

ISSN 2223-2982



СОВРЕМЕННАЯ НАУКА:  
АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ  
ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ

ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ

№1-2 2024 (ЯНВАРЬ)

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](mailto:redaktor@nauteh.ru)  
<http://www.nauteh-journal.ru>

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

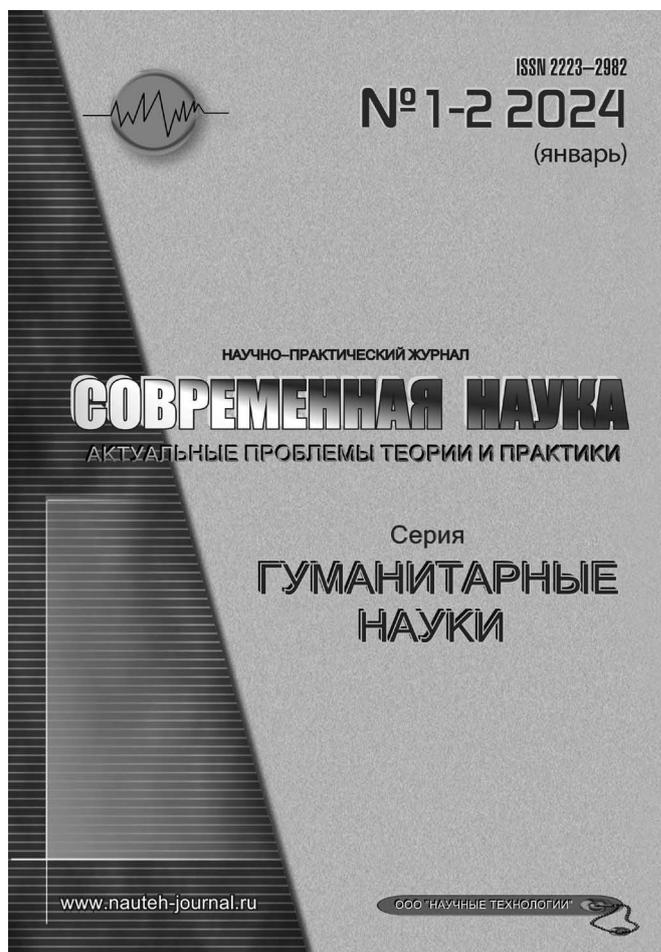
Свидетельство о регистрации  
ПИ № ФС 77-44913 от 04.05.2011 г.

Серия: Гуманитарные науки №1-2 (январь) 2024 г.

Научно-практический журнал

Scientific and practical journal

(ВАК – 5.6.x, 5.8.x, 5.9.x)



**В НОМЕРЕ:**

ИСТОРИЯ, ПЕДАГОГИКА, ФИЛОЛОГИЯ

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

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

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

Подписано в печать 16.01.2024 г. Формат 84x108 1/16  
Печать цифровая Заказ № 0000 Тираж 2000 экз.

ISSN 2223-2982



---

## Редакционный совет

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

# СОДЕРЖАНИЕ

# CONTENTS

## История

**Дяо Сиюй** – Компромисс консервативной аристократии при отмене крепостного права  
*Diao Xiyu* – Compromise of the conservative aristocracy in the abolition of serfdom..... 7

**Каримов Т.Т.** – Киргизская поземельная волость Уфимского уезда в конце XVII – первой четверти XVIII в.  
*Karimov T.* – Kyrgyz land volost of Ufa uyezd at the end of the 17th – first quarter of the 18th century..... 10

**Каримов Т.Т.** – Хозяйственно-договорная деятельность вотчинников Киргизской поземельной волости Уфимского уезда в 50-х гг. XVIII в.  
*Karimov T.* – Economic and contractual activities votchinniks of the Kyrgyz land volost of the Ufa uyezd in the 50s. XVIII century ..... 15

**Костылева Е.Н.** – Из истории деятельности особого совещания о нуждах сельскохозяйственной промышленности (по материалам Рязанской губернии)  
*Kostyleva E.* – From the history of the special conference on the necessities of the agricultural industry (based on the materials of the Ryazan province) ..... 18

**Скопа В.А.** – Механизмы крестьянских переселений в степной Казахстан в начале XX века  
*Skopa V.* – Mechanisms of peasant resettlement in steppe Kazakhstan at the beginning of the 20th century..... 23

## Педагогика

**Богомолова И.А., Лапутина Т.В., Никишина Ю.В.** – Уроки цифрового локдауна: как изменилась практика преподавания русского языка как иностранного на подготовительных факультетах вузов

*Bogomolova I., Laputina T., Nikishina Yu.* – Digital lockdown lessons: how has the practice of teaching Russian as a foreign language changed ..... 28

**Ван Хуань** – Взаимосвязь и влияние традиции пекинской оперы и вокального образования в Китае  
*Wang Huan* – The relationship and influence of the Beijing opera tradition and vocal education in China ..... 32

**Ван Лэй** – Система оценки эффективности аудиторного преподавания иностранного языка в высших учебных заведениях в условиях сетевого взаимодействия  
*Wang Lei* – A study on the teaching effect evaluation system of college foreign language classroom under the network environment ..... 36

**Ван Юйтин** – Анализ субтеста «аудирование» по ТРКИ-2 и ТРЯ-8 с точки зрения содержания и качества лингводидактических тестов  
*Wang Yuting* – Analysis of the subtest "listening" on TRK-2 and TR-8 from the point of view of the content and quality of linguodidactic tests ..... 40

