготы'
13. «(λύδι-)ὸν κάλον ἔργον» – '(Лидийс-)кое прекрасное изделие'
14. «οὐ διάμειπτον» – 'не изменены'
15. «λότνια Αῴως» – 'госпожа Эос'
16. «(ῶ-)τω τις ἔραται» – 'то, что некто обожает'

Единичный катафорический БТ в примере 13: 1, 3, 5: *ον, ον, ον*.

Слабый БТ:

1. в примере 12: 1, 5: *αι, αι*;
2. в примере 9: 1, 3: *α, α*;
3. в примере 3: 1, 3: *ᾶ, ᾶ*;
4. в примере 1: 1, 4: *ῶ, ω*.

В нескольких случаях гласный повторяется в соседних слогах: это случай строгого ассонанса, не базисного тембра (пример 2, 7, 10, а также частично 12 (гласный ε, ἐ)).

В случае, когда один и тот же тембр повторяется более 2-х раз, речь идет о закреплённом БТ. Всего 2 раза – о незакреплённом БТ.

На материале сохранившихся фрагментов можно утверждать, что Сапфо не использовала в Адонисовых стихах:

1. сильный БТ;
2. анафорический БТ.

Кол-во случаев слабого БТ и строгого ассонанса примерно равно.

Всего зафиксировано 5 случаев БТ разных типов на 16 примеров, т. е. 5 / 16, менее 1 / 3 случаев.

Всего треть пятисложных Адонисовых стихов Сапфо строится с использованием БТ.

Ассонанс и аллитерацию следует отличать от БТ по признаку контактности/дистантности, в частности, ассонансом следует признавать исключительно повтор в со-

седних слогах. Четверть ($4 / 16 = 1 / 4$ [15, С. 389]) стихов содержат случаи строгого ассонанса.

Примеры 16, 15, 14, 11, 10, 8, 6, 5, 4, т. е. 9 примеров (9 / 16, более половины), не содержат звуковых повторов, вовлекающих носитель слога.

Отсутствие сильного и анафорического БТ в пятисложниках Сапфо, преобладание стихов, не вовлекающих БТ и иные звуковые повторы с опорой на носитель слога, говорит об особой эстетической маркировке примеров, где звуковые повторы встречаются. Характерно нежелание (всего 1 пример катафорического БТ, отсутствие анафорического и сильного БТ) Сапфо повторять согласные вместе с гласными (т. е. сопровождать ассонанс аллитерацией) в рамках пятисложника Адонисова стиха.

ЛИТЕРАТУРА

1. Opelt I. Alliteration im Griechischen? / I. Opelt // *Glotta*. – 1958. – 37. – р. 205-232.
2. Гаспаров М.Л. Очерк истории европейского стиха / М.Л. Гаспаров – М.: Фортуна Лимитед, 2003. – 272 с.
3. Sturtevant E.H. The Ictus of Classical Verse / E.H. Sturtevant // *The American Journal of Philology*, Vol. 44. – 1923. – 4. – р. 319-338.
4. Кузнецов А.Е. Латинская метрика / А.Е. Кузнецов – Тула: ГРИФик, 2006. – 490 с.
5. История греческой литературы. Т. 1: Эпос, лирика, драма классического периода; – М.-Л.: Изд-во АН СССР, 1946. – 528 с.
6. Rayor D.J. Sappho's Lyre: Archaic Lyric and Women Poets of Ancient Greece / D.J. Rayor – Berkeley: University of California Press, 1991. – 207 p.
7. Cyrino M.S. In Pandora's Jar: Lovesickness in Early Greek Poetry / M.S. Cyrino – Lanham Maryland: University Press of America, 1995. – 197 p.
8. Goldman J. Modernism, 1910-1945: Image to Apocalypse / J. Goldman – London-New York-Shanghai: Palgr Mac, 2017. – 340 p.
9. Barr M. OCR Classical Civilisation A Level Components 32 and 33: Love and Relationships and Politics of the Late Republic / M. Barr, Cresswell L., Thorley A. – London: Bloomsbury Publishing, 2017. – 209 p.
10. Campbell D.A. Greek Lyric: Sappho and Alcaeus / D.A. Campbell – Harvard University Press, 1982. – 512 p.
11. Voigt E.M. Sappho et Alcaeus. Fragmenta / E.M. Voigt – Amsterdam: Polak & van Gennep, 1971. – 507 p.
12. Bierl A. The Newest Sappho: P. Sapph. Obbink and P. GC inv. 105, Frs. 1-4 / Bierl A. Lardinois A. – Leiden-Boston: Mnemosyne, 2016. – 543 p.
13. Соболевский С.И. Древнегреческий язык / С.И. Соболевский – СПб.: Изд-во Олега Абышко, 2009. – 616 с.
14. Sihler A.L. New Comparative Grammar of Greek and Latin / A.L. Sihler – Oxford-New York: Oxford University Press, 2008. – 686 p.
15. Виноградов И.М. (ред.) Дробь арифметическая. / И.М. Виноградов // *Математическая энциклопедия*. В 5 т.; – М.: Советская Энциклопедия, 1982. – с. 389-390.

© Вистисен Екатерина Павловна (catharina.pauli.f@gmail.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

АКТУАЛЬНЫЕ ИЗМЕНЕНИЯ В СЛОВАРНОМ ЗАПАСЕ СОВРЕМЕННОГО НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА

Искандарова Гульнара Рифовна

доктор филологических наук, доцент,
Уфимский юридический институт МВД России
ischtuganowa@mail.ru

CURRENT CHANGES IN THE VOCABULARY OF THE MODERN GERMAN LANGUAGE

G. Iskandarova

Summary: The article discusses the main trends in the development of the lexical system of the German language at the present stage. The analysis involves language units selected from electronic media, online forums, and printed publication using the continuous sampling method. It has been established that under the influence of extralinguistic and intralinguistic factors, processes of lexico-semantic, word-formation variation, abbreviation, metaphorization, euphemization, determinologization occur, the boundaries between oral and written language form and styles are erased. Lexical changes lead to the simplification of the language norm and the removal of restrictions. Theoretical provisions and conclusions, supported by linguistic material, can be successfully used in the practice of teaching the German language to students of philological specialties.

Keywords: German language, vocabulary, morphemes, variants, meaning, language development.

Аннотация: В статье рассматриваются основные тенденции развития лексической системы немецкого языка на современном этапе. Для анализа привлекаются языковые единицы, отобранные из электронных СМИ, онлайн-форумов, печатных изданий методом сплошной выборки. Установлено, что под влиянием экстралингвистических и внутриязыковых факторов происходят процессы лексико-семантического, словообразовательного варьирования, аббревиации, метафоризации, эвфемизации, детерминологизации, стираются границы между устными и письменными языковыми формами и стилями. Лексические изменения ведут к упрощению языковой нормы и снятию ограничений. Теоретические положения и выводы, подкрепленные языковым материалом, могут успешно использоваться в практике преподавания немецкого языка студентам филологических специальностей.

Ключевые слова: немецкий язык, лексика, морфемы, варианты, значение, языковое развитие.

Немецкий писатель и поэт Теодор Фонтане однажды высказался меланхолично о жизненных переменах: «Перемены – удел жизни, и наступит новый день» (Wechsel ist das Los des Lebens, und es kommt ein anderer Tag). Данный афоризм можно применить и к языковым изменениям, которые ярко проявляются на лексическом уровне. Порой они сопровождаются государственным регулированием и общественными дискуссиями, порой не всегда одобрительно, о чем свидетельствуют последняя реформа немецкого правописания 2006 года и споры о гендерном неравенстве или англизации/американизации немецкого языка. На одном из ежегодных заседаний Института немецкого языка в Мангейме прозвучало мнение о языковом варьировании как об угрозе стандартизированному немецкому языку и о языковом упадке.

По мнению Астрид Штедье, языковые изменения еще никогда так быстро не происходили как в нынешнюю эпоху, а объем словаря формально вышел за свои рамки, что оказалось характерным для большинства современных языков [7]. Изменения в словаре, в первую очередь, касаются модификации слов и словосочетаний, а также лексических правил и ограничений. Во-вторых, речь идет о составных элементах, которые редуцируются в слове или добавляются к нему.

Стимулами для развития могут послужить как регули-

рующие и компенсационные процессы в языковой системе, так и внеязыковые явления, изменения в социальной и общественной жизни. Внутриязыковые факторы, например, фонетическая ассимиляция иностранных слов в немецкой артикуляционной системе, отмена родовой маркированности лексических единиц, заложены в самом языке. Осознанное влияние на развитие языка, так называемое языковое планирование, касается таких вопросов, как составление орфографических корпусов или установление статуса в отношении языка преподавания [4].

В словарном запасе современного немецкого языка наблюдается тенденция к устареванию и исчезновению значений некоторых слов и словосочетаний, словообразовательных морфем и моделей, ограничению на уровне образования слов.

Из истории языка известно, что свободные морфемы могут переходить в разряд связанных морфем, или связанных производящих основ [2, с.81]. В древневерхне-немецком языке существовала свободная морфема *heit* для обозначения человека. Позднее она превратилась в суффикс для образования существительных от прилагательных (*klug* → *Klugheit*), который не теряет свою продуктивность и в современном немецком языке.

То, что сегодня считается исключением из правил,

ранее было регулярным явлением. Так, уникальная морфема *kork* встречается как связанный корень только в глаголе *entkorken* и не способна к образованию лексемы **korken*. Уникальные морфемы *Him* и *Schorn* встречаются только в сложных словах *Himbeere* и *Schornstein*.

Немецкие полуаффиксы занимают промежуточную ступень между свободными и связанными морфемами. Например, элемент *höchst* в словосочетании *höchst leichsinnig sein* используется как частица в значении усиления 'очень, крайне'; в *höchster Berg* как форма превосходной степени прилагательного *hoch* и как усилительный префикс в *höchstinvasiver Lebensstil*.

При изменении значений слов может устраняться многозначность: лексико-семантический вариант (ЛСВ) 'тело' у слова *Leiche*, существовавший в древневерхне-немецком языке наряду с ЛСВ 'мертвое тело', 'мертвый человек', с течением времени утрачивается. В 18 веке у глагола *schildern* отпадает ЛСВ 'рисовать', уступая место ЛСВ 'описывать словами' [6, с. 996, с. 1518].

Языковая динамика обуславливается развитием информационных и коммуникационных технологий. Массмедийная революция привела к отмене границ между устной и письменной формами языка, к взаимопроникновению частной и общественной жизни, к снятию социологически обусловленных ограничений. Наглядно можно продемонстрировать данное положение на примере молодежной частицы *mega*, которая проникает в письменную коммуникацию в различных вариантах, в разные типы текстов и специальные языки: *Mega Problem und Mega doofe Story* (онлайн-форум); *Eine mega gute Stimmung ist hier* (газетный стиль); «*Alles mega*» – *Gut ist nicht gut genug. Versprochen, ab jetzt ist alles mega* (анонс мероприятия); *mega Küchenwelt*; *Der mega Friday* (язык рекламы).

Новые формы письменности в электронных СМИ ведут к многообразию вариантов. Речь идет об употреблении слов в форме акронимов (*lol, hdl*), инфлективов (*grins, heul, freu*), использовании графо-стилистических средств (повтор графем, знаков препинания), символов, эмодзи [5, с. 37]. Растет число фонетических вариантов, параллельных форм (*Bike vs. Mountainbike*), разнообразии способов оформления соединительных элементов в сложных словах. Получают широкое распространение гибридные формы (*der Mann im Harley-Davidson-T-Shirt, Eurobike-Award-Gewinner*), в которых иноязычные элементы произносятся в соответствии с нормами английского языка [1, с.7]. Из-за изменений в правилах правописания появляется неуверенность в постановке

дефиса в сложных словах (*Leichtathletik-Verein/ Leichtathletikverein, Leichtathletik-Zentrum, Leichtathletikzentrum*).

Информационно-технологический перелом и растущая роль профессиональных языков обозначили тенденцию к использованию языка сокращений, что, в свою очередь, требует разработку специальных словарей аббревиатур [8, с. 148]. Следует отметить следующие особенности в использовании сокращенных форм: сокращение может относиться к нескольким полным формам (*Ampel > Ampelanlage* и *Signalgeber einer Ampelanlage*); для одной полной формы существует несколько сокращенных вариантов (*Kidertagesstätte < KiTa* и *Kita*); сокращенная форма в отличие от полной приобретает новое значение в результате метонимического переноса (*Bafög – Bundesausbildungsförderungsgesetz* и *Geldsumme*).

В силу политических и идеологических установок по отношению к определенным этническим группам, меньшинствам происходит переименование понятий (*Zigeunerbraten → Pusztabraten*) или эвфемизация (*Flüchtlinge vs. Flüchtende*). В обозначениях лица стараются использовать гендерно немаркированную лексику (*Studierende vs. Studenten*) и специальные символы для нейтрализации рода (*StudentInnen, Student*innen, Student_innen*). Лексические единицы, относящиеся к эпохе пандемии коронавируса, обнаруживают метафоричность, например, *Hygienerritter* 'тот, кто особенно тщательно соблюдает правила гигиены', *Nacktnase* 'тот, кто носит маску, закрывая только рот', *Klopapierhamster* 'тот, кто дежурит излишне большой запас туалетной бумаги' [3, с. 9].

Все больше профессионализмов проникает в пласт общеупотребительной лексики, теряет свою контекстуальность, выходя за рамки специальных областей. Семантическая и прагматическая неопределенность ведет к детерминологизации значений. Одновременно наблюдается обратный процесс: обыденная лексика переходит в разряд специальной (*Wolke > Datenbank*, ср. в русском языке *облако > хранилище файлов*). В этой связи нельзя не упомянуть синонимию, когда одно и то же понятие получает различные наименования, например, *Eingabetaste – Returntaste – Entertaste – Bestätigungstaste – Zeilenumschaltung*.

Подводя итоги, отметим, что современный немецкий лексикон является динамичным языковым модулем, для которого одновременно характерны отмена строгих границ между вариантами и увеличение вариантов, использование политически корректной лексики, расширение сферы реализации научных терминов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Волкова Т.И. О некоторых тенденциях в процессе ассимиляции иноязычной лексики в современном немецком языке // Вестник Балтийского федераль-

- ного университета им. И. Канта. Серия: филология, педагогика, психология. 2021. №2. С. 32-40.
2. Искандарова Г.Р. Сравнительное исследование разнотемных языков на примере имени деятеля: Монография/Г.Р. Искандарова. Уфа: РИЦ БашГУ, 2010. 188 с.
 3. Нефедова Л.А. Активные процессы в лексике немецкого языка 2020-2021 гг.//CREDO EXPERTO: транспорт, общество, образование, язык. 2021. №3. С. 151-166.
 4. Janich Nina Sprachplanung // Angewandte Linguistik: ein Lehrbuch. Hrsg. von Karlfried Knapp. 2. Aufl. Tübingen: A. Franke Verlag, 2007. S. 503-523.
 5. Neuland Eva Jugendsprache: Eine Einführung. Tübingen, Basel: A. Franke Verlag, 2008. 210 S.
 6. Pfeifer Wolfgang, Hrsg. Etymologisches Wörterbuch des Deutschen. 3 Bde. Berlin: Akademie-Verlag, 1989. 2093 S.
 7. Stedje Astrid Deutsche Sprache gestern und heute: Einführung in die Sprachgeschichte und Sprachkunde. München: Wilhelm Fink Verlag, 1989. 223 S.
 8. Steinhauer Anja Kürze im deutschen Wortschatz // Sprachliche Kürze. Konzeptuelle, strukturelle und pragmatische Aspekte. Hrsg. von Jochen A. Bär, Thorsten Roelke und Anja Steinhauer. Linguistik – Impulse&Tendenzen 27. 2007. S. 131-180.

© Искандарова Гульнара Рифовна (ischtuganowa@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Уфимский юридический институт МВД России

МЕДИЙНЫЙ ОБРАЗ ТУРЦИИ, ОПИСЫВАЕМЫЙ ПРИ ПОМОЩИ АНТРОПОМОРФНЫХ МЕТАФОР

THE MEDIA IMAGE OF TURKEY DESCRIBED VIA ANTHROPOMORPHIC METAPHORS

I. Kurbanov
I. Gulagaev

Summary: The article discusses the features of definitions of the concepts of discourse, metaphor and their differences, as well as various classifications of metaphors. The authors carry out the analysis of anthropomorphic metaphors used in Turkey's description in the English-language media. All metaphors are divided into metaphorical models, frames and slots. The examples in English are accompanied by the translation into Russian.

Keywords: discourse, metaphor, classification, Turkey, anthropomorphic.

Курбанов Ибрагим Алиевич

кандидат филологических наук, профессор,
Сургутский государственный университет
ibragimkurbanov@mail.ru

Гулагаев Исрапил Нуцалханович

Сургутский государственный университет
mr.israpil1@gmail.com

Аннотация: В статье рассматриваются особенности определений понятий дискурса, метафоры и их различий, а также различные классификации метафор. Авторы проводят анализ антропоморфных метафор, использованных при описании Турции в англоязычных СМИ. Все метафоры разделены на метафорические модели, фреймы и слоты. Примеры на английском языке сопровождаются переводом на русский язык.

Ключевые слова: дискурс, метафора, классификация, Турция, антропоморфный.

В настоящее время невозможно себе представить международную коммуникацию без участия средств массовой информации, являющихся неотъемлемой частью современного медийно-коммуникативного дискурса. Путем освещения происходящих в мире событий СМИ приобретают огромную силу, сопоставимую с государственной властью. Таким образом новостные источники нередко формируют общественное мнение по любому вопросу.

В арсенале инструментов, которые применяют в своих текстах средства массовой информации, помимо всего прочего, присутствуют лексические и синтаксические средства выразительности. Их используют, в первую очередь, для стилистической окраски. Однако довольно часто путем использования этих средств авторы новостных статей выражают свое личное отношение к происходящему или даже влияют на общественную повестку. Наиболее «влиятельными» являются такие лексические средства, как метафора, эпитет, ирония, олицетворение и др. В данной работе мы будем рассматривать метафорические образы, создаваемые СМИ с целью формирования определенной повестки или общественного мнения.

Несмотря на множество существующих определений и понятия «дискурс», в современной лингвистике принято придерживаться определения Т.А. Ван Дейка, который описывает дискурс, как сложное коммуникативное явление, включающее, кроме текста, ещё и экстралингвистические факторы (знания о мире, установки, цели адресанта), необходимые для понимания текста» [1,

с. 7]. Важно подчеркнуть, что многие лингвисты и исследователи в области языкознания отталкиваются именно от определения Ван Дейка в своих исследовательских работах.

Сравнивая отличительные особенности понятий «текст», «медиа́текст» и «медиа́дискурс», Т.Г. Добросклонская прибегает к аналогиям с «фотографическим отображением действительности», «видеоизображением» и «голографическим изображением» соответственно, тем самым подчеркивая различия в масштабе этих понятий [2, с. 23]. Текст в его традиционном понимании – это «объединенная смысловой связью последовательность знаковых единиц, основными свойствами которой являются связность и целостность» [8, с. 507]. Иными словами, текст – в первую очередь, последовательность слов. Если же мы рассматриваем текст в рамках массовой коммуникации, то рамки понятия «текст» значительно расширяются, включая в себя визуальные, звуковые, графические средства отображения информации.

Медиа́дискурс отличается от других типов дискурса тем, что имеет своим конечным адресатом «территориально децентрализованного, неоднородного по гендерному, возрастному, социальному и другим признакам массового адресата» [3, с. 212]. Более того, второй участник коммуникации, в противопоставлении коммуникантам других типов дискурсов, отличается анонимностью и количественной неопределенностью. По этой причине коммуникация становится более универсальной, источник информации ставит перед собой задачу передать ее

без участия посредников, избегая ради этого сложную конфигурацию смысла, ослабляя стилистическую нагрузку и усиливая эмоциональную тональность текстов.

Метафора – явление, которое необходимо изучать неотрывно от ее многочисленных аспектов. Благодаря сложной и многокомпонентной структуре метафоры на сегодняшний день мы имеем большое количество подходов к ее исследованию. Одной из основных является теория Лакоффа и Джонсона, которые изучили ранее не исследованный аспект метафоры, как неотделимого компонента мышления.

В своей работе «Metaphors we live in» Лакофф и Джонсон опровергают теорию, согласно которой метафоры могут быть представлены только в языке, а не речи. «Большое количество людей ошибочно полагает, что метафоры не особо сильно привязаны к нашему языку и нашей действительности. Однако мы можем утверждать, что метафора является неотъемлемой частью как языка, так и способа нашего мышления и нашей реальности» [5, с. 25].

На данный момент многие ученые-лингвисты выдвигают свои критерии, по которым можно классифицировать метафоры. Единства в этом вопросе до сих пор нет, поэтому, по словам В.П. Москвина, определение и структурирование этих критериев представляется «важнейшей целью семантики» [6, с. 112].

Ученый-лингвист, последователь когнитивной теории профессор А.П. Чудинов разработал свою собственную классификацию метафор. Рассуждая о проблеме, встающей при выборе критериев для классификации метафорических моделей, Чудинов А.П. отмечает, что сложной задачей является выявление состава понятийных сфер, которые используются в качестве источников или мишеней для метафорической экспансии. Ученый также подчеркивает первоначально антропоцентричный характер формулируемой человеком картины мира. Люди рассматривают природные явления, процессы, мысли и идеи через призму своих собственных представлений о взаимоотношениях личности и окружающей среды.

Таким образом, профессор А.П. Чудинов выделяет четыре основных разряда метафорических моделей:

1. антропоморфную;
2. природоморфную;
3. социоморфную;
4. артефактную.

Антропоморфная метафора

Метафоры данной группы исследуются лингвистами с точки зрения отношения к концептам и областям, связанными с человеком и его деятельностью. При создании метафор этого типа люди используют сравнение ре-

альности со своей природой, тем самым помещая себя в центр познавательного процесса. Эта группа может быть представлена следующими фреймами: «болезнь», «физиологические органы», «жизненный цикл организма», «человеческие действия», «отношения между людьми», «душа» и т.д. [7, с. 91-92].

Использование антропоморфных метафор при описании Турции означает, что Турция рассматривается, как самостоятельно действующее лицо с присущими ему человеческими качествами.

Наиболее распространенной метафорической моделью в этом разделе является модель «**Турция – это человек**». Концептуализация Турции в терминах анатомии человека показывает, что Турция имеет человеческое тело, рассматривается как живой человек.

Сравнивая Турцию с человеком, мы также подразумеваем, что у нее могут быть права, чувства, эмоции и т.д.

Все примеры взяты из американского издания «The New-York Times».

Фрейм – деятельность человека

Слот 1 – свидетельствовать

Пример 1. *Once ruled by secularists backed by powerful military generals, **Turkey has seen** the rise over the last decade of Mr. Erdogan's Justice and Development Party, known by its Turkish initials A.K.P., that was rooted in political Islam but also included other partners, among them liberals and some on the nonreligious right. (Некогда управляемая секуляристами, поддерживаемыми могущественными военными генералами, Турция за последнее десятилетие стала свидетелем подъема Партии справедливости и развития 2-на Эрдогана, известной под турецкими инициалами А.К.Р., которая была основана на политическом исламе, но также включала других партнеров, среди которых есть либералы и некоторые нерелигиозные правые.) (NYT, 2014).*

Пример 2. *Turkey **may now be witnessing** the beginnings of a similar blowback. (Турция, возможно, сейчас является свидетелем начала аналогичного ответного удара.) (NYT, 2014).*

Говоря о том, что Турция была свидетелем некоторых событий, автор придает Турции человеческие качества.

Слот 2 – извлечь урок

Пример 3. *If Turkey can **learn that lesson** from this tragedy, then the 301 honorable victims of Soma will not have died in vain. (Если Турция сможет извлечь урок из этой трагедии, то 301 почетная жертва Сомы погибла не напрасно.) (NYT, 2014).*

В этом примере мы видим, как Турция сравнивается с человеком через использование антропоморфной метафоры «извлечь урок», означающей, что Турция больше не будет повторять ошибки прошлого.

Слот 3 – просыпаться

Пример 4. *On the morning of May 13, Turkey finally **woke up** from its deep slumber on workplace safety — but at the cost of 301 lives. (Утром 13 мая Турция, наконец, проснулась от глубокого сна в целостности и сохранности — но ценой 301 жизни.) (NYT, 2014).*

В данном примере мы видим использование метонимии с частного на целое. Турция здесь сравнивается с человеком при помощи лексемы «просыпаться».

Фрейм – социальная роль

Слот 1 – преступник

Пример 5. *Last year, media freedom groups once again judged Turkey to be the world's worst **offender** for jailing reporters for their work. (В прошлом году группы по защите свободы СМИ в очередной раз признали Турцию худшим преступником в мире за то, что она сажала в тюрьму репортеров за их работу.) (NYT, 2019).*

Автор использует слово «преступник», чтобы в более эмоциональной форме выразить свое отношение к политике турецких властей.

Слот 2 – тюремщик

Пример 6. *The Committee to Protect Journalists reports that Turkey is the “world's top press **jailer**” and imprisoned 40 journalists as of Dec. 1. (Комитет по защите журналистов сообщает, что Турция является “лучшим в мире тюремщиком прессы” и по состоянию на 1 декабря заключила в тюрьму 40 журналистов.) (NYT, 2014).*

Увеличивающаяся в Турции тенденция к задерживанию и заключению журналистов подтолкнуло автора к использованию антропоморфной метафоры «тюремщик».

Слот 3 – антагонист

Пример 7. *The **antagonists** were France and Turkey, fellow members of NATO, sworn to protect one another. (Антагонистами были Франция и Турция, коллеги-члены НАТО, поклявшиеся защищать друг друга.) (NYT, 2020).*

В данном примере страны сравниваются с людьми с помощью лексемы «антагонист», означающем персонажа, противодействующего главному герою (протагонисту) на пути к достижению его целей.

Слот 4 – актер

Пример 8. *In the international arena, Turkey has become a major **actor** in the Syrian war, a crucial player in the attempts to curb the European migration crisis and an unreliable ally to the United States and in the North Atlantic Treaty Organization. (На международной арене Турция стала главным актором в сирийской войне, ключевым игроком в попытках обуздать европейский миграционный кризис и ненадежным союзником Соединенных Штатов и Организации Североатлантического договора.) (NYT, 2018).*

Сравнение Турции с человеком в данном примере выражается через лексему «актер». При помощи этого слова подчеркивается важность Турции в международных конфликтах.

Фрейм – части тела

Слот 1 – сердце

Пример 9. *The capital of Turkey may be Ankara, but the **beating heart** of the country is Istanbul. (Столицей Турции может быть Анкара, но бьющееся сердце страны - Стамбул.) (NYT, 2014).*

Турция здесь сравнивается с человеком, т.к. автор использует антропоморфную метафору, имея в виду, что город Стамбул является центром целой страны.

Фрейм – отношения

Слот 1 – разозлить

Пример 10. *Even before this latest demand, Turkey had **angered** Baghdad by keeping 600 to 800 troops at a base in Bashiqa in northern Iraq. (Еще до этого последнего требования Турция разозлила Багдад, оставив от 600 до 800 военнослужащих на базе в Башике на севере Ирака.) (NYT, 2016).*

Говоря, что Турция «разозлила» Багдад, автор поясняет характер отношений между странами и при этом применяет антропоморфную метафору.

Фрейм – состояние человека

Слот 1 – зависимый

Пример 11. *None of those other emerging markets, though, are as **dependent as Turkey** is on short-term dollar borrowing – which, unlike longer-term loans, can be quickly pulled by nervous lenders. (Однако ни один из этих других развивающихся рынков не зависит так сильно, как Турция, от краткосрочных долларовых заимствований, которые, в отличие от долгосрочных кредитов, могут быть быстро отозваны нервными кредиторами.) (NYT, 2014).*

Здесь мы видим, как Турции приписывается человеческое качество «зависимый», что позволяет подчеркнуть бедственное положение в экономике Турции.

Слот 2 – нервный

Пример 12. *Despite its cooperation with Russia against the Syrian Kurds, Turkey is **nervous** about Russian expansionism in the Black Sea and South Caucasus.* (Несмотря на сотрудничество с Россией против сирийских курдов, Турция становится нервной из-за российского экспансионизма в Черном море и на Южном Кавказе.) (NYT, 2018).

В данном примере автор выражает настрой турецкого руководства метафорой «нервный», при помощи которой удается передать суть внешней политики Турции.

Фрейм – здоровье

Слот 1 – паранойя

Пример 13. *Turkey is becoming more religious, **more paranoid** and more inward-looking.* (Турция становится все более религиозной, все более параноидальной и все более замкнутой.) (NYT, 2017).

Здесь мы видим, как Турции приписывается болезнь «паранойя» из-за массовых арестов журналистов, вызванных якобы разоблачением заговора недружественных государств.

Фрейм – абстрактные понятия, связанные с человеческой жизнедеятельностью

Слот 1 – решение

Пример 14. ***Turkey's choice** to raise interest rates will also slow growth over the next few quarters — but the drag should not last as long, especially if investors believe that the government is committed to sound economic policies.* (Решение Турции повысить процентные ставки также замедлит экономический рост в течение следующих нескольких кварталов, но задержка не должна длиться так долго, особенно если инвесторы считают, что правительство привержено разумной экономической политике.) (NYT, 2014).

Здесь мы видим пример метонимии, осуществляе-

мой при помощи переноса с частного на целое. Говоря, что Турция сделала выбор, автор сравнивает ее с человеком, имеющим свое мнение и возможность выбирать.

Слот 2 – очередь

Пример 15. *Most recently, the approach worked in elections in the Czech Republic, where a broad coalition of center-right parties came together to defeat Prime Minister Andrej Babis. Now it may be **Turkey's turn**.* (Совсем недавно этот подход сработал на выборах в Чешской Республике, где широкая коалиция правоцентристских партий объединилась, чтобы победить премьер-министра Андрея Бабиша. Теперь, возможно, настала очередь Турции.) (NYT, 2021).

В данном примере речь идет о возможной победе оппозиционных сил на выборах. Говоря, что теперь, возможно, настала «очередь» Турции, автор имеет в виду, что такой же результат может быть и в Турции.

Слот 3 – поведение

Пример 16. *He went on to paint a flattering portrait of Turkey's rancid **behavior**.* (Далее он нарисовал лестный портрет отвратительного поведения Турции.) (NYT, 2019).

Приписывая Турции возможность выбирать свое поведение, автор таким образом сравнивает ее с человеком. Благодаря этому автору удается обобщить множество процессов, происходивших в Турции.

Итак, подводя итоги анализа антропоморфных метафор, мы можем сказать, что данная метафора очень распространена в средствах массовой информации при описании Турции и турецкой действительности [4, с. 4-5].

Также мы можем отметить, что использование антропоморфных метафор позволяет автору выражать эмоции совершенно разного характера: от отрицательного отношения до выражения симпатии.

Тот факт, что люди очень часто прибегают к использованию антропоморфных метафор, объясняется тем, что человеку свойственно структурировать знания об окружающей действительности по своему образу и подобию (явление антропоцентризма).

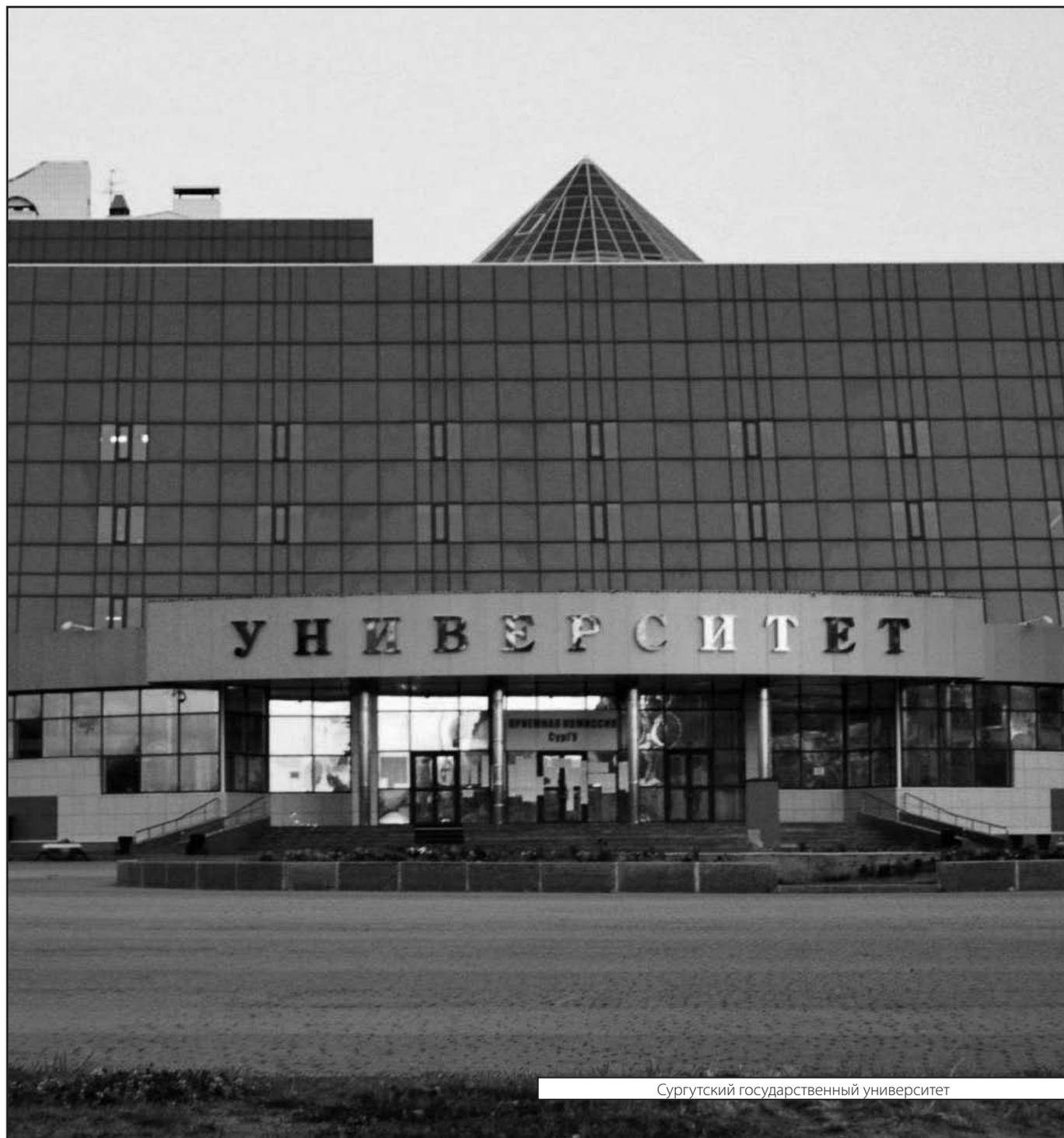
ЛИТЕРАТУРА

1. Ван Дейк Т.А. Язык. Познание. Коммуникация. – М.: Прогресс, 1989. – 310 с.
2. Добросклонская, Т.Г. Медиалингвистика: системный подход к изучению языка СМИ: современная английская медиаречь [Текст] / Т.Г. Добросклонская. – М.: Флинта, 2008. – 263 с.
3. Клушина, Н.И. Эмоциогенность как критерий дифференциации современного медийного пространства [Текст] / Н.И. Клушина // Эмотивная лингвоэкология в современном коммуникативном пространстве: кол. моногр./ науч. ред. проф. В.И. Шаховский. – Волгоград: Изд-во ВГСПУ Перемена, 2013. – С. 209-217.

4. Курбанов И.А., Гулагаев И.Н. Сопоставительное исследование метафорических моделей со сферой-магнитом «Турция» в русскоязычных и англоязычных СМИ. Актуальные проблемы германистики, романистики и русистики. №1. – Екатеринбург, 2022. – С. 5-11.
5. Лакофф, Дж., Джонсон, М. Метафоры, которыми мы живем [Текст] / Дж. Лакофф, М. Джонсон. – М.: Едиториал УРСС, 2004. – 256 с.
6. Москвин, В.П. Русская метафора: очерк семиотической теории [Текст] / В.П. Москвин. – М.: Ленанд, 2006. – 184с.
7. Чудинов, А.П. Метафорическая мозаика в современной политической коммуникации: Монография / Урал. гос. пед. ун-т. — Екатеринбург, 2003. – 248 с.
8. Ярцева, В.Н. Лингвистический энциклопедический словарь / Гл. ред. В.Н. Ярцева. — М.: Советская энциклопедия, 1990. – 685 с.

© Курбанов Ибрагим Алиевич (ibragimkurbanov@mail.ru), Гулагаев Исрапил Нуцалханович (mr.israpil1@gmail.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Сургутский государственный университет

ЭВФЕМИЗАЦИЯ ПРЕССЫ И СЛОЖНОСТИ ПЕРЕВОДА ЭВФЕМИЗМОВ (НА ПРИМЕРЕ АНГЛИЙСКОЙ ПРЕССЫ)

Кутинова Елена Викторовна

Кандидат филологических наук, доцент
Московский государственный областной университет
Lenysik-ky@yandex.ru

EUPHEMIZATION OF PRESS AND DIFFICULTIES OF EUPHEMISM TRANSLATION (ENGLISH PRESS)

E. Kutinova

Summary: The press is the main source of important information, often it covers unwanted news. This article focuses on euphemization of the press, as well as the features of euphemism translation. The author pays attention to the concept of euphemism, various approaches that the translator can use. The article presents small examples of euphemisms from the English press. The article can be useful for linguists, translators as well as foreign language learners.

Keywords: euphemisms, press, translation difficulties, euphemization, dictionaries.

Аннотация: Пресса является основным источником получения важной информации, зачастую в ней освещаются и нежелательные новости. Данная статья посвящена вопросам эвфемизации прессы, а также особенностям перевода эвфемизмов. Автор уделяет внимание понятию эвфемизма, различным подходам, которые может использовать переводчик. В статье представлены небольшие примеры эвфемизмов из английской прессы. Статья может быть полезна лингвистам, переводчикам, а также изучающим иностранный язык.

Ключевые слова: эвфемизмы, пресса, трудности перевода, эвфемизация, словари.

В лингвистической литературе можно встретить разные сферы употребления эвфемизмов, но наиболее активное применение они получили в политической коммуникации. В разное время эвфемизмами занимались как отечественные, так и зарубежные ученые [Кацев, 1989; Краснова, 2004; Lawrence, 1973]. Ученые определяют эвфемизм как вид лингвистического улучшения. Данное исследование является актуальным, так как эвфемизмы имеют большую социальную значимость, являются эмоционально-нейтральным словом, помогающим в вежливом обозначении явления. Эвфемизмы также могут воздействовать на слушающего, к ним прибегают, если хотят манипулировать читателем или слушателем.

Целью настоящего исследования является выявление характерных особенностей эвфемизмов в английской прессе, а также анализ приемов, которые могут помочь при переводе эвфемизмов.

В настоящее время процессы «улучшения» языка наблюдаются не только в речи, но и в прессе. Важно отметить, что в прессе возможны и обратные процессы. Б.А. Ларин отмечал характерное разоблачение эвфемизмов и предпочтение прямых, иногда резких выражений [Ларин, 1977: 110-124]. Процессы эвфемизации и дисфемизации активизировались в печатных изданиях и используются в различных сферах.

В.З. Санников описывает эвфемизм как прием и указывает на его сходство с фигурами, основанными на умолчании [Санников, 2002: 462]. О.С. Ахманова также

определяет эвфемизм как «троп, состоящий в непрямом, прикрытом обозначении явления» [Ахманова, 1966: 521].

Е.П. Сеничкина выделяет основные признаки эвфемизмов [Сеничкина, 2006]:

- обозначение негативного денотата;
- улучшение денотата по сравнению с заменяемым словом;
- семантическая неопределенность эвфемизма, позволяющая смягчить негативную оценку денотата.

Современная пресса со всеми «нежелательными, отрицательными» новостями полна эмоционально-оценочной лексики, а также эвфемизмов, что может создать определенные проблемы при переводе. В.Н. Комиссаров отмечает, что денотативная теория перевода адекватно может описывать особенности переводческого процесса, когда выбор варианта перевода невозможен без обращения к ситуации, стоящей за текстом оригинала [5]. Действительно, при переводе эвфемизированной прессы, переводчик обращается не только к контексту, но и к фоновой информации. Конечно, словари могут помочь переводчику (например, «A dictionary of euphemisms» by R.W. Holder и «The Wordsworth book of euphemisms» by J.S. Neamann, C.G. Silver), но важно понимать, что эвфемизмы достаточно активны и могут стираться или переходить в дисфемизмы, поэтому существует не так много словарей и не всегда можно найти нужный эвфемизм.

Переводчик может столкнуться с рядом трудностей при переводе эвфемизмов – не всегда можно корректно передать значение эвфемизма, а также его функ-

цию. К.В. Попова отмечает, что существует несколько обстоятельств, которые могут повлиять на сохранение эвфемистического компонента при переводе, среди них контекст, наличие или отсутствие соответствующей языковой единицы в словарном составе переводящего языка, а еще схожесть эмоционально-экспрессивной окраски слов оригинала и эквивалентов [Попова, 2014: 221].

По нашему мнению, действительно, анализируя язык прессы в первую очередь достаточно сложно найти эвфемизм, определить его и понять цель его использования и подобрать нужный эквивалент.

Рассмотрим сегмент текста, в котором используется выражение *day of action*, которое дословно переводится как «день действий»: *Migrant workers and their supporters are planning a **day of action** to highlight their role in the UK in what is being billed as a celebration of the contribution they make to British society* [15]. В данном примере непросто определить эвфемизм и его дословный перевод будет не совсем возможным, так как речь идет о протесте, который собираются организовать мигранты. В анализируемом сегменте – это эвфемизм, так как скрывает негативное отношение мигрантов к власти Великобритании. Таким образом, в переводе важно показать конкретное значение эвфемизма и перевод может быть следующим: *Трудящиеся-мигранты и их сторонники планируют организовать **протест**, чтобы подчеркнуть свою роль в Великобритании и вклад в британское общество.*

Переводчик может столкнуться с еще одной проблемой, когда эвфемизм, который переводят не встречается в языке перевода или не всегда можно найти его адекватную замену, что доказывает различие в употреблении и стилистике эвфемизмов двух языков. Согласно Н.К. Гарбовскому [Гарбовский, 2004: 411] в данном случае необходимо найти нейтральный синоним, который отражает главные свойства эвфемизма.

И.Н. Никитина [Никитина, 2013] приводит некоторые методы, которые помогут облегчить понимание и перевод эвфемизмов.

- прием калькирования (пословный перевод единицы) (Рассмотрим пример из британской газеты «The Guardian»: *Covid-19: UK economy plunges into **deepest recession** since records began – Экономика Великобритании погружается в самую глубокую рецессию*) [16]. В анализируемом примере возможен пословный перевод, так как спад экономического роста в русском языке также называется рецессией, он будет понятен читателю.
- прием переводческого транскрибирования (***Ad-diction** is a chronic health condition – **Аддикция** (вместо привыкание, зависимость) как хроническое заболевание*) [17]. В данном примере говорить о наркомании, поэтому не всегда данный

прием является подходящим к тому или иному контексту. Как правило, прием переводческого транскрибирования требует знание контекста.

- описательный перевод. Автор отмечает, что при описательном переводе теряется значение эвфемизма, лучше использование эвфемизма аналога. (*Democrats' Georgia success reshapes US **political landscape***. Данный эвфемизм требует описательного перевода, так как не сразу читатель понимает, что означает «политический ландшафт». В данном контексте «Успех демократов в Грузии изменит **политическую обстановку** в США») [18]. Под политическим ландшафтом (landscape) понимается обстановка в стране, возможное изменение власти, при переводе данного эвфемизма это нужно указать.

Отметим и другие способы перевода труднопереводимых лексем, которые отмечали В.Н. Крупнов и Л.С. Бархударов, а именно: описательный перевод, добавление, перифраз, конкретизация [2; 7]. Е.К. Павлова в своей монографии полагает, что наилучшими способами перевода эвфемизмов могут послужить добавление и конкретизация. Она рассматривает публикацию, посвященную Уотергейтскому скандалу, где отмечает, что дословный перевод эвфемизмов, употребляемых в статье «*plumber stuff, dirty tricks*» невозможен, так как русскоязычному читателю он не будет понятен. Поэтому очень важно использование «добавочной» информации. «*Plumber staff*» дословно переводится как «штат водопроводчиков», но на самом деле речь идет о лице, которое занимается предотвращением утечки секретной информации [Павлова, 2007: 135-137].

Метод добавления, действительно, может помочь не только переводчику в корректном переводе эвфемизма, но и читателю в полном объеме понять и правильно интерпретировать иноязычную статью.

Следующий наиболее приемлемый метод, который отмечается в монографии – метод конкретизации. Е.К. Павлова анализирует статью, посвященную Ирангейту (крупный политический скандал в США), в которой используются эвфемизмы «*affair, mission, thing*» – «дело» и при их переводе лучше всего использовать метод конкретизации – «политический скандал».

По нашему мнению, метод конкретизации и метод добавления зачастую являются оптимальными при переводе эвфемизма, так как они помогают читателю не только понять эвфемизм, цель его использования, но и избежать проблем с поиском эквивалента в языке перевода и ошибок, которые могут возникнуть при его поиске.

Таким образом, важно понимать, что перевод эвфемизма, употребленного в прессе – это сложный про-

цесс, ответственность за который, как правило, лежит на переводчике. Ему нужно руководствоваться не только лингвистическими факторами, но и экстралингвистическими; обращать внимание на фоновую информацию в статье. При подборе эквивалентов очень важно быть уверенным в правильности понимания эвфемистической конструкции. Подчеркнем, что нужно обра-

щать внимание для каких целей переводится статья, согласно этому выбирать подходящие методы перевода и лексические средства. Представляется вполне плодотворным исследование данного вопроса в других языках и сопоставительный анализ результатов, а также исследование особенностей перевода эвфемизмов в других жанрах.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов / О.С. Ахманова. – М.: Сов. Энциклопедия, 1966. – 608 с.
2. Бархударов Л.С. Язык и перевод. – М.: Междунар. отношения, 1975. – С. 210 - 221.
3. Гарбовский Н.К. Теория перевода / Н. К. Гарбовский. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 2004. – 544 с.
4. Кацев А.М. Языковое табу и эвфемия. – Л.: ЛГПИ, 1989. – 79 с.
5. Комиссаров В.Н. Слово о переводе. – М.: Междунар. отношения, 1973. – С. 34.
6. Краснова Е.Е. К вопросу о классификации эвфемизмов (на материале английского и русского языков) // Язык и мышление: психологические и лингвистические аспекты: мат. 4-й Всерос. науч. конф. – М., Пенза, 2004. – С. 16 -17.
7. Крупнов В.Н. Курс перевода. – М.: Междунар. отношения, 1979. – С. 54.
8. Ларин Б.А. Об эвфемизмах / Б.А. Ларин // Проблемы языкознания: ученые записки ЛГУ. 1977. – №301. Вып. 60. – С. 110 -124.
9. Никитина И.Н. Проблема перевода эвфемизмов экономического дискурса (на материале английского и русского языков) [Электронный ресурс] // Гуманитарные научные исследования. – 2013. – № 11. – Электрон. версия печат. публ. – URL: <http://human.snauka.ru/2013/11/5110> (дата обращения: 21.06.2022)
10. Павлова Е.К. Языковые проблемы глобальной политической коммуникации и перспективы их решения посредством гармонизации национальных тезаурусов. – М.: «Прометей» МПГУ, 2007. – 220 с.
11. Попова К.В. Перевод эвфемизмов в СМИ // Актуальные вопросы филологической науки XXI века. Екатеринбург, 2014. – С. 218-221.
12. Санников В.З. Русский язык в зеркале языковой игры. / В.З. Санников – М.: Языки славянской культуры, 2002. – 552 с.
13. Сеничкина Е.П. Эвфемизмы русского языка: Спецкурс: Учеб. пособие / Е.П. Сеничкина. – М.: Высшая школа, 2006 – 151 с.
14. Lawrence, J. Unmentionables and Other Euphemisms. London: Gentry Books, 1973. 84 p.
15. The Guardian [Электронный ресурс] // URL: <https://www.theguardian.com/uk-news/2016/oct/10/migrant-workers-plan-labour-boycott-to-protest-racism-highlight-contribution-to-britain> (дата обращения: 20.03.2022).
16. The Guardian [Электронный ресурс] // URL: <https://www.theguardian.com/business/2020/aug/12/uk-economy-covid-19-plunges-into-deepest-slump-in-history> (дата обращения: 20.04.2022).
17. The Guardian [Электронный ресурс] // URL: <https://www.theguardian.com/sbs-addicted-australia/2020/nov/02/addiction-is-a-chronic-health-condition-why-isnt-it-treated-like-on> (дата обращения: 23.04.2022).
18. The Guardian [Электронный ресурс] // URL: <https://www.theguardian.com/us-news/2021/jan/06/democrats-georgia-success-reshapes-us-political-landscape> (дата обращения: 24.05.2022).

© Кутинова Елена Викторовна (Lenysik-ky@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ИССЛЕДОВАНИЕ МЕСТОИМЕНИЯ 自己 / ЦЗЫЦЗИ КАК СРЕДСТВО СВЯЗНОСТИ В ТЕКСТЕ СОВРЕМЕННОГО КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА

Ли Мэй

соискатель, Московский государственный
университет имени М.В. Ломоносова
старший преподаватель, Харбинский университет
(г. Харбин)
limei20141124@gmail.com

STUDY OF THE PRONOUN 自己 / ZIJI AS A MEANS OF COHESION IN THE TEXT OF MODERN CHINESE

Li Mei

Summary: The article is devoted to the study of the Chinese pronoun 自己 *ziji* (oneself / himself) and its inter-sentence connection function in the text. The pronoun 自己 *ziji* points to pronouns or essentials already mentioned earlier. It has a mobile syntactic distribution: it acts as a subject, an object, or as a definition for a verb and a noun. In addition, it generically names a subject that has not yet been encountered in the context. The syntactic specificity of the Chinese pronoun 自己 *ziji* indicates that it has the dual attributes of an anaphora and a pronoun. The relevance of this article is determined by the identification of the syntactic function of the Chinese pronoun 自己 *ziji* and the influence of its anaphora on inter-sentence connection. The study of inter-sentence means of connection underlies the formation of a natural connected text in Chinese. The novelty of the study lies in the fact that the Chinese pronoun 自己 *ziji* has not been sufficiently studied in the Russian linguistic tradition, which causes ambiguity between the original Russian language and its Chinese translation, within the framework of literary translation. As a result of the study, the author comes to the conclusion that the pronoun 自己 *ziji* is a very important inter-sentence means of connection.

Keywords: reflexive pronoun, 自己 *ziji*, inter-sentence connection, means of text cohesion, anaphoric function, Chinese text.

Аннотация: Статья посвящена исследованию китайского местоимения 自己 *цзыцзи* (себя / сам) и его функции межфразовой связи в тексте. Местоимение 自己 *цзыцзи* указывает на уже упомянутые ранее местоимения или существительные. У него подвижное синтаксическое распределение: оно выступает как подлежащее, дополнение или как определение к глаголу и к существительному. Кроме этого, оно обобщённо называет ещё не встречавшийся в контексте субъект. Синтаксическая специфика китайского местоимения 自己 *цзыцзи* свидетельствует о том, что у него имеются двойные атрибуты анафоры и местоимения. Актуальность данной статьи определяется выявлением синтаксической функции китайского местоимения 自己 *цзыцзи* и влияния его анафоры на межфразовую связь. Исследование межфразовых средств связи лежит в основе образования естественного связного текста на китайском языке. Новизна исследования состоит в том, что китайское местоимение 自己 *цзыцзи* в российской лингвистической традиции недостаточно изучено, что вызывает двусмысленность между оригиналом русского языка и его китайским переводом, в рамках литературного перевода. В результате исследования автор приходит к выводу о том, что местоимение 自己 *цзыцзи* является очень важным межфразовым средством связи.

Ключевые слова: возвратное местоимение, 自己 *цзыцзи*, межфразовая связь, средство связности текста, анафорическая функция, текст китайского языка.

Связность и средства связности текста всегда были в центре внимания лингвистов. Текст представляет собой коммуникативную единицу, которая больше, чем предложение. Текст обычно состоит из нескольких предложений, что неизбежно предполагает связь между предложениями, называемую «межфразовой связью». А средства осуществления межфразовой связи называются «межфразовыми средствами связи» [1, с. 55]. Термины «межфразовая связь» и «межфразовое средство связи» впервые были предложены русским учёным Л.М. Лосевой: «Межфразовая связь — это связь между предложениями, ССЦ (сложным синтаксическим целым), абзацами, главами и другими частями текста, организующая его смысловое и структурное единство» [2, с. 9]. Также автор отмечает, что местоимённая замена относится к средству межфразовой связи, используется как для соединения частей сложных предложений, так и

для соединения самостоятельных предложений [2, с. 15].

Анафора как в русском, так и в китайском языке является очень важным средством межфразовой связи. Китайский лингвист Чэнь Пин в китайском языке разделил анафору на три категории: 零形回指 (нулевая анафора), 代词回指 (анафора местоимения) и 名词回指 (анафора имени существительного) [3, с. 363]. Русский учёный Г.Я. Солганик также указывал, что анафора местоимения, анафора имени существительного (с помощью лексического повтора) и использование синонимов являются тремя основными формами анафоры в русском тексте [4, с. 47]. Очевидно, что в русском и китайском языках местоимённая анафора является очень важным межфразовым средством связи и занимает значимое место в построении текста. Языковые факты замещения личными местоимениями уже были достаточно исследованы. По-

этому в нашей работе уделено большее внимание возвратному местоимению и его анафорической функции в китайском тексте.

Возвратные местоимения существуют во многих языках и представляют собой типичные средства связности текста. Использование местоимения 自己 *цзыци* в китайском языке – сложное лингвистическое явление, которое не достаточно рассматривать путём простого анализа совпадения употреблений китайского местоимения 自己 *цзыци* и возвратных местоимений других языков. Стоит отметить, что выделение возвратного и определительного местоимения из классификации местоимений в китайском языке не существует, просто некоторые личные местоимения китайского языка обладают рефлексивной способностью. Китайский лингвист Чжан Бинь, как принято в современной китайской лингвистике, делит местоимения современного китайского языка на три группы: личные (人称), указательные (指示) и вопросительные (疑问). Он отмечает, что 自己 *цзыци* (себя/сам) по функции является «личным местоимением», включено в подкатегорию «прочее» личных местоимений. По его мнению это местоимение выполняет три функции: «повторное указание (复指)», «анафора (回指)» и «замещение (替代)» [5, с. 319]. В другой своей работе Чжан Бинь местоимению 自己 *цзыци* отвёл специальную статью, в которой оно названо «неопределённо-личным местоимением». Он отмечает, что это местоимение имеет значение «повторное указание на предшествующее местоимение или существенное» [6, с. 759].

Китайский лингвист Люй Шусян назвал слово 自己 *цзыци* местоимением (代词 *дайци*), имеет следующий вид:

1. Повторно указывает на уже упомянутых людей в противоположность 别人 (другим).
- A) Вместе с личными местоимениями или именами людей выступает как подлежащее и дополнение. Например: 他**自己**知道是怎么回事。(Он **сам** знает, в чем дело.)
- B) В изолированном использовании выступает как подлежащее и дополнение, или как определение к глаголу. Например: 我看了半天, **自己**都没看懂, 怎么讲给你听? (Я читал долгое время, но **я и сам** ничего не понял, как же я могу объяснить тебе это?)
Часто используется конструкция 自己 + глагол/предлог + 自己. Например: 他只好**自己**安慰**自己**。(Ему ничего другого не остаётся, как утешать **себя самому**.)
Определяя глагол, иногда применяется к неодушевлённым предметам. Например: 泉水**自己**喷了出来。(Родниковая вода бьёт ключом **сама собой**.)
- B) В изолированном использовании выступает как определение к существительному:
学习主要靠**自己**的努力。(Учёба прежде всего зависит от **собственных** усилий.)

2. Обобщённо именуется ещё не встречавшийся в предложении субъект. Например: **自己**动手, 丰衣足食。(Самому **взяться** за дело, обеспечить себя едой и одеждой;) [7, с. 695].

Далее приведём другой пример: «越是有成绩, 越要严格要求**自己**。(Чем большего вы достигаете, тем строже вы должны быть по отношению **к себе**)» [7, с. 695]. В этом примере нет антецедента, а 自己 *цзыци* отсылает к самому говорящему. Можно сказать, что особенностью анафоры 自己 *цзыци* является то, что оно может не только указывать на антецеденты в предложении, но и отсылать к самому говорящему, слушающему и даже говорить о заинтересованном лице в рассказываемом содержании. То есть антецеденты китайских возвратных местоимений могут быть доминирующими или скрытыми (подразумеваемыми субъектами). Это связано с семантическими особенностями китайских возвратных местоимений.

Шуй Чанси указывал, что китайское слово 自己 *цзыци* обладает почти всеми синтаксическими функциями имён существительных и местоимений, а именно оно может выступать как подлежащее, дополнение, определение, определяемое слово, приложение и т.д. [8]. По синтаксическому положению 自己 *цзыци* и будет определён анафорический способ. Можно сказать, что тогда оно выступает в позиции подлежащего, дополнения, определения, определяемого слова и может играть роль анафоры.

Дун Сюфан указала «Обычно считается, что составные формы возвратных местоимений китайского языка 他自己, 你自己, 我自己 и т.д., являются аналогами английских возвратных местоимений (himself, yourself, myself) и относятся к анафорам (anaphor), и их антецеденты (antecedent) следуют первому принципу теории связывания (binding theory), а именно: анафоры должны подвергаться ограничениям внутри управляющей категории (governing category)» [9, с. 69].

Что касается грамматической теории 自己 *цзыци* и 'himself', китайские учёные разграничивают дистанционную и частичную анафоры рефлексивных местоимений. Они считают, что частичная анафора является кроссязычным базовым свойством (default property) возвратных местоимений, а дистанционная анафора – особым свойством (marked property) некоторых возвратных местоимений. Конкретно говоря, последовательность частичной анафоры и 自己 *цзыци*, и 'himself' может толковаться на синтаксическом уровне, а дистанционная анафора 自己 *цзыци* принадлежит прагматическому уровню.

Цзэн Ли на примере сравнения китайских и английских возвратных местоимений подробно объяснила свойства дистанционности и частичности анафоры 自己 *цзыци*. Она отметила, что китайские и английские возвратные слова в анафоре различаются. Попросту говоря,

английские возвратные местоимения могут относиться только к antecedентам в том же предложении. В примере (1) 'himself' частично соотносится со словом 'Tom', а не со словом 'John' из предыдущего предложения. В примере (2) китайское возвратное слово 自己 *цзыцзи* может не только быть частичной анафорой 李四 (Ли Сы), но и дистанционной анафорой 张三 (Чжан Сань).

(1) John believes that [Tom praised **himself**]. (Джон считает, что [Том похвалил **себя**]).

(2) 张三认为[李四很了解自己] (Чжан Сань думает, что [Ли Сы очень хорошо **себя** / **его** знает]) [10, с. 144].

Во втором примере 自己 *цзыцзи* может обозначать то же, что 李四 (Ли Сы), то есть иметь 李四 (Ли Сы) в качестве antecedента, 自己 *цзыцзи* ограничено пределами внутри сферы языкового управления 李四很了解自己 (Ли Сы очень хорошо себя знает), что является локальной связью (local binding); но для 自己 *цзыцзи* antecedентом также может быть 张三 (Чжан Сань), анафора 自己 *цзыцзи* выходит за рамки его сферы языкового управления и становится дальней связью. Однако в английском языке подобная двусмысленность местоимённого дейксиса невозможна. Если местоимение обозначает то же, что 李四 (Ли Сы), используется анафорическое слово 'himself' и говорят: Zhang San thinks that Li Si know himself very well (Чжан Сань думает, что Ли Сы очень хорошо себя знает). А если местоимение обозначает то же, что 张三 (Чжан Сань), следует использовать местоимение 'him' и сказать: Zhang San thinks that Li Si know him very well (Чжан Сань думает, что Ли Сы очень хорошо его знает).

В данной статье мы использовали метод сравнительно-сопоставительного анализа для описания анафорической функции китайского местоимения 自己 *цзыцзи* в отдельных предложениях, избранных из произведения «Золотой розы» К.Г. Паустовского и его двух китайских переводов. Сравнивая ситуации употребления возвратных местоимений в «Золотой розе» с китайским переводом, мы конкретно исследовали синтаксические и анафорические особенности китайского местоимения 自己 *цзыцзи* как средства связности в тексте.

Русское возвратное местоимение «себя» не имеет начальной формы, изменяется в рефлексии языкознания только в косвенных падежах, это является его важной особенностью. Его падежные формы всегда выступают в предложении в качестве дополнения, обозначая объект действия, направленного субъектом. Китайское местоимение 自己 *цзыцзи* (себя/сам) обладает подвижным синтаксическим распределением и анафорической функцией, оно может выступать как подлежащее, дополнение, определение и приложение, отсылающее к подлежащей части предложения. Также в изолированном

использовании местоимение 自己 *цзыцзи* как подлежащее доказывает, что оно имеет атрибутивные свойства местоимения. Следовательно, 自己 *цзыцзи* имеет двойственное свойство анафоричности и местоименности [11]. В результате чего местоимение 自己 *цзыцзи* стало одним из эффективных средств связности в тексте китайского языка, оно соединяет китайский текст и в частичной, и в дистанционной анафоре.

Сочетания с личными местоимениями 自己 *цзыцзи* могут применяться для разграничения antecedентов. В предыдущем тексте предложено Чжан Бинь так, что 自己 *цзыцзи* сочетается с местоимениями и существительными, на которые оно одновременно и указывает, в такое сочетание включено значение «а не кто-то другой» [6, с. 759]. Посмотрим следующие примеры из «Золотой розы» Паустовского:

(3) До этого случая Шамет слышал много солдатского вранья, но **сам** никогда не врал [12, с. 492].

(李) 以前, 沙梅听过很多当兵的说谎话, 但是**他自己**(он сам)从来没说过 [13, с. 9].

(戴) 在此之前, 夏米听到过不少大兵们的胡诌, 可**他自己**(он сам)从来没说过一句瞎话 [14, с. 5].

В этом примере в китайском переводе добавленное сочетание личного местоимения с возвратным местоимением 他自己 (он сам) выступает как субъект придаточного предложения и чётко указывает на antecedент – субъект-тему «Шамет». В этой ситуации китайское личное местоимение 他 (он) нельзя опускать. Причина в том, что в главном предложении содержатся два логические субъекта действия, соответствующие именам существительным: «Шамет» и «солдаты» (в китайском переводе 沙梅 и 当兵的 / 大兵们), второй из них выходит на поверхностный синтаксический уровень (что является составляющей пропозиции). При переводе в китайском тексте перед 自己 (сам) добавлено личное местоимение 他 (он) для чёткого указания на antecedент анафоры местоимения «сам» — «沙梅 / 夏米 (Шамет)».

В примерах (4) слово 自己 *цзыцзи* (в значении «себя») выступает как объект действия и в качестве дополнения в предложении.

(4) Он ругал **себя** свиньёй, когда вспоминал прощание с ней [12, с. 493].

(李) 每逢他想起了他们临别时的情景, 他总骂**自己**(себя)是笨猪 [13, с. 11].

(戴) 每当他想起同她告别时的情景, 就不由得大骂**自己**(себя)是头蠢猪 [14, с. 6].

С точки зрения китайских лингвистов в китайском языке возвратных притяжательных местоимений не существует. Для выражения отношения притяжательности после личного местоимения обычно добавляется пока-

затель определения 的 дэ, что соответствует русскому словообразованию или словоизменению («ты» - «твой», «ты» - «тебе»). Таким образом, будучи оформленным в китайском тексте на 的, местоимение 自己 цзыцзи приобретает обязательное значение притяжательности (это значение оно может иметь и без 的 дэ). Обозначая принадлежность самому человеку, месту или подразделению может не оформляться 的: 自己人 (свой человек) = не外人 (не другой), 自己弟兄 (свои братья), 自己家里 (у себя дома), 自己身上 (на себе / при себе), 自己学校 (своя школа).

Когда 自己 цзыцзи используется в качестве атрибута, оно может играть роль анафоры также и роль подчёркивания. Например: «小王对自己的母亲十分关心 (Сяо Ван очень заботится о **своей** матери)» [б. с. 760]. В этом примере 自己 цзыцзи может отсылать к антецеденту 小王 (Сяо Ван), тоже может быть подчёркнуто, что это мать 小王 (Сяо Ван), а не чужого человека.

Чтобы соответствовать принципам выражения китайского языка, при переводе некоторые возвратные местоимения преобразовали в притяжательные местоимения третьего лица или другие местоимения, чтобы предложения были правильно построенными, а текст связным. Также существуют несовпадения употреблений возвратного местоимения «себя / сам» и местоимения 自己 цзыцзи в русском и китайском текстах.

Когда в сложных предложениях русского языка субъектом действия выступает третье лицо, для указания на него в качестве определения следует использовать возвратное притяжательное местоимение «свой» (китайский аналог его - 自己的 цзыцзидэ), а не притяжательные местоимения третьего лица, иначе возникает двусмысленность. А в китайском языке сфера действия анафоры местоимения 自己的 цзыцзидэ, т.е. «свой», отличается от сферы действия русского аналога, в результате чего в китайском языке оказывается возможным и то, и другое. Мы считаем, что выбор зависит от расстояния между 自己的 (свой) и его антецедентом: если при частной анафоре постоянно используется местоимение 自己的 (свой), то при дистанционной анафоре скорее используются притяжательные местоимения третьего лица, потому что в китайском языке местоимение 自己 цзыцзи, наряду с укреплением локальной связи и контекстуальной связанности, также может укреплять дистанционную связь (ср. 张三认为李四很了解自己. Чжан Сань думает, что Ли Сы очень хорошо себя / [его] знает). Так что использование притяжательного местоимения третьего лица позволяет избежать двусмысленности.

(5) Полковой командир воспользовался этим и поручил Шамету отвезти во Францию **свою** дочь Сюзанну – девочку восьми лет [12, с. 490].

(李) 团长借这个便, 把**他的**女儿 (его дочь) 苏珊娜, 一个八岁的女孩子, 托付沙梅带回法兰西去 [13, с. 4].

(戴) 团长借此机会, 托夏米把**他的**女儿 (его дочь) 苏珊娜, 一个八岁的小姑娘, 带回法国 [14, с. 2].

Например, если бы в примере (5) использовалось бы притяжательное местоимение «его» (соответствует китайскому 他的), субъектом по семантике русского языка могли быть и «полковой командир», и «Шамет»; то есть «дочь» могла оказаться дочерью полкового командира, возможно и самого Шамета. Поэтому Паустовский применил возвратное притяжательное местоимение «свой», прямо указывающее на командира как агенса предикации. И, наоборот, если бы при переводе на китайский язык использовалось бы возвратное притяжательное местоимение 自己的 цзыцзидэ (свой), это тоже породило бы двусмысленность (особенно в переводе Дай Цуна): «своя» может одновременно повторно указывает либо на командира, либо на Шамета. В этом и состоит анафорическая специфика местоимения 自己的 цзыцзидэ.

Рассмотренный материал позволяет сделать следующие выводы: различия в использовании возвратных местоимений русского и китайского языков приводят к тому, что в некоторых случаях для разграничения антецедентов в китайском языке применяется сочетание личного местоимения с 自己 цзыцзи для чёткого указания на референт, в результате чего при переводе перед 自己 цзыцзи приходится добавлять личное местоимение (в примере было сочетание 他自己 он сам), с помощью которого укрепляется анафорическая функция местоимения 自己 цзыцзи. Иногда русское местоимение «свой» заменено китайским притяжательным местоимением третьего лица и не переводится на 自己的 (свой). То есть при переводе применяются различные переводческие средства для передачи точной информации.

В нашей статье отмечается анафорическая функция китайского местоимения 自己 цзыцзи (сам / себя / свой) в качестве межфразового средства связи в функциональном аспекте. Основной вывод проведённого исследования заключается в том, что местоимение 自己 цзыцзи в китайском языке выполняет анафорическую функцию, которая организует или укрепляет связность контекста. По сравнению с русскими возвратными местоимениями, синтаксическое распределение китайского местоимения 自己 цзыцзи более подвижно: оно может выступать как подлежащее, дополнение, определение и приложение. Различия в соотношении использования возвратных местоимений в русском и китайском языках существенно влияют на перевод с русского языка на китайский, который не может быть точным без их учёта. Кроме того, рассмотрение этих различий способствует более всестороннему описанию местоимённой анафоры, как важного межфразового средства связи, помогает решить ряд существенных проблем средств связности китайского текста.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ши Тецянь, Ань Ли. Очерки по лингвистике текста. Пекин: Издательство преподавания и исследования иностранных языков, 2012. 248 с.
2. Лосева Л.М. Как строится текст: пособие для учителей. М.: Просвещение, 1980. 96 с.
3. Чэнь Пин. Дискурсивный анализ нулевой анафоры китайского языка // Китайская филология. 1987. № 5. С. 363–378.
4. Солганик Г.Я. От слова к тексту. М.: Просвещение, 1993. 186 с.
5. Чжан Бинь. Современный китайский язык, новая редакция. Шанхай: Издательство Фуданьского университета, 2008. 582 с.
6. Чжан Бинь. Словарь служебных слов современного китайского языка. Пекин: Коммерческое Издательство, 2001. 807 с.
7. Люй Шусян. Восемьсот слов современного китайского языка. Пекин: Коммерческое Издательство, 1999. 760 с.
8. Шуй Чанси. Функциональное объяснение семантической референции возвратного местоимения 自己 цзыцзи // Вестник Чжэцзянского университета (гуманитарные и социальные науки). 2003. № 3. С. 75–84.
9. Дун Сюфан. 自 и 己 в древнекитайском языке определяют специфику 自己 в современном китайском языке // Исследования древнекитайского языка. 2002. № 1. С. 69–75.
10. Цзэн Ли. Влияние контекста на усвоение дальних рефлексивных местоимений китайского языка // Исследования китайского языка как иностранного. 2015. № 2. С. 143–153.
11. Ань Фэнцунь. Исследование анафорического механизма в языковых цепочках китайского языка 自己 // Исследования иностранных языков. 2015. № 3. С. 41–48.
12. Паустовский К.Г. Золотая роза // Константин Паустовский: Собрание сочинений: В 6 т. Т. 2. М.: Государственное издательство художественной литературы, 1957. С. 485–699.
13. Ли Ши. Золотая роза / пер. с рус. Паустовский К.Г. Пекин: Издательство Сиюань, 2018. 347 с.
14. Дай Цуна. Золотая роза / пер. с рус. Паустовский К.Г. Тяньцзинь: Тяньцзиньское народное издательство, 2019. 322 с.

© Ли Мэй (limei20141124@gmail.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ ВКРАПЛЕНИЙ В ФОРМЕ СОКРАЩЕНИЙ В СОВРЕМЕННОЙ ПЕРЕВОДНОЙ АНГЛОЯЗЫЧНОЙ ПУБЛИЦИСТИКЕ НА РУССКОМ ЯЗЫКЕ

Машенцева Любовь Олеговна
адъюнкт

*Военный университет имени князя Александра Невского
Министерства обороны Российской Федерации (г. Москва)
ljubak080396@gmail.com*

FUNCTIONING OF ENGLISH-LANGUAGE INCLUSIONS IN THE FORM OF ABBREVIATIONS IN MODERN TRANSLATED ENGLISH-LANGUAGE JOURNALISM IN RUSSIAN

L. Mashentseva

Summary: The article is devoted to the functioning of English-language military terms in their original form in texts in English and Russian. Abbreviated terminological units are analyzed. The selection of such terms is undertaken on the basis of translated articles of the InoSMI website and their corresponding articles in the original language for 2021. The studied military terms denote the names of departments, agencies, centers, military equipment, agreements. The analyzed text material allows us to draw conclusions about the general trends in the use of English-language abbreviations in translated English-language journalism in Russian.

Keywords: inclusion, abbreviation, inclusion-abbreviation, term, military term.

Аннотация: Статья посвящена функционированию англоязычных военных терминов в их исходной форме в текстах на английском и русском языках. Анализу подвергаются сокращенные терминологические единицы. Отбор таких терминов предпринимается на основе переводных статей сайта ИноСМИ и соответствующих им статей на языке оригинала за 2021 год. Исследуемые военные термины обозначают названия управлений, агентств, центров, военной техники, соглашений. Подвергнутый анализу текстовый материал позволяет сделать выводы об общих тенденциях использования англоязычных сокращений в переводной англоязычной публицистике на русском языке.

Ключевые слова: вкрапление, сокращение, вкрапление-сокращение, термин, военный термин.

Расширение и обогащение словарного состава русского военного подязыка происходит непрерывно. Большое влияние на этот процесс оказывает английский язык, который, как известно, играет роль главного средства коммуникации в военной сфере. Усиление англоязычного влияния отмечается на рубеже XIX-XX вв. и продолжается в наши дни [9, С. 348], что влечет за собой рост числа англоязычных лексических единиц. Данная тенденция прослеживается в отношении военных терминов в переводной англоязычной публицистике.

Англоязычные единицы, проникающие в русский язык, именуются иноязычными словами. Существуют разные типы иноязычных слов. На наш взгляд, наиболее корректной является классификация иноязычных слов Л.П. Крысина. Он выделяет экзотическую лексику, заимствования и иноязычные вкрапления [7, С. 108]. С понятием «экзотизм» все прозрачно. Под ним понимается иноязычное слово, «употребляемое в речи для придания особого колорита, поскольку оно описывает быт, реалии, явления жизни другого народа и не имеют аналогов в языке-реципиенте» [4, С. 69].

Что касается заимствованных слов, то они «пред-

ставляют собой факты языка»: можно более или менее точно определить состав и число заимствованных слов, поскольку большая их часть лексикографически зафиксирована [3, С. 117]. В свою очередь иноязычные вкрапления – это начальный процесс заимствования, они еще «не принадлежат к системе использующего их языка, не закреплены в толковых словарях, а также в словарях иноязычных слов» [10, С. 1]. В современных текстах переводной публицистики иноязычные слова могут как сохранять свой графический облик, так и постепенно усваиваться языком-реципиентом посредством транслитерации [11, С. 86-87]. Частое употребление иноязычных вкраплений (особенно в средствах массовой информации) может привести к тому, что они перейдут в разряд полноценных заимствований, то есть станут семантически самостоятельными и оформленными по законам принимающего языка, станут элементами его языковой системы [5, С. 40].

В центре нашей работы располагаются англоязычные вкрапления. Материалом исследования послужили переводные статьи сайта ИноСМИ и соответствующие им статьи на языке оригинала за 2021 год. Анализ функционирования вкраплений в статьях этого сайта показал, что

большинство из них представлены в форме сокращений. Поэтому необходимо более подробно остановиться на сокращениях в военной сфере английского языка.

Сокращение – один из наиболее распространённых способов морфологического словообразования, который проявляется в процессе уменьшения звуковой или графической длины слова, словосочетания или набора слов. Под сокращением понимают также саму единицу, которую получает заимствующий язык в результате данного процесса [1, С. 49]. Известны сокращения однокомпонентные *Bn (battalion)*, двухкомпонентные *ES (Electronic support)*, трехкомпонентные *ACR (armored cavalry regiment)*, четырехкомпонентные *METL (Mission-essential task list)*, пятикомпонентные *EWPMT (Electronic Warfare Planning Management Tool)*.

К сокращениям относятся усечения и буквенные аббревиатуры [14, С. 150-151]. Усечения представляют собой «лексические единицы, образованные в результате сокращения производящей базы на границе морфем или вне ее с сохранением смыслового объема» [6, С. 80]. Существует несколько структурных разновидностей усечений. К ним относятся: усечение конца слова (*sub* от *submarine*), усечение начала слова (*fence* от *defence*), усечение середины слова (*miny* от *ministry* – разг.), одновременное усечение начала и конца слова (краевое усечение), например, *tec* от *detective*, *frig* от *refrigerator* [13, С. 70-71]. Разновидность усечений – слияния. Они образуются путем слияния усеченных основ двух или более лексических единиц. Например, *noncom* (*noncommissioned officer*), *LOGSTAT* (*logistical status*), *WARNO* (*Warning Order*).

В свою очередь аббревиатуры подразделяются на две группы. К первой относятся собственно аббревиатуры, которые произносятся (читаются) по буквам. Например: *GM* /'dʒi:'em/ – *guided missile*, *USN* /'ju:'es'en/ – *United States Navy*, *HHT* /'eɪtʃ 'eɪtʃ 'ti:/ – *headquarters and headquarters troop*. Во вторую группу входят акронимы. В отличие от первых, акронимы произносятся целиком как одно слово (по правилам чтения английского языка). К ним относятся следующие примеры: *SHAPE* /'ʃeɪp/ – *Supreme Headquarters Allied Powers Europe*, *TACAN* /'tækæn/ – *Tactical Air Navigation system*, *RADAR* /'reɪdɑ:/ – *Radio Detecting And Ranging*.

Достаточно распространен такой подтип сокращения, как полусокращения. Это комбинации акронима одного элемента словосочетания с полной основой другого: *A-bag* (*assault bag*), *A-bomb* (*atomic bomb*), *H-bomb* (*hydrogen bomb*), *M-day* (*mobilization day*) [2, С. 188].

Нам представляется необходимым рассмотреть способы передачи англоязычных сокращений на русский язык. К ним относятся следующие [8, С. 2-4]:

1. передача сокращения регулярным соответствием. При этом необходимо изучить контекст и найти словарное соответствие сокращенной единице. Например, *SIS* (*Secret Intelligence Service*) – СРС (Секретная разведывательная служба), *FBI* (*Federal Bureau of Investigation*) – ФБР (Федеральное бюро расследований);
2. расшифровка сокращения. К подобному способу прибегают тогда, когда в принимающем языке нет общепринятого эквивалента исходного сокращения. В этом случае автор воспроизводит несокращенную форму английского сокращения. На основе расшифровки можно создать новое сокращение и использовать его в дальнейшем. Например, *GCHQ* (*Government Communications Headquarters*) – Центр правительственной связи;
3. транслитерация. Транслитерация заключается в передаче буквенного состава англоязычного сокращения русскими буквами. Например, *FOB* (*Free on Board*) – ФОб (международный торговый термин, использующийся для обозначения условий поставки груза);
4. транскрипция. Транскрипция заключается в воспроизведении звуковой формы англоязычного сокращения. Например, *EAGLE* (*Elevation Angle Guidance Landing Equipment*) – глиссадный посадочный радиомаяк «Игл» с управлением по углу места;
5. описательный перевод. А. Паршин отмечает, что «этот способ используется в тех случаях, когда применение описанных выше методов оказывается затруднительным или невозможным, что часто имеет место при передаче отсутствующих в словарях сокращений» [12]. Например, *WIDE* (*Wide-angle Infinity Display Equipment*) – предназначенная для наземных тренажеров широкоугольная система предъявления поступающей от ЭВМ визуальной информации воздушной обстановки.

Следует отметить, что в настоящее время наблюдается тенденция вкрапления англоязычного сокращения с сохранением латинского написания. При первом употреблении вкрапление может сопровождаться дополнением, вкраплением его полной формы, воссозданием полной формы сокращенной единицы на языке перевода, регулярным соответствием на ПЯ. Далее в основном употребляется одно вкрапление-сокращение.

В ходе анализа статей сайта ИноСМИ наиболее часто встречаются вкрапления-сокращения, которые обозначают названия управлений, агентств, центров, военной техники, соглашений. Рассмотрим некоторые из них.

- *The mission, which resulted in the first successful test of this type of cruise missile since 2013, was completed by the US Air Force, in partnership with the Defense Advanced Research Projects Agency (DARPA)* [18].

Эта операция, которая стала первым успешным испытанием крылатой ракеты такого типа с 2013 года, была проведена военно-воздушными силами США в сотрудничестве с Управлением перспективных исследовательских проектов Министерства обороны США (DARPA) [24].

В тексте приведенного выше отрывка из статьи *“US successfully tests Raytheon hypersonic weapon, Pentagon says”* используется расшифровка военного термина, обозначающего название управления, в скобках дается акроним. В русском языке нет общепринятого эквивалента исходного сокращения, поэтому в статье *“The Independent (Великобритания): США провели успешные испытания гиперзвуковой ракеты, созданной Raytheon Technologies”* используется прием расшифровки сокращенной единицы на языке перевода. В частности, сохранен порядок ввода термина и его сокращенного варианта: сначала приводится расшифровка термина, затем в скобках употребляется вкрапление – акроним на английском языке. Далее в тексте исходной статьи автор использует лишь акроним (...said Andrew Knoedler, program manager at DARPA, in a statement [Helen Elfer URL]). В переводной статье мы можем увидеть лишь акроним-вкрапление без пояснения (По словам Эндрю Кнедлера (Andrew Knoedler), руководителя программы в DARPA ... [24]).

В этой же статье нам встречается следующее сокращение:

- *The free flight test of the Hypersonic Air-breathing Weapon Concept (HAWC) took place last week, and demonstrated the weapon to have “highly effective” capabilities...* [18].

Лётные испытания ракеты HAWC (Hypersonic Air-breathing Weapon Concept – концепт гиперзвукового воздушно-реактивного оружия) прошли на прошлой неделе [24].

Как видим, переводчик меняет местами сокращенный и полный варианты используемого термина, употребляя в качестве вкрапления не только само сокращение, в данном случае – акроним, но и полное название ракеты, передавая ее значение на русский язык. Далее в тексте исходной статьи используется лишь акроним [24]. (Mr Knoedler added: *“HAWC’s successful free flight test is the culmination of years of successful government and industry partnership, where a single, purpose-driven team accomplished an extremely challenging goal through intense collaboration”* [18]). В соответствующей ей русскоязычной статье переводчик употребляет акроним-вкрапление, сопровождающееся добавлением (Кнедлер добавил: *«Успешные испытания ракеты HAWC стали кульминацией многолетнего успешного сотрудничества правительства и отрасли, в рамках которого одна целеустремленная команда сумела достичь чрезвычайно трудной цели благодаря интенсивной совместной работе»*).

- *“On the B-1 only the horizontal tail is all-movable (the bomber has a conventional fin with a two-section inset rudder for directional control), but the stabilators are augmented by small all-movable canards – the so-called Low-Altitude Ride Control (LARC) vanes, later restyled as the Structural Mode Control System (SMCS) – giving a smoother ride in turbulence at low level,” Leone explained* [23].

«На B-1 цельноподвижно лишь горизонтальное оперение (у бомбардировщика имеется оперение стандартной схемы с двухсекционным рулем для путевого управления), но стабилизаторы дополнены так называемой системой управления для компенсации перегрузок на малых высотах (LARC), позже переименованной в систему подавления колебаний конструкции (SMCS), которая обеспечивает более плавный полет в условиях турбулентности, – пояснил Леоне [25].

В статье *“Did the Soviet Tupolev Tu-160 Blackjack Copy the Rockwell International B-1 Lancer?”* встречается термин Low-Altitude Ride Control (LARC). При передаче этого термина на русский язык приводится его расшифровка, в скобках употребляется вкрапление в форме сокращения – система управления для компенсации перегрузок на малых высотах (LARC). Здесь нам встречается также термин the Structural Mode Control System (SMCS), который передается аналогичным способом – систему подавления колебаний конструкции (SMCS).

- *Last year the U.S. Army successfully tested its Extended Range Cannon Artillery (ERCA) system, which hit a target forty-three miles away. While this is still a self-propelled howitzer and not actually a tank, it is part of an emphasis to hit an enemy long before they can hit you back* [21].

В прошлом году армия Соединенных Штатов провела успешные испытания системы Extended Range Cannon Artillery (ствольная артиллерия с увеличенной дальностью), которая способна наносить удары по целям с расстояния 70 километров [26].

В исходной англоязычной статье мы встречаемся с таким же, как и в предыдущем примере, вводом военного термина – его расшифровкой, сопровождающейся в скобках его сокращенным вариантом – Extended Range Cannon Artillery (ERCA) system. При первом упоминании этого термина в переводной статье сначала вводится вкрапление в форме полного названия системы на английском языке, а затем в скобках предлагается его расшифровка. Далее в исходной статье появляется сокращение: ... the ERCA could be given another chance. В русскоязычном варианте статьи используется вкрапление полной терминологической единицы на английском языке: ... системе Extended Range Cannon Artillery, возможно, дадут еще один шанс.

- *“Tactically it would not be effective at short range, or on the line of contact, because this system would be shot out very quickly by Russian multiple-launch rocket systems,” said Michael Kofman, director of the Russia Studies program at the CNA think tank. “But it may be able to intercept longer range rockets, which could allow the battery to defend a critical site or command center” in eastern Ukraine [20].*

«Тактически она не будет эффективна на близких расстояниях или на линии соприкосновения, потому что эта система будет очень быстро уничтожена российскими реактивными системами залпового огня», – сказал Майкл Кофман, директор программы исследований России в «мозговом центре» CNA (Centre for Naval Analyses – тесно связанная с министерством обороны США исследовательская организация, занимающаяся научными изысканиями по заказам американского ВПК и правительства; расположена в Арлингтоне, Вашингтон – прим. ред.) [22].

В приведенном выше отрывке из статьи *“The U.S. Army’s Iron Dome could be headed to Ukraine”* автор использует аббревиатуру CNA, не сопровождая ее каким-либо пояснением. Предполагаем, что эта аббревиатура часто используется в СМИ. В переводе статьи используется вкрапление-аббревиатура с пояснением – «мозговой центр».

- *The Air Force routinely fly drone strike missions, but ground robots like MAARS seem to be marooned in development hell [15].*

В BBC ударные беспилотники регулярно выполняют боевые задачи, а вот наземные роботы типа MAARS (Modular Advanced Armed Robotic System – «Модульная передовая вооруженная роботизированная система»), похоже, застряли на этапе разработки [16].

В исходной статье мы вновь наблюдаем, что военный термин, обозначающий название наземного робота, употребляется без расшифровки. Однако в переводе статьи используется как вкрапление-сокращение с добавлением – *наземные роботы типа MAARS*, так и вкрапление полной расшифровки термина в скобках.

- *That meant that the so-called Quadripartite Alliance (the “Quad”) to confront the PRC, had been reduced to a bipartite alliance [17].*

Это означает, что по сути так называемое «Четырехстороннее соглашение («Четверка», или QUAD), противостоящее КНР, будет фактически сведено к двустороннему альянсу [19].

В данном примере исходной статьи мы видим название соглашения, которое встречается в первый раз в полном варианте и в сокращенном – в скобках. В русскоязычном варианте статьи предлагается полное название соглашения, а в скобках используется сокращенный вариант на английском языке (вкрапление-сокращение) и его эквивалент на русском.

Таким образом, передача англоязычных сокращений на русском языке осуществляется по-разному. Существуют следующие варианты:

1. расшифровка термина на русском, в скобках – вкрапление-сокращение;
2. вкрапление-сокращение с добавлением, в скобках – его расшифровка на английском и на русском языках;
3. расшифровка термина на английском с добавлением в скобках эквивалента на русском языке, далее в статье – вкрапление-сокращение.

Необходимо обратить внимание на то, что при воспроизведении сокращенных единиц на языке перевода не всегда соблюдается порядок ввода сокращений и их расшифровки. Решение в этом случае принимает переводчик. Определенной закономерности выявлено не было.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алексеев Д.И. Словарь сокращений русского языка [Текст]: 12500 сокращений / Сост. Д.И. Алексеев, И.Г. Гозман, Г.В. Сахаров; Под руковод. Д.И. Алексеева; Под общ. ред. Б.Ф. Корицкого. – Москва: ГИС, 1963. – 486 с.
2. Арнольд И.В. Лексикология современного английского языка: учеб. пособ. / И.В. Арнольд. – 2-е изд., перераб. – М.: ФЛИНТА: Наука, 2012. – 376 с.
3. Валеева Г.М. Экзотическая лексика и ее лингвистические возможности // Учен. зап. Казан. ун-та. Сер. Гуманит. науки. 2010. №6. С. 116-123.
4. Гафурова Ю.Р. Экзотизмы, варваризмы и иноязычные вкрапления в британской прессе (на материале газеты «The Guardian») / Ю.Р. Гафурова // Актуальные вопросы филологической науки XXI века: сб. статей V Междунар. науч. конф. молодых ученых (12 февраля 2016 г.). – Екатеринбург: Уральский федеральный университет, 2016. – С. 67-73.
5. Геранина И.Н. К определению понятия «иноязычное вкрапление» // Известия ПГУ им. В.Г. Белинского. 2007. №8. С. 38-40.
6. Конопкина Е.С. Тематические группы усечений в современной русской речи // Вестник ВГУ. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2019. №3. С. 79-84.
7. Крысин Л.П. К определению терминов «заимствование» и «заимствованное слово» // Развитие лексики современного русского языка / Под ред. Е.А. Земской, Д.Н. Шмелева. – М.: Наука, 1965. – С. 104-116.
8. Куликова М.С. Перевод аббревиатур англоязычных СМИ с английского языка на русский язык // Научное обозрение. 2017. №2. 7 с.

9. Ломова О.Е. Отличительные черты и способы заимствования англицизмов в русском и немецком языках // *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2018. №7-2 (85). С. 348-352.
10. Манина С.И. Прагматические функции иноязычных вкраплений // *Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 2: Филология и искусствоведение*. 2010. №1. С. 1-4.
11. Нарочная Е.Б., Шевцова Г.В. Иноязычные слова в современной российской публицистике // *Язык и культура*. 2009. №4 (8). С. 84-97.
12. Паршин А. Теория и практика перевода [Электронный ресурс] : учебник / А. Паршин. – 1999. Режим доступа: http://www.xliby.ru/jazykoznanie/teorija_i_praktika_perevoda/p1.php#metkadoc9. – Загл. с экрана.
13. Плетнева Н.В. Английские усечения, осложненные суффиксацией / Н.В. Плетнева // *Изучение иностранных языков и литератур: теория, история, практика : сборник научных трудов*. – Екатеринбург, 2014. – Выпуск 3. С. 70-75.
14. Шило Е.В. Преобладающие виды сокращений в английской военной терминологии и способы их перевода // *Вестник Сибирского отделения Академии военных наук*. 2015. № 36. С. 149-154.
15. David Hambling. Russia's Autonomous Robot Tank Passes New Milestone (And Launches Drone Swarm). [Электронный ресурс]. URL: <https://www.forbes.com/sites/davidhambling/2021/09/02/russias-autonomous-robot-tank-passes-new-milestone-and-launches-drone-swarm/?sh=5fdfba2521fa>.
16. Forbes (США): российский боевой робот проходит важный этап испытаний (и запускает рой дронов). [Электронный ресурс]. URL: <https://inosmi.ru/military/20210907/250452779.html>.
17. Gregory Copley. 9 Major Consequences Of The U.S. Failure In Afghanistan). [Электронный ресурс]. URL: <https://oilprice.com/Energy/Energy-General/9-Major-Consequences-Of-The-US-Failure-In-Afghanistan.html>.
18. Helen Elfer. US successfully tests Raytheon hypersonic weapon, Pentagon says. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.independent.co.uk/news/world/americas/raytheon-hypersonic-weapon-pentagon-test-b1928004.html#comments-area>.
19. OilPrice (США): 9 глобальных следствий краха США в Афганистане (Часть 1). [Электронный ресурс]. URL: <https://inosmi.ru/politic/20210903/250434398.html>.
20. Paul Macleary. The U.S. Army's Iron Dome could be headed to Ukraine. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.politico.com/news/2021/09/14/us-army-iron-dome-weapons-ukraine-511787>.
21. Peter Suci. Russia Conducting Over-the-Horizon Tests with T-90M Proryv Tank. [Электронный ресурс]. URL: <https://nationalinterest.org/blog/buzz/russia-conducting-over-horizon-tests-t-90m-proryv-tank-193451>.
22. Politico (США): системы ПРО «Железный купол» могут быть сброшены Украине из армии США. [Электронный ресурс]. URL: <https://inosmi.ru/military/20210916/250508922.html>.
23. Stephen Silver. Did the Soviet Tupolev Tu-160 Blackjack Copy the Rockwell International B-1 Lancer? [Электронный ресурс]. URL: <https://nationalinterest.org/blog/buzz/did-soviet-tupolev-tu-160-blackjack-copy-rockwell-international-b-1-lancer-194118>.
24. The Independent (Великобритания): США провели успешные испытания гиперзвуковой ракеты, созданной Raytheon Technologies. [Электронный ресурс]. URL: <https://inosmi.ru/military/20210929/250598067.html>.
25. The National Interest (США): правда ли, что советский Ту-160 – копия американского В-1? [Электронный ресурс]. URL: <https://inosmi.ru/military/20210922/250546060.html>.
26. The National Interest (США): Россия проводит испытания танка Т-90 с загоризонтным видением. [Электронный ресурс]. URL: <https://inosmi.ru/military/20210912/250480894.html>.

© Машенцева Любовь Олеговна (ljubak080396@gmail.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ЯЗЫКОВАЯ РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ «ПУТЬ К СЕБЕ» В ЙОГА-ПРАКТИКЕ (НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА)

LANGUAGE REPRESENTATION OF "WAY TO SELF" IN YOGA SESSION (ENGLISH LANGUAGE)

M. Ovsyannikova

Summary: The article presents the analysis of yoga teacher instructions during the video course. The study reveals a number of language means that can be regarded as implicatures. The implied notions are actualized in extended metaphors and similes. The dominant metaphor in yoga practice speech is denoted that of "let it go".

Keywords: language representation, yoga, implication, metaphor, simile.

Овсянникова Марина Анатольевна

кандидат филологических наук, доцент,
Московский государственный технический университет
им. Н.Э. Баумана
ma.ovs@mail.ru

Аннотация: Статья посвящена описанию языковой составляющей йога-практики. В основе исследования лежит анализ видео уроков групповых йога-сессий на английском языке. Анализ материала дает возможность выделить основную цель практических занятий йогой как путь к себе через доминирующую метафору «освобождения» от физического и психологического груза – "let it go".

Ключевые слова: языковая репрезентация, йога, импликация, метафора, сравнение.

Аннотация: Язык – посредник между человеком и миром. Именно в нем имплицитно заложены представления человека о мире, самом человеке, его отношении к этому миру [3]. Антропоцентризм остается одним из центральных и основополагающих принципов современной научной парадигмы. Казалось, что стремительное развитие и распространение цифровых технологий приведет к постепенному переходу языковой личности из реальной в сетевую [4]. Однако, испытывая напряжение и стресс в непрерывном потоке информации, современный человек склонен искать непосредственно опору в себе. Основываясь на мнении ученых, определяющих термин антропология как «совершенно осознанный, целенаправленный проект, целью которого является выявить собственную природу человека» [2], можно говорить о том, что изучение языковой личности возможно в рамках так называемого «пути к себе» как одного из аспектов антропологического подхода в лингвистике.

К разряду практик «путь к себе» можно отнести йогу. Анализ сопроводительной речи йога-учителя позволяет выявить имплицитные смыслы йоги как антропо-направленной практики и рассмотреть цель этого «сознательного изменения, преобразования самого себя, аутотрансформации» [5].

Анализ речевого сопровождения йога-занятия был выполнен на основе видео уроков учителей Трэвиса Элиота (Travis Eliot) и Лорен Экстром (Lauren Eckstrom), которые проводятся в группах и длятся от 60 до 90 минут.

Речь учителя во время йога-сессии наполнена императивными конструкциям, которые являются инструкци-

ями для правильного выполнения асан (поз), а также их коррекций. Сами названия асан представляют собой зооморфные и онтологические метафоры, что, несомненно, заложено в самой традиции йоги как древнейшей индийской практике, основанной на древних тестах, в частности, Упанишадах, которые пронизаны образностью и метафоричностью [1]: *a floating table, a 3-legged dog, pigeon pose, butterfly pose, chair pose, mountain pose, cobra pose, cat pose etc.* В связи с чем, инструкции в йоге помимо описания действий представляют собой образные сравнения и метафоры:

- *inhale and spread those wings;*
- *exhale like a flock of birds;*
- *fall down and exhale like a waterfall.*

В начале практики йога-учитель настраивает участников сессии на бережное и внимательное отношение к собственному телу, сравнивает тело с природным ландшафтом – *see your awareness of the terrain, of the landscape of your body*, предостерегает от перенапряжения в начале сессии – *yoga is about working with yourself not against yourself*, готовит к предстоящим физическим нагрузкам, проводя аналогии с подъемом в гору – *you can imagine that what we're about to do is like climbing up a mountain*, или затишьем перед бурей – *little bit of calm before the storm*.

Мотивирующий посыл инструктора как нельзя лучше иллюстрирует приверженность общества последних 20 лет позитивной психологии, направленной на перенос акцента с негативных эмоций на положительные и поиск позитивных моментов в трудностях и проблемах [6]. Трэвис Элиот предлагает во время практики сравнивать себя с ребенком и предъявлять к себе требований не больше, чем к своим любимым сыну или дочери – *you*

gave it your best and that's all we can ask ourselves for. It's just like if we have a child. We can only ask our children just do the best that they can. Тем самым инструктор снимает фокус с результата и переносит его на сами ощущения во время йога-занятия – *you're not focused on the outcome, you're focused on the being here right now*, потому что йога направлена не на достижения высоких результатов, но на сострадание и любовь к себе – *practice is about compassion and love especially towards ourselves.*

После спокойной разминки наступает время интенсивных упражнений, во время которых йога-учитель в своих инструкциях прибегает к механистическим метафорам и метафоре огня:

- *inhale like a steel locomotive we chug along;*
- *the fun is about to begin, the rollercoaster ride;*
- *inhale stoking that inner fire, the fire of transformation;*
- *inhale, embrace that fire.*

Подобные метафоры призваны провести параллель между человеческим телом и механизмом, который накапливает тепло, направленное на избавление от всего ненужного и лишнего – *the heat in the body is that good alchemy burning off the things that we no longer need.* Практика йоги как путь избавления от всего, что угнетает человека и не дает ему смотреть в будущее, является центральной в анализируемых йога-сессиях. На одной из практик Тревис Элиот, сравнивая тело с губкой, которая впитывает все негативное извне, направляет учеников на восприятие своего тела как нечто, способное избавиться от этого негативного, буквально «выжимая» себя в одной из поз: *We stand and wring this body out like a sponge, because our body IS a sponge. And it absorbs what exists in this environment, so we need to make sure we keep expelling that out of our body so that we stay as healthy as possible.*

Метафора «освобождения» (*let it go*), избавления от всего ненужного (физически и психически), разворачивается на протяжении всей йога-практики. В ходе инструкций прямые физические действия в виде махов руками учитель сравнивает с возможностью убрать что-то лишнее у себя на пути, очистить дорогу, тем самым, имплицитно психологическое освобождение от ненужных мыслей и проекций:

- *sweep your hands to the right like you're clearing the path;*
- *sweep it to the other side like you're just removing whatever you want to let go;*
- *and each and every exhale you're letting go whatever you are dedicating this practice to.*

Метафорические образы с импликацией «отпустить все ненужное» сочетаются в речи йога-учителя с метафорой лишнего багажа, обузы прошлого, которую каждый так или иначе когда-нибудь мог испытывать: *we're always bombarded with this excess baggage so see if you can let this*

excess baggage go physically, mentally, emotionally and just come back to the simplicity. Такая метафора усиливается на контрасте с противопоставлением образу полета как результата правильно выстроенной асаны, имплицитно репрезентирующей психологическую легкость и очищение от груза забот и воспоминаний:

- *Arms spread wide like wings and you got to let go the stuff that's bugging you down if you want to fly;*
- *And when you release the burdens and heaviness, you start to get light;*
- *When I let go the things that no longer serving, I begin to soar.*

Йога практика идет по нарастающей и на смену интенсивным асанам приходят спокойные позы, направленные на растяжку и восстановление дыхания. Процесс избавления от всего физически и психологически ненужного учитель сравнивает с битвой, которую участники с достоинством прошли: *you made it through the battle, you made through the storm, some of you barely made it through the storm but you made it.* Постепенно настраивая учеников на умиротворение и отдых после активных упражнений Тревис снова прибегает к противопоставлению – буря vs. штиль – описывая картину спокойствия посреди хаоса, которую участники сессии смогли обрести благодаря практике: *can you be the I in the storm, can you be the stillness, the steadiness, the shining example of what possible, in the midst of chaos there's the capacity to remain centered, peaceful.*

По окончании практики неоднократно звучат сравнения тела, «себя», личности и самой жизни после йога-сессии с произведением искусства – *see if you can feel the symmetry, see if you can feel the art work of the pose, feel those lines of energy you've created, it's like the work of art, and you bring that art to life.* Таким образом, первоначальное сравнение участников с механизмом, который накапливает энергию, к концу практики понятийно сопрягается с миром искусства и учитель направляет учеников на мысль о том, что вся жизнь теперь может выступать как уникальный предмет искусства, шедевр: *the whole life becomes a work of art, a masterpiece.*

Традиционно в конце занятия участники несколько минут находятся в позе расслабления – поза шивасана. Само расслабление после интенсивных занятий, сосредоточенность на своих ощущениях «здесь и сейчас» вербализуется в очередную метафору освобождения, «отпускания» физического напряжения: *Skipping shivasana is like writing a beautiful paper and then forgetting to click "save". At the level of heart, at the level of your soul, at the level of your whole body you rest and let it all go.*

В одной из практик Тревис Элиот предваряет шивасану такими словами: *For these last couple of minutes see how deep you can drop down into that rabbit hole of stillness.* Кро-

личья нора спокойствия – *rabbit hole of stillness* – прецедентное явление, которое в речи йога-учителя призвано символизировать уход от реальности, в данном случае от телесности, и может нести импликативный смысл апофеоза освобождения от гнета окружающего мира и возможности побыть наедине со своим «Я».

Таким образом, йога как человекоориентированная практика сознательного изменения себя находит свою вербализованную репрезентацию в последовательном речевом сопровождении йога-учителя. Помимо ин-

струкций императивного характера эта речь включает в себя образные выражения и метафоры, призванные репрезентировать контраст между человеком как машиной, накапливающей энергию в начале йога-сессии, и личностью, способной отпустить физический и психологический груз и воспарить как птица вне реальности «здесь и сейчас». Анализ языковой составляющей речи учителя йоги непосредственно во время практики позволил выявить метафору «освобождения» – “let it go” – как основополагающую компоненту аутотрансформационной практики йоги.

ЛИТЕРАТУРА

1. Айенгар Б.К.С. Искусство йоги / пер. с англ. — Сыктывкар: Флинта, 2015. — 128 с.
2. Брачули И.Я. Антропологический дискурс и постсоветское пространство // Человек постсоветского пространства. Выпуск 3 / Сборник материалов конференции. Под ред. В.В.Парцвания. Санкт-Петербург: Санкт-Петербургское философское общество, 2005. — С.128-131.
3. Гадамер Х.-Г. Истина и метод: Основы философской герменевтики: Пер. с нем. Б.Н. Бессонова. — М.: Прогресс, 1988. — 704 с.
4. Галичкина Е.Н. Виртуальная личность как объект изучения антропологической лингвистики. // Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики, 2021. — № 2. — С. 28-38.
5. Хоружий С.С. Дискурсы внутреннего и внешнего в практиках себя // Московский психотерапевтический журнал, 2003. — №3. — С.5-25.
6. Seligman M. Learned Optimism: How to Change Your Mind and Your Life. Vintage; Reprint edition, 2006. — 319 p.
7. <https://www.innerdimensiontv.com/programs> (дата обращения: апрель 2022).

© Овсянникова Марина Анатольевна (ma.ovs@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



РЕЛИГИОЗНЫЕ МОТИВЫ И ОБРАЗЫ В РОМАНЕ А. ВАРЛАМОВА «ЗАТОНУВШИЙ КОВЧЕГ»

RELIGIOUS MOTIFS AND IMAGES IN A. VARLAMOV'S NOVEL "THE SUNKEN ARK"

**O. Osipova
Niu Yueqiu**

Summary: The subject of the research is the complex of religious motives in A. Varlamov's novel "The Sunken Ark". As a result of the research, the central antinomic motif of true holiness - sinfulness is singled out. The semantic field of this motive includes the motives of faith - unbelief, prophecy, martyrdom, the motive of temptation and redemption. The central motif establishes connections between the characters, characterizes the space, which is divided into profane and sacred, determines the storylines associated with the transformation of the characters, their spiritual resurrection. Thanks to religious motives, the novel can be read both at the plot and at the allegorical level.

Keywords: Varlamov, religious motif, sacred space, chronotope, system of characters.

Осипова Ольга Ивановна

*Доцент, Дальневосточный государственный
технический рыбохозяйственный университет
(г. Владивосток)*

Osipova.OI@dgtru.ru

Ню Юэцю

*Аспирант, Дальневосточный федеральный университет
(г. Владивосток)*

niu.yu@dvfu.ru

Аннотация: Предметом исследования является комплекс религиозных мотивов в романе А. Варламова «Затонувший ковчег». В результате исследования выделен центральный антиномичный мотив истинной святости – грешности. В семантическое поле данного мотива попадают мотивы веры – неверия, пророчества, мученичества, мотив искушения и искупления. Центральный мотив устанавливает связи между персонажами, характеризует пространство, которое делится на профанное и сакральное, определяет сюжетные линии, связанные с преображением героев, их духовным воскресением. Благодаря религиозным мотивам роман можно прочитать и на фабульном, и на аллегорическом уровне.

Ключевые слова: Варламов, религиозный мотив, сакральное пространство, хронотоп, система персонажей.

Творчество А. Варламова известно не только в России, но и за рубежом. Его произведения отражают личное понимание человеческой природы и судьбы, религии и убеждений. Андрей Немзер так говорит о Варламове: «Неизменными во всех сочинениях Варламова остаются его чуть стилизованный под «благородную старину» мягкий повествовательный слог, сочувствие к робкому и душевно светлому «маленькому человеку», ненавязчивая, но осязаемая символика (часто религиозная), аккуратный психологизм, умиротворенные пейзажи и прочие признаки качественного традиционного письма» [1].

Роман «Затонувший ковчег» - репрезентативное произведение Варламова 1990-х годов, рассказывающее почти мистическую историю через судьбу главных героев романа. Роман «Затонувший ковчег» невозможно рассматривать вне религиозного, или, в более узком смысле, христианского контекста. «Православный код» представлен через историю любви, развивающуюся на фоне локальных социальных потрясений.

Религиозные мотивы в «Затонувшем ковчеге» становятся тем центростремительным элементом, определяющим сюжетную линию романа, в которой герои совершают те поступки и «оказываются в центре таких событий, которые и формируют окончательный смысл сюжета и

произведения в целом» [2, с. 130]. При определении мотива мы следуем мнению большинства исследователей, резюмированному О.И. Осиповой: «мотив в повествовании связан с действием, событием. Если учитывать, что в повествовательном тексте мотив – это некий синтез событий, репрезентирующих его, то он становится элементом повествования, элементом его языка» [3, с. 115]. Мотив также связан с хронотопом произведения в силу таких признаков мотива, как предикативность и событийность.

В романе на первый план выходит мотив «святости – грешности», который «связан с героями романа, так как именно они оказываются в центре событий, которые формируют сюжет произведения» [3, с. 127]. Мы, в свою очередь, можем отметить инвариантность данных сюжетных линий, определяемых мистериальным действием, связанным с нисхождением героев в бездну греха, а затем их возрождением. Причем сюжет становления личности, связанный с духовными исканиями героев, не завершен, он связан с мотивами страдания и искупления.

Православная церковь проповедует чувство страдания. Страдание означает, что Бог не оставил человека на тернистом жизненном пути, страдание – это процесс смысления грехов, и только через очищение страданием можно обрести счастье. В то же время добровольное страда-

ние рассматривается как форма искупления [4, с. 267].

Два главных героя в полной мере проходят путь страдания. Маша отправилась в путь страданий еще до рождения. Но Маша, которую не любили с детства, никогда не думала жаловаться на судьбу. Даже в суровой жизни в Петербурге Маша сохранила веру в Бога, считая, что Бог не оставит ее.

В постоянном внутреннем конфликте с самим собой находится Илья Петрович. Но пройдя через многие жизненные испытания, он обретает если не святость, то истинную силу духа, которая свойственна христианским подвижникам или великомученикам. Думая, что потерял Машу в огне горящей Бухары, он, тем не менее, спасает нескольких человек, сектантов-скопцов, которые добрались до сгоревшей Бухары в поисках наставника Люппо и которые погибли бы, если бы не милосердие Ильи Петровича. Погибшая деревня на первый взгляд получила шанс на возрождение, стали появляться дети, но люди сами лишили себя шанса на продолжение жизни: «Когда дети ушли, они искали убить старика, однако как это сделать, не знали. ... И, когда старик отправился на охоту, они поставили капкан на его тропе. Старик попал в ловушку, и тогда они собрались вокруг и сказали, что отпустят его, если подобно им он примет огненное крещение. Но старик яростно и зло ругался, и они отстали от него. Когда на третий день он умер, они торжественно и с плачем похоронили его на старом кладбище...» [5]. Последние годы жизни Ильи Петровича в ключевых моментах соотносимы с жизнью православного мученика: иноверцы, пленив его, в обмен на свободу заставляют отречься от своей веры, герой проявляет стойкость и умирает «на третий день» - в этом видится идея о непреходящем постоянстве разыгрываемой трагедии: несущий спасение людям погибает от их рук.

Второстепенные персонажи также находятся в поиске истинной веры. Например, с образом Колдаева в роман входит мотив осознания греха и раскаяния. Мечущийся дух художника проходит этапы от сотворения греха (покушение на Машину святость), осознание его и искупление его (сбежал от сектантов, бродяжничал, а перед смертью попытался уничтожить фотографии Маши).

Мотив святости – грешности проявляется, в том числе, и на уровне хронотопа и связан с двумя пространственными образами Петербурга и Бухары. В иеротопии сакрального пространства доминантным локусом является Бухара, которая предстает как антипод антихристового мира: «Деревня жила так, как будто осталась одна на свете, а весь мир за ее чертой сделался добычей Зверя» [5].

Сама трагическая история старообрядчества связана с идеей страдания и гибели за веру. Центральная ли-

ния повествования романа – это жизнь и гибель одной старообрядческой деревни в глухом уголке Севера, показанная через эсхатологию души героев романа. Опозиция статического и динамического четко прослеживается в романе: противопоставлены статичная, замершая во времени и пространстве (жестко соблюдающая свои границы) Бухара и остальной мир, который за триста лет изменился и продолжает меняться. В изменении окружающего мира на первый план выходят мотивы утраты человеческого духовного начала, поэтому динамика в романе дается со знаком «минус». В конце романа Бухара – уже истощенный Ковчег, просуществовавший более трехсот лет, но наконец, исполнивший чаяния устроителей этого ковчега: «Где-то высоко над ними распахнулась крыша, и в открывшемся куполе неба они увидели лестницу, поднимавшуюся выше звезд в Небесный Град и Небесную Церковь, по которым тосковали их души и где триста лет ждали их предки» [5]. Именно мученическая смерть ведет в рай. Через страдание и принятие его возможно обретение истинной святости.

Время некоторых событий романа не случайно: например, день, когда Маша была поражена молнией, - это день пророка Илии, что можно интерпретировать как Божье предзнаменование того, что у избранной 14-летней девочки будет другая жизнь. Маша и Илья Петрович вернулись в Бухару после 40-дневного перехода; заключенный в подпол директор был освобожден в день Вознесения; сектанты из Санкт-Петербурга, ищущие наставника Люппо, на 40-й день подошли к уже сожженной Бухаре. Эти даты, связанные с церковным календарем, дополняют художественное сакральное пространство в романе, что позволяет говорить о сакральном хронотопе.

Мотив пути в романе также приобретает религиозную коннотацию, опирается на евангельскую основу. Причем намечается явное философско-религиозное понимание пути: тернистый «христианский» образ жизни, исполненной высшего смысла. Интересен в этом плане путь Вассиана, кормчего затерянного ковчега. Это путь нравственного возрождения человека в условиях общего морального падения общества, сам герой оценивает свою жизнь в минуту искушения как путь вверх: «Он поднялся на вершину, с которой любой путь вел вниз. А вниз идти он не хотел, и никакой лаз ему не был нужен» [5]. Все герои Варламова – люди, сбившиеся с пути, лишённые какой-либо опоры в жизни, но все они чувствуют смутную потребность в обретении жизни, отличной от той, что ведут. Их одолевает некий духовный голод по иному бытию. Таковы Илья Петрович, старец Вассиан, скульптор и глава тайного общества эротоманов Колдаев, Люппо. Все свои духовные чаяния они связывают с обретением Бухары. Но сбыться надеждам героев не суждено, поскольку управляют Бухарой лжепророки, заблудшие, потерянные души, которые также нуждаются в спасении [6].

Через искушение проходит каждый из героев романа. Даже духовно целостная и невинная Маша. Илья Петрович, стремясь спасти и дать лучшую жизнь людям «Сорок второго» и видя бесплодность своих попыток, начал пить: «Дурные были мысли, лукавые. ... Все чаще тянуло директора к одной отраде мыслящего интеллигента и бездумного пролетария, свободного художника и колхозного тракториста – к бутылке» [5]. Многие герои проходят искушение греховной страстью к Маше. Нечистые помыслы о ней захватывают того или иного героя: «Когда на пленке проступили ее черты, фотограф восторженно присвистнул. На него глядела нежная девушка с тонким гибким телом и беззащитными глазами» [5]. Плотское вожделение как «темная сторона» любви охватывает и Вассиана, когда он видит эти фотографии своей ученицы. Но пройдя через искушение, герои стараются искупить грех либо побороть недостойные чувства.

Мотив пророчества, имеет антиномичную основу, в нем явно смешиваются истинное пророчество и ложное, причем героям чудится, что эти два противоположных полюса постоянно меняются местами: «Снова сбывалось то, что говорил Борис Филиппович, и казалось порой беглецу, что истина и ложь поменялись в мире местами, сбываются лжепророчества, а пророчества не исполняются — все бессмысленно, и спасти не удастся уже никого» [5].

Важными для понимания религиозного смысла романа являются образы-символы, связанные с водной и огненной стихиями. Рассматривая данные образы-символы в романе, мы опираемся на точку зрения А.Ф. Лосева [7] и С.С. Аверинцева. В их теории художественный символ – особый художественно-эстетический знак: «Символ есть образ, взятый в аспекте своей знаковости, ... и он есть знак, наделенный всей органичностью мифа и неисчерпаемой многозначностью образа. Всякий символ есть образ (и всякий образ есть, хотя бы в некоторой мере, символ)», – отмечает С.С. Аверинцев [8]. Символ содержит два полюса: «предметный образ и глубинный смысл», в нем диалектически соотносятся тождество и нетождество.

Героиню Машу ударила молния, но она осталась цела, поэтому бухарцы считали ее святой, и именно проливной дождь в тот день спас лес и поселок от пожара. Эмоциональное описание той грозы многогранно: «Над леспромхозом разыгралась страшная гроза. Она нагрянула с юга и небывалым ветром и ливнем обрушилась на небольшое таежное поселение. Буря повалила не одну сотню деревьев в лесу, и только благодаря сильному дождю не начался лесной пожар... Молнии били так часто и с такой яростью, что не успевал отгрянуть гром после одной, как вспыхивала другая, и в домах даже с отключенными пробками мигали лампочки... Казалось, кто-то с воздуха давал команду бомбить несчастный по-

селок» [5]. Последующие события определяют символику этой грозы: она стала символом потрясения устоявшегося мира и изменения судьбы главных героев. Варламов и описал в образе грозы собственно природное явление, и определил глубинный смысл последующих событий: нахождение мощей старцами Бухары, о которых говорилось еще в начале романа, определение святости Маши, выявление чувств Ильи Петровича к ней.

После смерти родителей девушка дважды чуть не погибла в снегопад. В целом, мотив метели является в романе Варламова устойчивым формально-содержательным компонентом. Через данный мотив создается образ героя, сбившегося с пути, судьбой человека управляют inferнальные силы. Так в обоих случаях, когда героиню застаёт метель, ей является умершая мать и велит, что делать. При этом метель – не просто стихия, её описание гиперболизировано, она способна уничтожить этот мир: «Метель была такая, что за её снегом исчезло все: и дома, и фонари, и машины – всё потонуло в мутно-желтой мгле» [5]. Именно такая метель обозначает поворотные моменты в жизни Маши, ставя ее на грань жизни и смерти. Тем самым эксплицируется еще один традиционный сюжет, связанный с мотивом метели: сюжет озарения и прозрения.

Дождь в романе также становится не просто природным явлением, но связан с душевными переживаниями героев, символизируя обновление, установление новых связей с миром: «... древние песнопения и молитвы, жития святых и далекие предания ровным дождем ложилась на ее душу» [5]. Дождь также имеет религиозную символику, ветхозаветный дождь затопил землю, но дождь в романе спасает мир от огненного апокалипсиса: «Потревоженные огнем небеса разверзлись, и страшный ливень, подобный тому, что сотрясал когда-то Бухару и «Сорок второй», а до того много тысяч лет назад всю Землю, затопив ее до самого Арарата, обрушился на тайгу» [5].

Духовно-нравственное звучание в романе имеет образ огня. Обращаясь к традиционному представлению об образе огня, З.Г. Минц отмечает: «Из всех разрушительных стихий в огне в наибольшей мере выделены признаки мгновенности, эсхатологизма, что ориентирует это образ, с одной стороны на Апокалипсис, а с другой – на русский бунт» [9, с. 88]. Огненная символика связана с тремя образами в романе: старцем Вассианом, Машей и Люппо, варламовской вариацией образа дьявола. Бог сотворил свет в первый день творения, что символизирует свет и надежду. В «Затонувшем ковчеге» также присутствует это традиционное значение огня. Вечно яркие огни перед гробницей лекаря, тусклые огни вдалеке в ночь, когда героев настиг буря, пляшущие свечи перед иконами и мерцание звезд на ночном небе, эти указательные огни освещают сердца персонажей. «Искупительный огонь»

разрушил связи героев друг с другом, помог определить души чистые и грешные, понять, кто праведник в этом мире, за кем стоит истина: «... над пепелищем взметнулось ввысь сорок душ. Одна из них тотчас же канула вниз, остальные стали медленно подниматься к небу, и ангелы с помятыми и обожженными крыльями торопливо уносили их с собой» [5]. Нарушившееся было равновесие между добром и злом восстановлено, добро побеждает, зло низвергнуто. Это произошло в малом, закрытом мире Бухары, где истинно верующие исполнили завет предков и получили прощение за приверженность вере. Возможность такого искупления в большом мире ставится Варламовым под сомнение. Показано, что люди ищут помощи у религии из-за паники, а не из-за глубины веры.

Благодаря религиозным мотивам роман можно прочитать и на фабульном, и на аллегорическом уровне. Заголовки романа также можно читать на двух уровнях. С одной стороны, эта деревня стала последним спасительным прибежищем для отступников триста лет назад, а затем для сектантов-скопцов. С другой стороны, библейское понимание ковчега, на котором нашли спасение и выжили Ной с семьей и все твари земные, переворачивается на антиномичное: ковчег становится ловушкой для сектантов, лишенных истинной веры и духовной

свободы. Не сумев оценить новую жизнь, возродить которую помог им Илья Петрович, не сумев воспользоваться последним шансом на существование, убив своего спасителя, сектанты лишаются последнего оплота существования.

Ковчег Ноя путешествовал с жизнью, а ковчег Варламова затонул. Бухара в романе - это ковчег надежды, переживший исторические периоды царской России и социалистического Советского Союза, но закончивший свое существование самосожжением в конце 20 века [10, с. 39]. Автор выражает следующую положительную эсхатологию: ветхое и отжившее со временем погибнет, но сила, достойная утверждения, воскреснет и наследуется в новом человеке, который будет истинно свободен и постарается спасти этот мир.

Варламов в романе хотел показать религиозное вырождение, вызванное социальными изменениями в конце двадцатого века. Автор ставит вопрос о роли нравственного совершенства человека в период смены эпох. Как постичь силу религии, как пробудить справедливость в душе, как построить общество по законам морали – вот вопросы, поставленные перед читателем «Затонувшим ковчегом».

ЛИТЕРАТУРА

1. Немзер А. И правильный, и молодой / А. Немзер // Время новостей. - 2006. - № 6. - С. 28.
2. Силантьев И.В. Попытка системного определения мотива / И.В. Силантьев // Алфавит: Структура повествовательного текста. Синтагматика. Парадигматика. – Смоленск: Сибирский государственный университет путей сообщения, 2004. С. 130.
3. Осипова О.И. Жанровые модификации в прозе Серебряного века: Ф. Сологуб, В. Брюсов, М. Кузмин / О.И. Осипова – М.: ИМПЭ им. А.С. Грибоедова, 2014. – 360 с.
4. 刘涛. 20世纪文化语境下的俄罗斯文学[M]. 北京: 外语教学与研究出版社, 2007. 366页. - Мiao Хуа. Русская литература в контексте мировой культуры 20 века. – Пекин: Издательство преподавания иностранных языков и исследований. 2007. – 366 с.
5. Варламов А. Затонувший ковчег [Электронный ресурс] / А. Варламов // М.: Молодая гвардия. – 2002. – 448 с. – URL: Затонувший ковчег - Художественная литература (azbyka.ru) (дата обращения: 5.06.2022).
6. Мильникова Н.П. Мотив двойничества в романе А. Варламова «Затонувший ковчег» / Н.П. Мильникова // Омские социально-гуманитарные чтения – 2016. - Омск, 19-21 апреля 2016.- С. 171-176.
7. Лосев А.Ф. Проблема символа и реалистическое искусство / А.Ф. Лосев - М.: Искусство, 1995. – 320 с.
8. Аверинцев С.С. Символ художественный // Краткая литературная энциклопедия. - М.: Советская Россия, 1971. Т. 6. - С. 826.
9. Минц З.Г. Александр Блок и русские писатели / З.Г. Минц. - СПб: Искусство-СПб, 2000. – 784 с.
10. 刘涛. 瓦尔拉莫夫创作中的末世论倾向[J]. 俄罗斯文艺, 2004(3):37-40. - Лю Тао. Тенденция конца света в творчестве Варламова. // Русская литература и искусство. – 2004. – №3. – С.37-40.

© Осипова Ольга Ивановна (Osipova.OI@dgtru.ru), Ню Юэцю (nyu.yu@dvfu.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ЯЗЫКОВАЯ ИНТЕРПРЕТАЦИЯ АНИМАЛИСТИЧЕСКОЙ ГЛАГОЛЬНОЙ ЛЕКСИКИ (НА ПРИМЕРЕ ЭКВИВАЛЕНТНЫХ И БЕЗЭКВИВАЛЕНТНЫХ СЛОВ И СЛОВСОЧЕТАНИЙ, ОБЪЕДИНЕННЫХ ИНВАРИАНТНЫМ ЗНАЧЕНИЕМ «ПОЛУЧАТЬ» В РУССКОМ, АНГЛИЙСКОМ И ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКАХ)

Пермякова Елена Геннадьевна

Кандидат филологических наук,

Уральский государственный университет путей

сообщения (Екатеринбург)

egpermyakova@yandex.ru

Гусева Елена Леонидовна

Старший преподаватель,

Уральский государственный университет

путей сообщения (Екатеринбург)

Ogon.elena@yandex.ru

THE LANGUAGE INTERPRETATION OF ANIMALISTIC VERBS (BASED ON EXAMPLES OF EQUIVALENT AND NON-EQUIVALENT WORDS AND PHRASES WITH THE INVARIANT MEANING "TO GET" IN RUSSIAN, ENGLISH AND FRENCH)

**E. Permyakova
E. Guseva**

Summary: This article analyzes the use of animalistic verbs in Russian, English and French. Verbal units are based on the invariant meaning «TO GET» and implement the interpretive function of the language. Due to the cognitive mechanisms of metaphor and metonymy meanings of different cognitive areas can integrate in one space. The study of the factual material was carried out on the lexical and syntactic levels by using a comprehensive methods of the functional semiological approach by N.N. Boldyrev. The results of the study help to identify and describe the cultural and national features in each languages compared due to the originality of interpretation under the influence of society and culture.

Keywords: animalistic verb, language interpretation, cognitive mechanisms of metaphor and metonymy.

Аннотация: В данной статье проанализированы особенности употребления анималистической глагольной лексики в русском, английском и французском языках. Глагольные единицы объединены инвариантным значением «ПОЛУЧАТЬ» и реализуют интерпретирующую функцию языка за счет переосмысления значений разных когнитивных областей в интегрированном пространстве, благодаря когнитивным механизмам метафоры и метонимии. Исследование фактического материала проведено с применением комплексной методики функционально-семиологического подхода Н.Н. Болдырева на лексическом и синтаксическом уровнях. Учитывая уникальность интерпретирующей сущности каждого из сравниваемых языков, полученные результаты помогают выявить и описать культурно-национальную маркированность, обусловленную влиянием социума и культуры.

Ключевые слова: анималистический глагол, языковая интерпретация, когнитивные механизмы метафоры и метонимии.

Постоянное обогащение концептуальной системы языка в результате познания мира вынуждает носителей той или иной лингвокультуры искать новые средства номинации для передачи новых смыслов. В этом проявляются способность на когнитивном уровне носителя языка и культуры конструировать новые образы объектов, используя знакомые языковые средства в новых контекстах.

В настоящей статье изучаются анималистические глагольные единицы как особый пласт лексики, в рамках исследования глаголов получения и передачи. Особый интерес представляет образование новых значений глаголов благодаря когнитивным механизмам. Исследуемый пласт глаголов интересен тем, что в нем заложен определенный культурный код, который передает национальный колорит и отражает восприятие окружающего мира носителями различных языков.

Объектом исследования являются эквивалентные и безэквивалентные анималистические глаголы и словосочетания многозначных глаголов с анималистическими существительными в русском, английском и французском языках, объединенными инвариантным значением «ПОЛУЧАТЬ».

Предметом исследования являются вторичные, интерпретирующие значения анималистических глаголов в русском, английском и французском языках.

Целью настоящей статьи является изучение и сравнительный анализ концептуальных основ формирования вторичных значений анималистических глаголов в русском, английском и французском языках.

Поставленная цель предполагает решение следующих **задач:**

1. охарактеризовать бенефактивно-привативные ситуации с анималистическими глагольными единицами;
2. проанализировать когнитивные механизмы формирования интерпретирующих значений анималистических глаголов;
3. описать оценочный смысл анималистических глаголов на основе метафорической модели.

Исследуемые глагольные единицы описывают бенефактивно-привативную ситуацию. За счет знания повадок животных происходит интерпретация отношений между людьми в социуме, в двух сферах: сфера межличностных отношений и профессиональная сфера. Опишем основные ситуации:

- ситуации покупки: фр. *acheter/vendre chat en poche* 'купить что-либо за глаза', рус. *купить козла* 'жарг. мол. шутл.-ирон. переплатить, покупая что-л.', рус. *убить бобра* 'разг. приобрести что либо плохое вместо хорошего; прост. экспрес. приобрести что либо ценное';
- ситуации получения: фр. *dénicher l'oiseau bleu (doré/rare)* 'отыскать, добыть что-л. редкое';
- ситуации взаимоотношения с окружающими: фр. *changer son cheval borgne contre un aveugle* 'разг. поменять шило на мыло', рус. *делить шкуру неубитого медведя* 'распределять между собой прибыль от предполагаемого, но еще не осуществленного дела, предприятия';
- ситуации, связанные с профессиональными взаимоотношениями: рус. *дать барашка в бумажке* 'дать взятку', англ. *to fish in muddy water* 'вовлечься в трудную или опасную ситуацию с целью получения выгоды', рус. *ловить рыбу в мутной воде* 'ирон. извлекать для себя пользу из чьих либо затруднений, корыстно пользоваться какими либо неурядицами, беспорядками, неясностью обстановки', фр. *graisser la patte à qn.* 'дать взятку (изначально в виде куска сала)', рус. *давать на лапу* 'дать взятку', фр. *ferrer la mule* 'обсчитать, требовать больше чем заплачено';
- ситуации обмана, преступления: фр. *plumer un pigeon (déplumer une dinde)* 'обобрать кого-то', фр. *plumer la poule sans la faire crier* 'ловко обобрать кого-либо, спрятав концы в воду', фр. *aller en lapin* 'ехать зайцем, безбилетным пассажиром', англ. *to feather one's own nest* 'нажиться, поживиться (за чей-л. счёт), нагреть руки, набить себе карман', рус. жарг. *угол. брать/взять бабочку* 'совершать кражу через открытую форточку', фр. *manger la grenouille* 'растратить чужие деньги', англ. *to rook* 'обсчитывать, обманывать'.

Процесс формирования нового смысла в концептуальной системе человека на основе уже существующих знаний определяется как концептуальная деривация

[Бабина, 2005, с. 142; Болдырев, 2009, с. 47; Болдырев, 2011, с. 11-12]. Основой формирования нового смысла исследуемых глагольных единиц являются знания форматов функционального, перцептивного и экспериенциального, а именно: 1) знание о внешнем виде и строении животного, 2) знание типа поведения и повадках животного; 3) знание о негативном воздействии животного на человека и наоборот; 4) знание о качественных характеристиках меха, шерсти, кожи или оперения. Интегрированное знание формируется на основе когнитивных механизмов метафоры и метонимии, часто используется для характеристики действий человека.

Метафорические трансформации обусловлены опытом, они заключаются в объяснении нового знания с помощью доступных языковых средств. Как правило, новые понятия подразумевают образное сравнение с конкретными, непосредственно воспринимаемыми объектами окружающей действительности. Тем самым в процессе метафоризации взаимодействуют область источника и область мишени, которая структурируется по образцу источника и происходит «метафорическая проекция». Суть состоит в выведении одного участка в фокус внимания на фоне другого в определенной концептуальной области [Лакофф, Джонсон, 2017].

В нашем исследовании, языковая интерпретация осуществляется на основе сравнения характеристик концептуальной области источника «ЖИВОТНЫЙ МИР» и концептуальной области мишени «ЧЕЛОВЕК». Исследуемые анималистические глаголы чаще всего создают новое интегрированное пространство когнитивной области «ЧЕЛОВЕК», но наследуют черты исходных когнитивных областей. Интерпретация с помощью когнитивной области «ЖИВОТНЫЙ МИР» удобна тем, что сущность, внешний вид, повадки животных бывают схожими с человеческими.

Рассмотренные нами когнитивные механизмы позволяют исследовать процесс концептуальной деривации, который находит проявление на языковом уровне в виде семантической и словообразовательной деривации, а также фразеологических единиц.

Приводим анималистические глагольные единицы, образованные на основе метафоры:

- анималистические глаголы, образованные от названий животных, имеющие полностью не совпадающие семантические структуры: *to squirrel, to pigeon*;
- анималистические глаголы, образованные от названия животного посредством аффиксации: *крысятничать, clébarder*;
- глаголы в сочетании с анималистическим существительным, имеющие полностью не совпадающие семантические структуры: *убить бобра, купить козла, manger la grenouille*.

Концептуальная метонимия, в отличие от метафоры, действует внутри одной концептуальной области, где один элемент замещает другой и сопоставляется по смежности. Падучева Е.В. отмечает, что происходит смещение фокуса внимания на какой-либо фрагмент действительности, который нужно акцентировать в данный момент, другие аспекты реальности уходят в фон [Падучева, 2004, с. 157]. Рассмотрим анималистические глагольные единицы, образованные на основе метонимии:

- анималистические глаголы, образованные от определенной части животного посредством конверсии: *to fluff*;
- анималистические глаголы, образованные от определенной части животного посредством аффиксации: *écailler*;
- глаголы в сочетании с анималистическим существительным, образованным от определенной части животного, на основе метонимии: *драть три шкуры, делить шкуру неубитого медведя, to get a sheepskin*.

Бывают случаи гибрида при взаимодействии механизмов концептуальной метафоры и метонимии, что приводит к метафтонимическим трансформациям. И здесь у исследователей нет единого мнения о том, какой механизм будет преобладать в результате такого переосмысления реальной действительности. Мы предположим, что к этому типу когнитивного механизма можно отнести следующие случаи:

- анималистические глаголы, образованные посредством конверсии от определенной части животного в сочетании с анималистическим существительным: *plumer un pigeon, to feather one's own nest, ferrer la mule*.

Расширение сферы употребления анималистических глаголов лучше всего проявляется в предложении или тексте с семантически соотносимым окружением. Рассмотрим некоторые случаи употребления анималистических глагольных единиц, которые являются содержательным материалом для разнообразных метафорических и метонимических проекций и ярко демонстрируют национальную и культурную специфику исследуемых языков.

1. *The Mason bought himself a nest of a wagon, and squirreled up coats and boxes, pots and pans, church silver, salt meat, the wax seals off the petitions, ale kegs and coins of the realm* [<https://www.english-corpora.org/bnc>].

В этом предложении глагол *squirreled up* 'собирать, откладывать про запас' образован в результате конверсии от существительного. Послелог *up* только усиливает переносное значение, добавляя дополнительно характеристику пространства. Семантическая структура источника основывается на значении существительного и

включает в себя характеристику соответствующего животного.

Областью источника «ЖИВОТНЫЙ МИР» является наше физическое знание о типе поведения животного связанного с накопительством, которое профилируется в области мишени «ЧЕЛОВЕК» в виде знания о действиях в поведении людей.

Таким образом, характеристика бенефактивно-привативной ситуации в анализируемом примере обозначена метафорой и национально специфична, что предполагает лингвокультурный выбор автора. Мы можем наблюдать в данном случае метафорическую модель: НАКОПИТЕЛЬСТВО (область источник) – ЭТО ЖАДНОСТЬ (область мишени).

Метафора по модели НАКОПИТЕЛЬСТВО – ЭТО ЖАДНОСТЬ В данных предложениях обращает внимание на значение слова *squirrel* по отношению к людям, проявившим себя, жадными и корыстными людьми. Идея «жадности и корысти» является частью когнитивной структуры и говорят нам, что люди отметили природный инстинкт белки накапливать и прятать еду, часто добывая еду воровством или собирательством на свалках. Так за *белкой* закрепился отрицательный образ. Знание об этом животном вызывает отвращение. Характеристика объекта, обозначенного метафорой в анализируемом примере, национально специфична и предопределяется лингвокультурным выбором.

2. *Aussitôt libéré, ses avocats ont été remerciés en monnaie de singe* [<https://corpora.uni-leipzig.de/>].

Изначально фразеологизма *payer (q.n.) en monnaie de singe* 'не заплатить, обмануть' в своем прототипическом значении интерпретируется как бенефактивно-привативная ситуация с несколькими участниками, включая бенефактивно-привативный объект, деньги. В анализируемом примере происходит смена глагола на *remercier*, что указывает на взаимовыгодную сделку для обеих сторон ситуации. Однако, для носителей французского языка наличие такого компонента во фразеологизме как *monnaie de singe* 'букв. обезьянья монета', говорит о наличии концептуального признака «привативность» и «неволевитивность», а это значит, что речь идет об обмане.

Метафора по модели ХИТРОСТЬ (область источник) – ЭТО БЕЗНАКАЗАННОСТЬ (область мишень) обращает внимание на то, что во французском языке значение слова *singe* означает хитрость и лукавство. Сравнение человека с этим животным говорит о его умении ловко увильнуть от наказания. Так за *обезьяной* закрепился отрицательный образ. Характеристика объекта, обозначенного метафорой в анализируемом примере, указывает на отрицательное коннотативное значение, в котором

человек оценивает поведенческие характеристики другого и это определяет его лингвокультурный выбор.

3. — Да как у всех. — Машину, дачу имеет? — Нет, — Роза попыталась скрыть вспыхивающее раздражение, — мама у него медсестра, отца нет, откуда фазенде-то взяться? — Да уж, **убила бобра**, — развеселилась Настя, — брось его на фиг, ищи богатого. — Меня такой устраивает, не в деньгах счастье, — гордо парировала Розочка. — Ага, — кивнула Настя, — не в деньгах, а в их количестве. Проведешь жизнь в нищете, считая копейки, так и умрешь, ничего не повидав [<https://ruscorpora.ru>].

Фразеологическое выражение *убить бобра* в данном примере одновременно реализует две противоположные ситуации, разные в представлении участников. Более распространенное значение 'обмануться, получить худшее вместо лучшего', и второе значение — 'добиться чего-либо значительного, приобрести что-либо ценное' [<https://intellect.icu/dict/>].

Этимология выражения *убить бобра* однозначно не ясна, но вероятнее всего происходит от поговорки «убить бобра – не видать добра» [http://uknigi.ru/frazeologia/ubit_bobra.html].

В данном примере выступают два активных деятеля, одна из основных ролей отведена бенефицианту (Роза), имплицитно выражен бенефактивный субъект. Контекст, достаточный для понимания исследуемой глагольной фразы, находится в непосредственной близости для реализации значения «удачный союз», но основан на негативной оценке, в виде критики, неприятия, в итоге выражается в форме насмешки. Метафорической моделью является схема: Смерть (область источник) – это удачное или не удачное завершение дела (область мишень).

Как показало исследование анималистические глаголы составляют основу национальной оценки восприятия реалий окружающей действительности для формирования лексического фонда языка. Образы различных животных придают речи особый колорит и часто передают отрицательную коннотативную оценку, поскольку выражают неодобрение или осуждение каких-либо поступков человека, могут содержать критику или насмешку. Более того, сфера употребления изученных анималистических глаголов и сочетаний глаголов с анималистическим существительным практически всегда относится к разговорно-сниженному стилю речи. Таким образом, сравнение с животными помогает создать целый пласт, который отражает историю и культуру носителей языка. Зоонимическая лексика охватывает все сферы повседневной жизни и служит для описания негативного отношения к сути бенефактивно-привативных ситуаций в целом и человеческих пороков в частности.

Исследование семантики русских, английских и французских анималистической глагольной лексики в единстве изложенных теоретических парадигм позволяет раскрыть их семантико-когнитивный потенциал и обнаружить возможные семантические мутации благодаря изучению когнитивных механизмов. Проведенное исследование показало, что прототипическое значение глагола может меняться в результате изменений в когнитивной конструкции предложения по причине влияния значений ближайшего лексического окружения. Миропонимание и миропонимание носителями различных языков происходит не только с опорой на собственный опыт, но и благодаря культурной и национальной принадлежности. В результате языковая интерпретация соединяет в единое целое лексическое значение и культурно-маркированное коннотативное значение анималистических глагольных единиц и образует уникальное культурно-языковое значение.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бабина Л.В. Концептуальная деривация и ее проявление на языковом уровне / Л.В. Бабина // Концептуальное пространство языка: сборник научных трудов. Тамбов, 2005. С. 141-149.
2. Болдырев Н.Н. Оценочная метареферентация : проблемы изучения и описания / Н.Н. Болдырев // Когнитивные исследования языка : сборник научных трудов. Москва ; Тамбов, 2009. Вып. V : Исследование познавательных процессов в языке. С. 43-51.
3. Болдырев Н. Н. Интерпретирующая функция языка // Вестник ЧелГУ. – 2011. – № 33. – Вып. 60. – С. 11–16.
4. Гэн Юаньюань. Моделирование лексико-деривационного пространства (на материале русской зоолексики): Дис. ... канд. филол. наук: 10.02.19 теория языка / Гэн Юаньюань. – Екатеринбург, 2018. – 238 с.
5. Диярова Л.А. Когнитивные основания семантических мутаций анималистической глагольной лексики английского языка: Дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04 германские языки / Диярова Ляйсан Анисовна. Уфа – 2019. 199 с.
6. Лакофф Д., Джонсон М. Метафоры, которыми мы живем: Пер. с англ. / Под ред. и с предисл. А.Н. Баранова. Изд. 3-е. – М.: Издательство ЛКИ, 2017. – 256 с.
7. Остапчук М.А. Об этимологии фразеологизмов с зоонимами / М.А. Остапчук // Лингвистика и методика в высшей школе. Вып. 2: сб. научн. ст. – Гродно: Гродненская типография, 2010. – С. 72-79.
8. Падучева Е.В. Динамические модели в семантике лексики / Е. В. Падучева. Москва: Языки славянской культуры, 2004. 607 с.
9. Панасенко Л.А. Интерпретирующий потенциал лексических категорий: Дис. ... док. филол. наук: 10.02.19 теория языка / Панасенко Людмила Александровна. – Тамбов, 2014. 351 с.

10. Плотникова А.М. Когнитивное моделирование семантики глагола (на материале глаголов социальных действий и отношений): Автореф. ... д-ра. филол. наук. Екатеринбург, 2009. 38 с.
11. Сухарева О.В. Коннотативность художественных ономов английского языка: Дис. кандидат наук: 10.02.04 германские языки / Сухарева Ольга Вадимовна. – Воронеж, 2014. 273 с.
12. Уфимцева А.А. Лексическое значение (Принцип семиологического описания лексики) / А.А. Уфимцева. – М.: Едиториал УРСС, 2002. – 240 с.
13. Черемисин А.Н. Прилагательные пространственной семантики как средство репрезентации оценки в современном английском языке: Дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04 германские языки / Черемисин Александр Николаевич. Тамбов, 2015. 199 с.
14. Чудинов А.П. Метафорическая мозаика в современной политической коммуникации: Монография. – Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 2003. – 248 с.
15. Fauconnier J. Mental Spaces. – Cambridge: Cambridge University Press, 1985. – 190 p.
16. Langacker R.W. Concept, Image, and Symbol: The Cognitive Basis of Grammar. – Berlin, N.Y.: Mouton de Gruyter, 1991. – 395 p.

Словари

17. Ганшина К. А. Французско-русский словарь: 51 000 слов. – 8-е изд., стереотип. – М.: Русский язык, 1979. – 912 с.
18. Кумлева Т. М. Самая современная фразеология французского языка. М.: Астрель: АСТ, 2011. – 182 с.
19. Французско-русский словарь современного сленга и ненормативной лексики. – М.: АСТ: Восток – Запад, 2008 – 187 с.
20. Concise Oxford English Dictionary. Tenth Edition, revised. Edited by Judy Pearsall. Oxford University Press. New York, 2002. 1708 p.
21. Larousse Dictionnaires de Français. URL : <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/presser/63751>
22. Le nouveau petit Robert : Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française Nouvelle Edition du Petit Robert de Paul Robert sous la direction de Josette Rey-Debove et Alain Rey / Dictionnaires le Robert – SEJER. – Paris, 2008. 2837 p.

Национальные корпуса

23. Национальный корпус русского языка. URL: <https://ruscorpora.ru/>
24. British National Corpus. URL: <https://www.english-corpora.org/bnc/>
25. Leipzig University Corpora Collection. URL : <https://corpora.uni-leipzig.de/>

© Пермякова Елена Геннадьевна (egpermyakova@yandex.ru), Гусева Елена Леонидовна (Ogon.elena@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Уральский государственный университет путей сообщения

АНТОНИМИЯ ЗНАМЕНАТЕЛЬНЫХ ЧАСТЕЙ РЕЧИ (ГЛАГОЛ) В ЭВЕНСКОМ ЯЗЫКЕ

Саввинова Степанида Николаевна

*к.филол.н., н.с., Институт гуманитарных исследований и проблем малочисленных народов Севера СО РАН,
г. Якутск, Республика Саха (Якутия)
stepanidasavvinova@mail.ru*

ANTONYMY OF SIGNIFICANT PARTS OF SPEECH (VERB) IN THE EVEN LANGUAGE

S. Savvinova

Summary: The article considers the lexical antonymy of verbs as content words (verb) in the Even language since they are of great importance for the systematic description of the vocabulary semantics due to the fact that they are united by identity and community.

The purpose of this work is to use synchronous analysis to identify the layer of antonymous verbs of the Even language as well as to give their linguistic description.

Previously published folklore materials as well as a bilingual dictionary of the Even language were used the material of the study. The material analysis uses a lexico-semantic approach and analysis method.

The results of the study showed that verbs that denote opposite directions and processes in dynamics enter into antonymous relations in the Even language. Being one of the large lexico-semantic classes, verbs are classified into groups, based on the meaning of the action they denote.

Keywords: Even language, lexicology, noun, verb, antonym.

Аннотация: В статье рассматривается лексическая антонимия глагола в эвенском языке, т.к. они имеют большое значение для систематического описания семантики лексики ввиду того, что они объединены тождественностью и общностью. Цель данной работы заключается в том, чтобы при помощи синхронного анализа выявить пласт антонимических пар глаголов эвенского языка и дать их лингвистическое описание. Материалом послужили ранее опубликованные фольклорные материалы и данные двуязычного словаря эвенского языка. При анализе материала использован метод лексико-семантического подхода и анализа.

Результаты анализа показали, что в антонимичные отношения в эвенском языке вступают глаголы, обозначающие противоположные направления и процессы в динамике. Как один из крупных лексико-семантических классов глаголы классифицированы по группам, исходя из значения действия, которое они обозначают.

Результаты данного исследования могут быть использованы при разработке лекций по лексикологии эвенского языка, фактический материал может быть использован в лексикографической практике.

Ключевые слова: эвенский язык, лексикология, имя существительное, глагол, антоним.

Антонимия как одна из сложнейших и интереснейших категорий в эвенском языкознании остается почти неизученной. Отсутствие словаря антонимов эвенского языка значительно усложняет исследование этой категории в лексикологии, поэтому проблемы лексической антонимии остаются актуальными, что определяется не только необходимостью проведения исследований системных отношений в лексике, но и развитием лексикографии в целом. Материалом для исследования послужили ранее опубликованные фольклорные материалы [3] и двуязычный словарь эвенского языка [7]. При анализе материала использован метод лексико-семантического подхода и анализа.

Интерес к изучению антонимии не ослабевает на протяжении всей истории лингвистики. Исследование антонимических связей рассмотрены в трудах многих отечественных лингвистов, таких как Ю.Д. Апресян [1], Л.А. Введенская [4], Р.А. Будагов [2], А.Н. Гвоздев [5], Л.А. Новиков [7], А.А. Уфимцева [11], А.Н. Тихонов [10] и др. Изучение антонимов по характеру противоположности исследовано зарубежными лингвистами Д. Лайонзом, Д.А. Крузом, А. Лехером и др.

В современной лингвистике еще не выработано об-

щее определение антонимов, хотя в теоретической литературе существуют различные трактовки антонимов. Но основополагающим при определении данного лексического явления является понятие противоположности, т.к. само понятие имеет логический, философский и лингвистический аспекты.

В нашей работе мы будем опираться на определение антонима, данное Н.М. Шанским: «антонимами являются слова разного звучания, которые выражают противоположные, но соотносительные друг с другом понятия» [11] и В.Г. Костомаровым «антонимы представляют собой слова одной части речи, противоположные по значению» [6].

В данной статье рассматриваются антонимические отношения знаменательных частей речи в эвенском языке, а именно глаголов, т.к. части речи имеют большое значение для систематического описания семантики лексики, ибо объединены тождественностью и общностью.

Ранее проведенный анализ структуры антонимов эвенского языка показал, что они могут быть однокорневыми и разнокорневыми [9]. Разнокорневые (или общезыковые антонимы) могут быть представлены различ-

ными знаменательными частями речи. Мы рассмотрим лексико-семантические группы глагольной антонимии на языковом материале эвенского языка.

Глаголы являются одним из крупных лексико-семантических классов, но в эвенском языке не все глаголы вступают в антонимичные отношения. В них вступают глаголы, обозначающие противоположные направления, процессы в динамике. Например: *ангадай* (открывать) – *хомдай* (закрывать), *идэй* (войти) – *нюдэй* (выйти); *тэтудэй* (надевать) – *аталдай* (снимать): *Ибдири бэй бадикар ясали килтэнни, хисэчин ясали нимрун (нөлтэн)*. «Загадочный человек утром глаза свои открывает, вечером глаза закрывает (солнце)» [3, 111]. *Мөлэ ин, олгутич нен (эрбэч)*. «В воду вошел, сухим вышел (гусь)» [3, 114].

Антонимичные пары в эвенском языке можно классифицировать исходя из значения действия, которое они обозначают:

1. Действия, происходящие в различных направлениях. Например: *хурдэй* «уезжать» – *эмдэй* «приезжать»: *Нии миагас, кэньглэр, Чибдэвэл маанассан, кэньглэр, тарич мину эмурэн, кэньглэр*. «Когда ушел довольно далеко, услышал он голос сестры, оставшейся в юрте. За тебя отомстить, кэньглэр, Чибдэвэл пришел, кэньглэр» [13, 157].
2. Состояние предметов: *дурдэй* «гореть» – *хивдэй* «гаснуть», *улабдай* «намокнуть» – *олгадай* «высохнуть»: *Тадук эрэк тоб болиэн, мээнкэн эти-дэ моолира, эти да муулирэ*. «У этого человека огонь всегда горит, хотя за дровами никогда не ходи, воду не носит» [13, 174]. *Арай умнэн буьду умэн осок эсни дурумэллэ, һииврэн*. «Смотрит, в одном месте печь не горит – погасла» [13, 195].
3. Моральное состояние человека: *набуттай* «огорчаться» – *хокандай* «радоваться», *ининдэй* «смеяться» – *хондай* «плакать». Например: *Ибдирил бэйл ач төрэнэч икэдьдет-тэ (хякитал игэтэн хуннэду)*. «Загадочные люди поют без слов» [3, с. 115].
4. Физическое состояние человека: *хуклэсэндэй* «заснуть» – *мелдай* «проснуться»: *Дьуур аси умэ-ту хуклэдьвоттэ, умэндь һарантара, умэнь һулатта, умэнь тээдэнтэн* [13, 202]. «Две женщины спали обычно вместе в одной постели, под одним одеялом». *Эсимэк эдлэкэнни нээрллэ һабдидмар аси миаллан*. «Перед рассветом старшая женщина проснулась» [3, 202].
5. Взаимоотношения людей: *гемандай* «дружить» – *алитматтай* «враждовать», *аявдай* «любить» –

алиттай «ненавидеть»: *Эрэк бэйл гяматтитанда, нян як-уч одакан алитмачидилпратан*. «Эти люди ведь дружили, но из-за того, что что-то случилось, стали враждовать».

В эвенском языке глагол относится к разряду слов, которым присуща многозначность, что связано с его семантической структурой. При составлении антонимических рядов могут быть использованы разные значения и оттенки значений многозначного глагола. Например:

- Конаргадай* 1) чернеть, темнеть – *нёбалдай* «белеть»;
2) Смеркаться- *гевандай* «светлеть».
Мандай 1) кончить, доесть – *мокидай* «начать»;
2) израсходовать – *этудэй* «сберечь»;
3) уничтожить – *одай* «создать».

В приведенных примерах антонимизируются все значения многозначного глагола, у разных значений одного и того же слова могут быть разные антонимы. Однако, как указывают исследователи, полная антонимизация значений многозначного глагола – явление редкое. При исследовании лексической антонимии глаголов в эвенском языке выявлено, что не все глаголы могут иметь антонимы. Антонимизации не подвергаются глаголы, которые имеют переносное значение. Например: *гиркадай* 1) шагать, идти пешком, ходить, маршировать – стоять; 2) идти, ходить (о часах). Первое номинативное значение глагола *гиркадай* «шагать» в данном примере создает антонимичную пару с глаголом *илаттай* «стоять». Второе значение *гиркадай* «идти, ходить (о часах)» не может иметь антоним, т.к. имеет переносное значение.

Кроме глаголов с переносным значением не создают антонимические пары глаголы, содержащие религиозные значения. Например: *Улэдэй* 1) бросать, швырять, выбрасывать: *Нонан улэн*. – Он бросил что-л.

- 2) перен. отменять
3) рел. кидать в огонь, совершая жертвоприношение.

Таким образом, анализ глаголов как одного из крупных лексико-семантических классов показал, что вступают в антонимические отношения глаголы, обозначающие противоположные направления, процессы в динамике. Антонимичные пары в эвенском языке можно классифицировать исходя из значения действия, которое они обозначают.

В эвенском языке не все глаголы могут иметь антонимы, не имеют антонимов глаголы с переносным и религиозным значением. У разных значений одного и того же глагола могут быть разные антонимы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Апресян Ю.Д. Избранные труды: в 2 т. М.: «Школа языка русской культуры», 1995. Т.1.: Лексическая семантика. Синонимические средства языка. 472 с.

2. Будагов Р.А. Введение в науку о языке, М.: ИЗД-ВО, 1965. 492 с.
3. Бурькин А.А. Малые жанры эвенского фольклора. СПб, 2001, 272 с.
4. Введенская Л.А. Современный русский язык. Лексика.: учеб. Пособие, Ростов: ИЗД-ВО, 1963. 248 с.
5. Гвоздев А.Н. Современный русский язык: учеб. Пособие. М.: ИЗД-ВО, 1967. 407 с.
6. Костомаров В.Г., Максимов В.И. Современный русский литературный язык: Учебник. М.: ИЗД-ВО, 2003 153 с.
7. Новиков Л.А. Антонимия в русском языке. М.: МГУ, 1973. 290 с.
8. Роббек В.А., Роббек М.Е. Эвенско-русский словарь. Новосибирск: Наука, 2004. 356 с.
9. Саввинова С.Н. Антонимия в эвенском языке. Современное педагогическое образование. № 3, 2021 г. Москва, С. 236-238.
10. Тихонов А.Н., Емельянова С.А. Антонимы и словообразование // Вопросы русского и общего языкознания: Ташкент: ун-т им. В. И. Ленина, 1976, С. 126-131.
11. Уфимцева А.А. Слово в лексико-семантической системе языка. М.: ИЗД-ВО, 1968. 272 с.
12. Шанский Н.М. Лексикология современного русского языка: Учеб. пособие. М.: ИЗД-ВО, 1972. 64 с.
13. Эпос охотских эвенов. Якутск: ИЗД-ВО, 1986. 302 с.

© Саввинова Степанида Николаевна (stepanidasavvinova@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Институт гуманитарных исследований и проблем малочисленных народов Севера СО РАН

РЕТОРОМАНСКИЙ ЯЗЫК В ШВЕЙЦАРСКОЙ АРМИИ: СОЦИОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ РЕАЛИЗАЦИИ МНОГОЯЗЫЧИЯ

Смирнова Мария Александровна

Кандидат филологических наук, Военный университет
имени князя Александра Невского (Москва)
ms@romancedpt.ru

THE RHAETO-ROMANCE LANGUAGE IN THE SWISS ARMY: SOCIOLINGUISTIC AND TERMINOLOGICAL ISSUES OF PLURILINGUISM

M. Smirnova

Summary: The article theorizes on the possibility of the creation of a military term system in the Rhaeto-Romance language that could permit the fourth official language of the Swiss Confederation to function as a language of the Army. The focus of the study is based on two approaches towards the solving of the mentioned problem: the first is the attempt of forming mountain motorized infantry companies and the second is the work completed by the Terminological office of the Central linguistic office of the Swiss Federal Council. The analysis explains the reasons of the failure of the linguistic experiment and proposes a vision of how to overcome the existing controversies.

Keywords: Romance languages, Rhaeto-Romance language, sociolinguistics, plurilingualism, military discourse, military term system.

Аннотация: В статье теоретизируется возможность формирования на ретороманском языке военной терминосистемы, которая позволила бы четвертому государственному языку Швейцарской Конфедерации функционировать в качестве языка армии. В фокусе исследования находятся два подхода к решению поставленной задачи: попытка создания нескольких ретороманских горных мотопехотных рот и образование терминологической службы Центральной языковой службы Швейцарской федеральной канцелярии. В итоге анализируются причины неудачи первого лингвистического эксперимента и предлагаются пути для преодоления существующих противоречий.

Ключевые слова: романские языки, ретороманский язык, социолингвистика, многоязычие, военный субкод, военная терминосистема.

Согласно статье 4 Конституции 1999 г., в Швейцарской Конфедерации 4 государственных языка: немецкий, французский, итальянский и ретороманский [1]. Три первых также являются официальными (административными) языками, чье равенство было закреплено в Федеральной конституции 1848 г. (см. статьи 109 и 116 Конституции 1874 г., статья 70 Конституции 1999 г.). Статья 70 Конституции 1999 г. гласит, что ретороманский язык наделяется официальным статусом при взаимодействии администрации с населением, говорящим на ретороманском языке, при этом п. 2 статьи уточняет территориальный принцип установления на территории кантона билингвизма или полилингвизма, в зависимости от пропорционального соотношения в пределах административной единицы количества носителей одного из государственных языков [там же]. Следует уточнить, что подобное взаимодействие с институтами власти подразумевает письменный перевод на ретороманский язык документов и актов федерального значения, в остальных случаях используется один из трех официальных языков.

Из 26 кантонов Швейцарской Конфедерации только 4 попадают под действие 70-й статьи: кантоны Фрибург, Берн и Вале двуязычны (немецкий и французский), и

лишь Граубюнден трехязычен (немецкий, итальянский и ретороманский). При этом по данным переписи населения 2019 г. ретороманцы составляют лишь 0,5% от общего количества швейцарцев, что на 0,3% меньше, чем в 1970 г., и на целых 0,6% по сравнению с 1910 г. [2].

Несмотря на многочисленные попытки созданной в 1919 г. Ретороманской Лиги, «общественной организации ретороманцев, призванной объединить усилия разрозненных кантональных союзов и создать условия для совместных действий перед лицом реальной угрозы полного исчезновения ретороманского языка» [3: с. 52-51], сохранить язык в качестве культурного достояния Конфедерации, отрицательная динамика последних лет демонстрирует, что ретороманский язык находится на грани вымирания. Причиной этому является несколько факторов:

- вынужденный билингвизм коренного ретороманского населения;
- внутренние миграционные процессы;
- лингвистическая раздробленность ретороманского языка, представленного 5 нормализованными вариантами и наддиалектальной письменной формой руманч грижун, за которой с 1996 г. и закреплён официальный статус;

- географическая обособленность ареалов распространения каждого из пяти идиомов, что придает им характер лингвистического острова;
- достаточно большие структурные различия между двумя мажоритарными вариантами ретороманского языка – энгадинским, также называемым *ladin*, и сурсельванским, затрудняющие как коммуникацию, так и создание ретороманской идентичности, что влечет за собой определенные проблемы, когда речь заходит о продвижении ретороманского языка на национальном уровне.

Таким образом, вопрос о ретороманском языке оказывается достаточно сложным, в первую очередь, когда необходимо реализовать конституционное право носителя изъясняться на своем родном языке в рамках определенной сферы деятельности, как например военная служба.

Как мы писали ранее, вплоть до 1999 г. согласно Конституции (ст. 21, п. 1) действовал территориально-милиционный принцип призыва, формировавший общевойсковые соединения только в рамках одного кантона, в результате чего призывники служили по месту проживания. Это не способствовало языковому многообразию, большая часть подразделений была одноязычной, а в остальных командным языком был немецкий [4]. Если соотнести военные реалии с лингвистическими, становится очевидным, что все ретороманские формирования находились на территории кантона Граубюнден, что делало вопрос об использовании ретороманского языка как никогда актуальным.

Процесс интеграции ретороманского языка в швейцарскую армию начался в 70-ые гг. XX в., когда корпусный генерал Вильдбольц и дивизионный генерал Штеттлер, уроженцы г. Берн, предложили перевести на ретороманский язык Воинский устав 1980 г. (*Dienstreglement 80*). А. Палайя (A. Palaia) в своей монографии «*Cumpagnia adatg!*», посвященной ретороманскому языку в армии, подробно рассказывает, с какими трудностями столкнулись переводчики [5]. Основных проблем было три:

1. отсутствие квалифицированных кадров, которые могли бы осуществить перевод терминологии; в качестве кандидатов были выбраны школьные учителя, которые выполняли эту работу на добровольных началах;
2. отсутствие соответствующей терминологии и, как следствие, необходимость отталкиваться от одного из трех других государственных языков. Дополнительное затруднение представлял тот факт, что основным командным языком был немецкий, в то время как вследствие большей структурной близости было принято решение выбрать в качестве языка-основы итальянский;

3. большая структурная дистанция между вариантами ретороманского языка. В результате было принято решение опубликовать 2 воинских устава – *Reglamaint da servezzan* для сурсельванского и *Reglement da survetsch* для энгадинской подгруппы.

Публикация Воинского устава 80 дала импульс дальнейшему усилению про-ретороманских настроений в армейской среде. В год празднования 2000-летия Реторомании (1985 г.) начальник военного управления Граубюндена Р. Менджарди и бригадный генерал Р. Кайохен, ставший в 1988 г. командующим 12 дивизией, обратились к Федеральному совету с просьбой образовать ретороманские подразделения. Федеральный совет удовлетворил просьбу, и с 1988 г. начался четырехлетний пробный период, в рамках которого было сформировано 4 горных мотопехотных роты под ретороманским командованием (*Geb Füs Kp I-IV*). В 1989 г. началась масштабная работа по переводу основных уставов и боевых документов на руманч грижун.

Несмотря на оптимистичные предпосылки, вскоре стало понятно, что реализация проекта осложняется многочисленными факторами, среди которых решающим стала скоропостижная кончина генерала Кайохена в 1990 г., в результате чего ретороманские военнослужащие лишились главного представителя своих интересов. В 1992 г. проект завершился и возобновлен в дальнейшем не был.

Среди основных причин неудачи можно называть следующие:

1. нехватка квалифицированных кадров, говорящих на ретороманском языке, в первую очередь среди старших офицеров и унтер-офицерского состава;
2. отсутствие образовательных учреждений, готовящих призывников на ретороманском языке, подготовка велась исключительно на немецком;
3. невозможность распределения призывника в иной вид вооруженных сил, кроме горной мотопехоты, и как следствие, ограниченная возможность для специализации военнослужащего;
4. неразработанность военной терминологии на ретороманском языке, сложность перевода многочисленной военной документации;
5. слабое владение ретороманцами наддиалектальной нормой, на которой должны были отдаваться приказы;
6. смешанный характер подразделений, особенно в 4-й роте, в результате чего вместо сближения и контакта имел место языковой конфликт между носителями разных вариантов ретороманского языка.

Остановимся чуть более подробно на последнем тезисе. Представляется, что в ретороманском сообществе

существует определенная «дихотомия идентичности», в зависимости от того, направлено ли действие по валоризации вовне или внутрь самого сообщества. И если в первом случае оппозиция встает между ретороманским и всеми остальными государственными языками Швейцарии, то во втором ситуация оказывается более комплексной и носит не только лингвистический характер. Сурсельва (Оберланд) до сих пор остается во многом католической областью, в то время как Энгадина стала участником Реформации еще в XVI в. [6: S. 55]. Энгадинское население видело в генерале Кайохене, уроженце Оберланда, карьериста, который пытается получить личную выгоду, и гораздо более скептически относилось к идее создания ретороманских подразделений. В результате взаимного лингвистического обогащения не происходило, в отличие, например, от современной ситуации, когда ретороманцы могут оказаться на военной службе в другом кантоне.

С 1 января 2004 г. вступила в действие так называемая реформа «Армия XXI», в результате чего было образовано 4 территориальных дивизии. Был сделан упор на сокращение числа военнослужащих и специализацию подразделений, что привело к усилению мобильности, в результате чего лингвистическая гомогенность посте-

пенно стала уступать место языковому смешению. Кантон Граубюнден вошел в состав 3 территориальной дивизии вместе с кантонами Ури, Швиц и Тичино.

В то же время, считать опыт создания ретороманского батальона однозначно негативным нельзя. Он выявил многие слабые стороны лингвистической подготовки и поставил новые задачи как перед швейцарской армией, так и перед учеными-лингвистами. Как уже было сказано ранее, одну из основных лакун представляла военная терминология и недостаточная подготовка переводчиков, которые столкнулись с необходимостью ее создания на ретороманском языке. По свидетельству А. Палайи, в 1987 г. генерал Кайохен лично поставил задачу семи военнослужащим, учителями и романистами по профессии, привести в соответствие всю военную документацию и перевести ее на романч грижун (которым те еще не владели в достаточной мере) [5: S. 41-42].

На *рис. 1* представлены основные конструктивные элементы швейцарской штурмовой винтовки Sturmgewehr 90 в переводе на ретороманский язык. Обращает на себя внимание дублетная форма перевода: *schluppet* (энгадинский вариант) и *buis d'assagl* (сурсельванский вариант). Несмотря на решение переводить

Las parts dal schluppet/da la buis d'assagl èn:



fig 1
Elements dal schluppet/da la buis d'assagl 90 5,6 mm

- | | |
|---------------------------|------------------------|
| 1 chonna | 7 anza per la tschinta |
| 2 portamustga cun mustga | 8 moni-pistola |
| 3 paramaun | 9 cundriz da trair |
| 4 chascha da la serradira | 10 magasin |
| 5 visier da diopter | 11 tschinta |
| 6 chaltgogn | 12 pe dunbel |

Рис. 1. Составные части штурмовой винтовки Sturmgewehr 90 на ретороманском языке [5: S. 42]

терминологию на романч грижун, во многих случаях прийти к единому мнению не удалось, поэтому были приняты оба варианта.

Чтобы унифицировать процесс перевода терминологии на ретороманский язык, в 1997 г. был основан // *servetsch da translaziuns dal chantun Grischun*, «переводческая служба кантона Граубюнден», которая осуществляет переводы в интересах Швейцарской федеральной канцелярии (Bundeskanzlei). До 2002 г. рабочими языками были энгадинский (валладер) и сурсельванский, а после вступления в силу закона о языке от 2001 г. – руманч грижун.

Опыт создания переводческой службы для Швейцарии не нов, так, например, еще в 1820-ые гг. после Венского конгресса администрация кантона Берн приняла решение о дублировании всех документов на немецком и французском языках [7: S. 144].

В 1982 г. при федеральной канцелярии была сформирована «Рабочая группа по терминологии», в чью задачу входила координация работы кантональных переводчиков. С 1986 г. в рамках подготовки группы начали работать курсы по терминологии, а в 1987 г. федеральное правительство подписало договор с Европейским экономическим сообществом, что позволило Швейцарии получить в свое распоряжение банк данных EURODICAUTOM. Таким образом, к 1988 г. были созданы все предпосылки для открытия внутри секции немецкого языка центральной языковой службы Швейцарии (Zentraler Sprachdienst) терминологической службы (позднее – самостоятельной секции), которая в том же году запустила TERMDAT, терминологическую базу данных федеральной канцелярии. В основные задачи секции с момента основания входило унифицировать разработанную кантонами терминологию на трех официальных (административных) языках, особенно в области законодательства, юриспруденции и управления. Изначально в секции было всего четыре сотрудника (двое с немецким языком и по одному с французским и итальянским соответственно); в 2002 г. в секцию включили английский язык и лишь в 2010 – ретороманский. На сегодняшний день секция состоит из 15 человек, которые подразделяются на терминоведов, языковых юристов (Sprachjuristen) и переводчиков [8: S. 156-165].

В 2019 г. TERMDAT насчитывала более 400.000 статей на 5 языках и более чем 180 разделов, в том числе 50.000 статей на ретороманском языке. В настоящий момент в разработке находится тематическая база данных ARM-21 – Terminologie der Armee XXI, включающая военную терминологию на романч грижун. Ниже представлен пример перевода на романч грижун термина «ракета», содержащий 27 статей, из них только 7 переводные, в том числе:

Итальянский термин	Ретороманский перевод	Аббревиатура	Перевода на русский язык
missile	missil	mis	<i>ракета</i>
missile terra-terra	missil terra-terra	mis tt	<i>ракета земля-воздух</i>
carro armato con missili di difesa contraerea	char armà cun missils da defensiun cunter aviuns	c arm mis DCA	<i>самоходный бронированный зенитно-ракетный комплекс</i>
gruppo mobile di difesa contraerea	gruppa mobila da missils da defensiun cunter aviuns	gr mob mis DCA	<i>мобильная группа ПРО</i>

Из примера видно, что TERMDAT не только позволяет находить переводческий эквивалент, но и предлагает все возможные сочетания и контексты употребления [9]. В базу данных включены аббревиатуры, используемые в боевых документах, что существенно упрощает работу переводчика. В то же время можно заметить, что отсутствует перевод видов ракет, например, «крылатая ракета», «управляемая ракета», «баллистическая ракета» и др., для них приводится только итальянский термин и указание на источник (VBS 98 – Военная терминология Департамента обороны, чрезвычайных ситуаций и спорта, не включающая ретороманский язык). В 2019 г. база данных ARM21 насчитывала около 8 тысяч статей, что в три раза меньше предыдущей версии ARM95 [10]. Поэтому терминологам еще предстоит обширная работа, прежде чем военная терминология на ретороманском языке (есть основания полагать, что не только военная) достигнет уровня хотя бы итальянского языка.

В заключение можно сказать, что с учетом актуального состояния швейцарской армии создание исключительно ретороманских подразделений не кажется перспективным. Швейцария приняла решение идти в области обороны по пути смешения в рамках одного формирования носителей различных языков, что соответствует политике, направленной на мультикультурализм и мобильность. В целом, ретороманские роты 1988-1992 гг. можно считать интересным лингвистическим экспериментом, который принес определенный результат, поскольку, с одной стороны, дал импульс для дальнейшего развития военного ретороманского языка, а с другой, выявил существующие проблемные точки, связанные с языковой идентичностью ретороманцев.

Централизация работы по лингвистическому обеспечению также приносит свои плоды, и создание секции терминологии при центральной языковой службе является главным фактором, способствующим унификации терминологии. Это масштабная задача, которая должна вывести впоследствии ретороманский язык на новый уровень, возможно, позволив ему полноценно функционировать в качестве четвертого административного языка.

ЛИТЕРАТУРА

1. Costituzione federale della Confederazione Svizzera del 18 aprile 1999 [Электронный ресурс]. URL: <https://www.admin.ch/opc/it/classified-compilation/19995395/index.html#a4> (дата обращения: 02.04.2022).
2. Ufficio Federale di Statistica [Электронный ресурс]. URL: <https://www.bfs.admin.ch/bfs/it/home/statistiche/popolazione/lingue-religioni.html> (дата обращения: 02.04.2022).
3. Горенко Г.М. Роль Ретороманской Лиги в развитии современной социолингвистической ситуации в Швейцарии. Социолингвистика. 2020. № 4 (4). С. 49-60.
4. Смирнова М.А. Реализация принципа лингвистической паритетности в швейцарской армии (на примере итальянского и ретороманского языков) // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. 2021. № 05/2. С.169-173.
5. Palaia A. Cumpagnia adatg! Das Rätoromanische in der Armee. Bern: EMB, 2009.
6. Collenberg A., Gross M. Istorgia Grischuna. La Lia Rumantscha et sociedat per la perscrutaziun de la cultura Grischuna, Cuir, 2003.
7. Pulitano D. Terminologearbeit: im Öffentlichen Dienst – im Dienste der Öffentlichkeit // Drewer P., Pulitano D. Terminologie: Epochen – Schwerpunkte – Umsetzungen. Springer Verlag GmbH Deutschland, 2019. S. 143-154.
8. Nicoletti A. Der Rat für Deutschsprachige Terminologie und die Sektion Terminologie der Zentralen Sprachdienste der Schweizerischen Bundeskanzlei: ein Gründer, zwei Jubiläen // Drewer P., Pulitano D. Terminologie: Epochen – Schwerpunkte – Umsetzungen. Springer Verlag GmbH Deutschland, 2019. S. 155-165/
9. TERMDAT – die Terminologie-Datenbank der Bundesverwaltung [Электронный ресурс]. URL: <https://www.bk.admin.ch/bk/de/home/dokumentation/sprachen/termdat.html> (дата обращения - 12.05.2022).
10. Terminologiesammlungen – TERMDAT. Stand 2019-11-06 [Электронный ресурс]. URL: https://www.bk.admin.ch/dam/bk/fr/dokumente/terminologie/terminologiesammlungen_termdat.pdf.download.pdf/Terminologiesammlungen%TERMDAT.pdf (дата обращения - 12.05.2022).

© Смирнова Мария Александровна (ms@romancedpt.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Военный университет имени князя Александра Невского

ОТНОШЕНИЯ ВЛАСТИ И ОТНОШЕНИЯ СОЛИДАРНОСТИ ПРИ УПОТРЕБЛЕНИИ ИЕРОГЛИФА 老(LǎO) В КИТАЙСКИХ ОБРАЩЕНИЯХ

Хуан Шаофэй

Аспирант, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия
elisa666shaofei@yandex.ru

THE RELATION OF POWER AND THE RELATION OF SOLIDARITY EMBODIED IN THE USE OF THE CHARACTER “老(LǎO)” IN CHINESE SALUTATIONS

Huang Shaofei

Summary: This article studies the expressions with “X 老(lǎo)” and “老(lǎo) X” in Chinese salutations. The study focuses on the determining factors of expressing asymmetrical and symmetrical relations with “老(lǎo)”, like status, profession and age—the relation of power and the relation of equality. The author concludes that there are two relations in salutations with the Chinese character “老(lǎo)” — the relation of power and the relation of solidarity. Salutations of the relation of power include “老(lǎo) + one-character surname” and “老(lǎo) + salutations of kinship”, etc. Salutations of the relation of equality include “老(lǎo) + salutations of official position”, “老(lǎo) + social salutations” and “老(lǎo) + negative salutations”, etc.

Keywords: politeness, the relation of power; the relation of solidarity; “X 老(lǎo)”; “老(lǎo) X”

Аннотация: В статье анализируются формы обращения “X 老(lǎo)” и “老(lǎo) X”, характерные выражения при обращениях в китайском языке. Особое внимание уделено обращению с иероглифом 老(lǎo) при отражении асимметричных и симметричных отношениях между собеседниками в зависимости от различных социальных факторов: статуса, профессии, возраста и т.д., - отношения власти и отношения солидарности. Автор приходит к выводу, что обращения с иероглифом 老(lǎo) X могут выражать два типа отношений: 1. отношения солидарности, 2. отношения власти. К отношениям солидарности относятся такие формы обращения, как 老(lǎo) + односложная фамилия, 老(lǎo) + родственные обращения. К отношениям власти относятся следующие формы обращения: 老(lǎo) + служебные обращения, 老(lǎo) + социальные обращения, 老(lǎo) + слова с отрицательной окраской или с уничижительным оттенком.

Ключевые слова:

вежливость, отношения власти, отношения солидарности, форма обращения “X 老(lǎo)”, форма обращения “老(lǎo) X”.

С древних времен и до наших дней обращение всегда было чрезвычайно важной частью повседневного вербального общения человека, и до сих пор остается «золотым ключом», открывающим дверь в коммуникацию. В процессе общения обращение является наиболее широко используемым и часто употребляемым выражением, оно отражает социальную культуру, мысли и чувства субъекта (человека). Бао Хуйнань в книге «Культурный контекст и языковой перевод» отмечает, что многие значения, которые должны быть высказаны в устной речи, часто не нуждаются в выражении с помощью предложений (слов), но могут быть четко выражены с помощью обращений [2, с.102].

Форма обращения “X 老(lǎo)” и “老(lǎo) X” являются типичными выражениями в китайских обращениях. Обращения с иероглифом 老(lǎo) отражают разницу в статусе, профессиях, возрасте и т.д. Таким образом, использование соответствующих обращений с иероглифом 老(lǎo) в разных социальных ситуациях и при разговоре с разными людьми имеет решающее значение в общении. До сих пор мало исследованы отношения власти и отношения солидарности при употреблении иероглифа 老(lǎo) в китайских обращениях. Таким образом, актуальность

данной работы заключается в подробном рассмотрении отношения власти и отношения солидарности при употреблении иероглифа 老(lǎo) в китайских обращениях.

1. Отношения власти и отношения солидарности

Термин «власть» был впервые введен в социолингвистику американским социальным психологом Р. Брауном и обозначает очевидную дистанцию между социальным статусом, положением и властью двух общающихся сторон [3, с.154].

Теория «отношений власти и отношений солидарности» была официально предложена в 1960 году. Исследуя системы местоимений нескольких основных европейских языков, Р. Браун и А. Гилман выделяют два основных семантических отношения и социальные особенности в развитии местоименной симметрии в некоторых европейских языках, а именно: власть и солидарность. Эти два отношения (власть и солидарность) обозначаются начальными заглавными буквами «V» и «T» соответствующих латинских слов **vos** и **tu** [6, с.77]. «Отношения власти отражаются и проявляются в коммуникативном статусе обеих сторон в общении. Это относится к возрасту, ква-

лификации, богатству, статусу, силе и т.д. Например, начальник и подчиненный, старшее и младшее поколения и т.д. Власть отражает асимметричные социальные отношения, а солидарность выражается в социальной дистанции между двумя сторонами и относится к общности двух сторон с точки зрения опыта, возраста, пола, профессии, интересов, религиозных убеждений и т.д. Это подразумевает общность и определенную степень сближения и объединения идей между людьми» [1, с.366]. Из этого можно сделать вывод, что адресат с высоким статусом обладает большой властью при обращении к нему в отношениях власти между адресантом и адресатом; адресат с небольшой социальной разницей между собеседниками обладает большой величиной солидарности при обращении к нему в отношениях солидарности между адресантом и адресатом.

2. Отражение отношений власти и отношений солидарности в китайских обращениях с иероглифом 老(lǎo)

Применение иероглифа 老(lǎo) в китайских обращениях можно разделить на две основные категории, а именно «X 老(lǎo)»(постпозиция) и «老(lǎo) X»(предпозиция). Таким образом, мы рассмотрим, как отношения власти и отношения солидарности отражаются при употреблении иероглифа 老(lǎo) в этих двух категориях.

(I) «X 老(lǎo)» (постпозиция) — отношения власти

Обычно структура обращения следующая: «местоимение + 老(lǎo)» или «фамилия + 老(lǎo)», например, «您老(nín lǎo) [Вы]», «王老(wáng lǎo)» и т.д. В таком типе обращения 老(lǎo) является суффиксной морфемой в вежливой форме обращения и употребляется по отношению к пожилым людям, пользующимся уважением и авторитетом. Данная форма дает понять, что адресант находится в младшем возрасте или более низком статусе, в то время как адресат находится в более высоком статусе с точки зрения возраста, старшинства, статуса и т. д. или всеми уважаем и любим. Таким образом между адресантом и адресатом строятся отношения власти. Адресант использует этот тип обращения, чтобы выразить признание и уважение статуса и власти адресата в обществе. Далее мы подробно рассмотрим тип обращения «X 老(lǎo)» (постпозиция).

1. **Фамилия + 老(lǎo):** 李老(lǐ lǎo), 王老(wáng lǎo), 钟老(zhōng lǎo) и т.д. Такая форма обращения применяется для выражения почтения и уважения к известным личностям, в основном к мужчинам. Например, при обращении к известному китайскому врачу-пульмонологу 钟南山(zhōng nán shān) можно обратиться 钟老(zhōng lǎo), к китайскому агроному 袁隆平(yuán lóng píng) - 袁老(yuán lǎo) и т.д. При употреблении данного об-

ращения адресат, как правило, выше адресанта по возрасту, статусу и т. д. и адресат с высоким статусом обладает большей величиной власти. Таким образом, отношения между адресантом и адресатом строятся на отношениях власти. Данная форма обращения применяется не только в официальных ситуациях, но и в неформальной коммуникативной обстановке [7, с.14].

2. **Местоимение + 老(lǎo).** К обращениям, построенным по этой формуле, относится пример 您老(nín lǎo) [Вы]. Обычно это форма прямого обращения, часто встречающаяся не только в художественной литературе, но и в бытовом общении. Здесь 老(lǎo) обозначает старший по возрасту и одновременно выражает почтение. Между адресатом и адресантом, как правило, существует большая разница в возрасте, и адресат имеет большую величину власти. Таким образом, местоимение + 老(lǎo) отражает отношения между адресантом и адресатом, и в таком случае адресат по возрасту и статусу выше адресанта.

(II) 老(lǎo) + X (предпозиция)

Существует два случая, в которых используется 老(lǎo) + X. Один отражает отношения власти, другой – отношения солидарности. В обращениях 老(lǎo) + X (предпозиция) варьирование слов, употребляемых со словом 老(lǎo), отражает различные отношения между коммуникантами.

1. 老(lǎo) + X (предпозиция)---отношения солидарности

1. **老(lǎo) + фамилия:** 老周(lǎo zhōu), 老王(lǎo wáng) и т.д. Такая форма обращения употребляется между хорошими знакомыми, друзьями для выражения дружелюбия и близости. При этом адресант и адресат имеют сходство или даже общность в отношении возраста, квалификации, рода занятий и т. д. и находятся в равноценных (симметричных) отношениях. При данном употреблении обращения следует отметить, что фамилия должна быть односложной. Таким образом, 老(lǎo) + фамилия отражает отношения солидарности.
2. **老(lǎo) + родственные обращения:** 老公(lǎo gōng) [муж], 老婆(lǎo pó) [жена], 老爸(lǎo bà) [отец], 老妈(lǎo mā) [мать], 老舅(lǎo jiù) [дядя], 老姑(lǎo gū) [тетя], 老姐(lǎo jiě) [старшая сестра] и т.д. Такая форма обращения используется между членами семьи или родственниками. 老(lǎo) в данном контексте не имеет лексического значения. Кроме того, во время общения говорящий может обращаться к своим друзьям, младшим по возрасту, при помощи родственного обращения, имеющего иероглифа 老(lǎo). Например,

老弟 (lǎo dì) [приятель, дружище], 老妹 (lǎo mèi) [сестричка]. Здесь 老(lǎo) выражает дружественное отношение адресанта к адресату. Между собеседниками складываются симметричные отношения. Таким образом, 老(lǎo) + родственные обращения выражают отношения солидарности между собеседниками.

Кроме того, иероглиф 老(lǎo) может также указывать на то, что собеседники давно находятся в тех или иных отношениях, независимо от возраста. Например, 老同学 (lǎo tóng xué) [старый однокашник], 老同事 (lǎo tóng shì) [давний сослуживец, старый коллега], 老朋友 (lǎo péng you) [старый друг, давнишний друг]. Адресант и адресат могут иметь сходство или даже общность в отношении возраста, квалификации, рода занятий и т. д. и находятся в равноценных отношениях. В этом случае обращения выражают отношения солидарности.

2. 老(lǎo) + X (предпозиция) — отношения власти

1. **老(lǎo) + служебные обращения (профессия, должность, статус):** 老干部 (lǎo gàn bù) [опытный кадр], 老教授 (lǎo jiào shòu) [опытный, уважаемый профессор], 老领导 (lǎo lǐng dǎo) [опытный, уважаемый руководитель], 老专家 (lǎo zhuān jiā) [опытный специалист] и т.д. Такая форма обращения обычно отражает уважение адресанта к адресату, который старше и выше по профессии, статусу или имеет большой опыт работы[4, с.43]. Таким образом, 老(lǎo) + служебные обращения (профессия, должность, статус) выражают отношения власти между собеседниками, и в данном случае иероглиф 老(lǎo) может содержать оценочную характеристику, причем как хвалебную, положительную, так и имеющую оттенок поощрения, похвалы.
2. **老(lǎo) + социальные обращения:** 老先生 (lǎo xiān shēng) [почтенный господин], 老同志 (lǎo tóng zhì) [уважаемый товарищ], 大爷 (lǎo dà yé) [папаша, дедушка] и т.д. Постановка 老(lǎo) перед обращением может не только обозначать почтение, уважение к людям старшим по возрасту, но и одновременно может быть показателем ласкового обращения. Здесь 老(lǎo) + социальные обра-

щения выражают отношения власти между собеседниками.

3. **老(lǎo) + слова с отрицательной окраской/ с уничижительным оттенком.** В структуре 老(lǎo) + X, 老(lǎo) также может использоваться в сочетании с некоторыми словами для выражения презрения, неуважения к собеседнику с такими, как 东西 (dōng xī) [вещь] и т.д. В «现代汉语词典» («Словарь современного китайского языка») термин «东西» (dōng xī) трактуется как: 1. 泛指各种具体的或抽象的事物; 2. 特指人或动物 (多含厌恶或喜爱的感情) [东西 (dōng xī) вещь - 1. По отношению к различным конкретным или абстрактным объектам. 2. «вещь» в качестве обозначения некоего человека или животного (включая испытываемые к ним чувства отвращения или любви)] [5, с.405]. Нужно отметить, что обычно обращение «老+ вещь» выражает ненависть и неуважение к человеку старшего поколения, таким образом, обращение «老+ вещь» является конкретным обозначением человека, к которому говорящий испытывает отвращение. Например, «Старая вещь (старикашка), похоже, у тебя высокий статус (у тебя сильный бэкграунд)!» (роман «Когда исчезает закат», Ли Пин). Здесь адресант младше возвратом адресата намеренно использует данное слово для того, чтобы выразить свое презрение и неуважение к старшим.

Исходя из вышеприведенного, можно сделать вывод о том, что форму китайских обращений, образованную с помощью 老(lǎo), можно разделить на два типа: “老(lǎo) X” и “X老(lǎo)”. Обращения X老(lǎo) обычно носят почтенный и уважаемый характер, отношения между адресантом и адресатом являются асимметричными, таким образом, между собеседниками возникают отношения власти. 老(lǎo) X в целом выражает два типа отношений: 1. отношения солидарности, 2. отношения власти. К отношениям солидарности относятся такие формы обращения, как 老(lǎo) + односложная фамилия, 老(lǎo) + родственные обращения. К отношениям власти относятся такие формы обращения, как 老(lǎo) + служебные обращения, 老(lǎo) + социальные обращения, 老(lǎo)+ слова с отрицательной окраской/ с уничижительным оттенком.

ЛИТЕРАТУРА

1. Хуан Шаофэй. Отношения понятий «власть» и «солидарность» в русских и китайских формах обращения. Горно-Алтайск: Мир науки, культуры, образования. 2021. № 1(86), с. 365-368.
2. 包惠南.文化语境与语言翻译[M].北京:中国对外翻译出版公司, 2001, P.102. [Бао Хуйнань. Культурный контекст и языковой перевод. Пекин: Китайская международная переводческая и издательская компания, 2001. с. 102.]
3. 李茹, 刘雪芹.权势与亲疏在话语中的体现形式[J].广西民族大学学报, 2006, (5) :154-156. [Ли Ру. Лю Сюэцинь. Форма власти и интимность в дискурсе. Вестник Гуансиского университета национальностей, 2006. №5. с.154-156.]

4. 马路.从权势与等同关系看汉语称呼语中的“老”[J]. 教育教学论坛, 2015,0(18):68-69. [Ma Лу. Сквозь призму отношений власти и солидарности смотреть 老(lǎo) в китайских обращениях. Педагогический образовательный форум, 2015. № 18. с.68-69.]
5. 现代汉语词典/中国社会科学院语言研究所词典编辑室编-北京: 商务印书馆, 2016, 405页. [Словарь современного китайского языка/Редакция словаря, Институт языка, Китайская академия общественных наук. Пекин: Коммерческая пресса, 2016. с.405]
6. 杨永林.社会语言学研究:功能·称谓·性别篇[M]. 上海:上海外语教育出版社, 2004, P.77. [Ян Юнлинь. Исследования по социолингвистике: функция, наименование и пол. Шанхай: Шанхайское издательство по обучению иностранным языкам, 2004. с. 77.]
7. 王宁宁.汉语词缀“老”的研究[D].上海师范大学硕士学位论文, 2010, P.14. [Ван Ниннин. Исследование китайского аффикса 老(lǎo). Магистерская диссертация Шанхайского педагогического университета, 2010. с.14.]

© Хуан Шаофэй (elisa666shaofei@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова

Наши авторы

- Baranova G.** – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Preschool and Primary, General Education of the State Educational Institution, DPO TO "IPK and PPRO TO", Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, (g. Tula)
- Bogdanova N.** – Candidate of Historical Science (Associate Professor), RUDN University (Moscow, Russia)
- Bolotnikov A.** – PhD, Candidate of Head of the Physical Training Department, University of Management "TISBI", Kazan
- Bondarenko A.** – Assistant, Moscow State Region University
- Borisenko Yu.** – Candidate of Philology, Associate Professor
- Gordeeva N.** – candidate of pedagogical sciences, Associate Professor, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education «Penza State University», Pedagogical Institute named after V.G. Belinsky
- Gulagaev I.** – Surgut State University
- Guseva E.** – Senior Teacher of the Department, Ural State University of Railway Transport (Yekaterinburg)
- Huang Shaofei** – PhD Student, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia
- Iskandarova G.** – Doctor of Philology, Associate Professor, Ufa Law Institute of the Interior of Russia
- Ivanov V.** – PhD, National Research University "MPEI"
- Katashev M.** – Candidate of Historical Sciences, Leading Researcher, Research Institute of Altaistics named after S.S. Surazakova, Gorno-Altaiisk
- Kocharsky L.** – Junior Researcher, Subtropical Scientific Centre of the Russian Academy of Sciences, Sochi
- Kovaleva A.** – graduate student of Dorzhi Banzarov Buryat State University
- Kurbanov I.** – Candidate of Philological Sciences, Professor, Surgut State University
- Kutinova E.** – PhD, Moscow Region State University
- Kuznetsova S.** – candidate of pedagogical sciences, Associate Professor, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education «Penza State University», Pedagogical Institute named after V.G. Belinsky
- Li Mei** – postgraduate, Lomonosov Moscow State University, Senior teacher, Harbin University (Harbin)
- Magomedov R.** – chief specialist – expert Department of Supervision, Conservation and use of cultural heritage of federal significance, Agencies for the protection of cultural heritage of the Republic of Dagestan
- Mashentseva L.** – adjunct, Military University named after Prince Alexander Nevsky of the Ministry of Defence of the Russian Federation
- Mitupov K.B.-M.** – D.Phil. in History, Professor, Dorzhi Banzarov Buryat State University

Our authors

- Nabieva K.** – senior lecturer, University of Management "TISBI", Kazan
- Nakhodkina I.** – graduate student, senior lecturer, "North-Eastern Federal University named after M.K. Ammosov" (Yakutsk)
- Niu Yueqiu** – Postgraduate student, Far Eastern Federal University (Vladivostok)
- Omarov A.** – di. n, professor, Head of the Department of History of Dagestan, Dagestan State University
- Osipova O.** – Doctor of philological sciences, Docent, Far Eastern State Technical Fisheries University (Vladivostok)
- Ovsyannikova M.** – PhD in Philology, Associate Professor, Bauman Moscow State Technical University
- Permyakova E.** – Candidate of Philological Sciences, Ural State University of Railway Transport (Yekaterinburg)
- Petrukhina D.** – Researcher, INION RAN (Moscow)
- Platonov A.** – Researcher, Subtropical Research Centre of the Russian Academy of Sciences, Sochi
- Popova O.** – student, "North-Eastern Federal University named after M.K. Ammosov" (Yakutsk)
- Savvinova S.** – PhD in Philology The Institute for Humanities Research and Indigenous Studies of the Problems of the North Russian Academy of Sciences Siberian Branch
- Saytaeva K.** – Master Student, Udmurt State University (Izhevsk)
- Shepeleva E.** – candidate of pedagogical sciences, Associate Professor, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education «Penza State University», Pedagogical Institute named after V.G. Belinsky
- Smirnova M.** – Ph.D., Prince Alexander Nevsky Military University (Moscow)
- Solntseva E.** – Candidate of Philological Science (Associate Professor), RUDN University (Moscow, Russia) Udmurt State University (Izhevsk)
- Vistisen E.** – PhD in Classics research fellow, Institute of Linguistics, Russian Academy of Science (Moscow)
- Volovodenko A.** – PhD in Education Science, Associate professor, Omsk State Pedagogical University
- Voronova O.** – Candidate of Legal Sciences, Acting Head of the Department of Preschool and Primary, General Education of the State Educational Institution, DPO TO "IPK and PPRO TO", Candidate of Legal Sciences, (g. Tula)
- Yurova Ju.** – graduate student, Vladimir State University named after A.G. and N.G. Stoletov; senior lecturer, Vladimir Law Institute of the Federal Penitentiary Service of Russia
- Yusupova T.** – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, State University of Humanities and Technology, Orekhovo-Zuyevo, Russia
- Zamalieva D.** – University of Management "TISBI", Kazan

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).