**Дробжев Д.В.** – Русское музыкальное искусство как предметное содержание общего музыкального образования  
*Drobzhev D.* – Russian musical art as the subject content of general music education ..... 46

**Ефорова А.Р., Шеховская Ю.А., Крапивина М.Ю., Мелихова Е.В.** – Педагогические условия взаимодействия критического мышления и педагогического дизайна на примере занятий по английскому языку

<i>Eferova A., Shekhovskaya Yu., Krapivina M., Melikhova E.</i> – Pedagogical conditions of interaction of critical thinking and pedagogical design on the example of English language classes. .... 51	<b>Матвеева Е.В., Кругликова О.В.</b> – Эвристические методы как средство развития творческого мышления студентов при изучении дисциплин математического цикла <i>Matveeva E., Kruglikova O.</i> – Heuristic methods as a means of developing students' creative thinking in the study of disciplines of the mathematical cycle ..... 87
<b>Иванчиков А.А.</b> – Дидактический потенциал технологии дополненной реальности в обучении иностранному языку в вузе <i>Ivanchikov A.</i> – Didactic potential of augmented reality technology in teaching a foreign language at universities. .... 56	<b>Скопа В.А.</b> – Организация самостоятельной работы студентов в изучении культуроведческих дисциплин: из опыта работы <i>Skora V.</i> – Organization of independent work of students in studying cultural disciplines: from work experience. .... 92
<b>Кернерман М.В., Кузьменко С.В.</b> – Информальное образование молодежи в учреждениях культуры <i>Kernerman M., Kuzmenko S.</i> – Information education of young people in cultural institutions ..... 62	<b>Тилинина М.Н.</b> – К вопросу разработки современного учебника <i>Tilinina M.</i> – On the issue of developing a modern textbook. .... 96
<b>Копрева Л.Г., Воробец Л.В.</b> – Реализация переводческой скорописи при обучении устному последовательному переводу в авиационном вузе <i>Kopreva L., Vorobets L.</i> – Implementation of note-taking when teaching consecutive interpretation at an aviation university ..... 69	<b>У Пэй</b> – Герменевтический подход в педагогической интерпретации современной танцевальной музыки <i>Wu Pei</i> – Hermeneutical approach in the pedagogical interpretation of modern dance music. .... 99
<b>Кунникова О.А.</b> – Отбор прецедентных высказываний из поэтических источников для изучения в иностранной аудитории <i>Kunnikova O.</i> – Selection of precedent units from poetic sources for study in foreign audience ..... 75	<b>Харченко Н.Л., Мезенцева Д.А., Терехова Г.В., Расулов А.И., Павлова И.В.</b> – Цифровое неравенство обучающихся с ОВЗ как аспект академической успеваемости в условиях дистанционного обучения <i>Kharchenko N., Mezentseva D., Terekhova G., Rasulov A., Pavlova I.</i> – Digital inequality of students with disabilities as an aspect of academic performance in distance learning. .... 102
<b>Ли Годун</b> – Анализ авторских методик музыкального воспитания в Китае <i>Li Guodong</i> – Analysis of the author's methods of musical education in China ..... 80	<b>Чибирев С.А.</b> – Некоторые аспекты подготовки специалистов государственного материального резерва к управлению культурой безопасности <i>Chibirev S.</i> – Some aspects of the training of specialists of the state material reserve for the management of safety culture. .... 107
<b>Лиханова Н.В.</b> – Трудовая деятельность как основной элемент формирования финансовой грамотности дошкольников на основе ФОП ДО <i>Likhanova N.</i> – Labor activity as the main element of the formation of financial literacy of preschoolers on the basis of FOP TO ..... 83	

## ФИЛОЛОГИЯ

**Абу Фарха Надя Аль-Хуссейни** – К проблеме лексикографического анализа Арабско-Русского словаря Х.К. Баранова  
*Abu Farha Nadia Al-Husseini* – On the problem of lexicographic analysis of the Arabic-Russian dictionary of Kh. Baranov. ....110

**Бурьянова А.А., Зенкова Т.Л., Кегеян С.Э., Нубарян К.М.** – Феминизация современного российского медиадискурса  
*Buryanova A., Zenkova T., Kegeyan S., Nubarian K.* – Feminization of modern Russian media discourse .....117

**Го Жунжун** – Символическое осмысление цветка в русской и китайской лингвокультурах  
*Guo Rongrong* – Symbolic understanding of the flower in Russian and Chinese linguo-cultures .....123

**Голубенко Е.А.** – Эмоционально окрашенные элементы военной лексики как средства создания положительного и отрицательного образов военнослужащих Вооруженных Сил Великобритании  
*Golubenko E.* – Emotionally colored elements of military vocabulary as means of creating positive and negative images of the British Armed Forces servicemen .....129

**Игнатьева Т.В.** – Функционирование терминов «устойчивое развитие» и «бережливое производство»  
*Ignatieva T.* – The functioning of the terms "sustainable development" and "lean manufacturing" .....136

**Лаврищева Е.В., Трегубова Ю.А., Аброськина Н.Б.** – Структурно-семантические особенности русских и немецких фразеологизмов с компонентом-фитонимом  
*Lavrishcheva E., Tregubova Yu, Abroskina N.* – Structural and semantic features of Russian and German phraseological units with a phytonym component .....139

**Ли Сю** – Теория лексической метонимии в китайском языке  
*Li Xia* – The theory of lexical metonymy in Chinese .....142

**Ли Чэнчэн** – Удаленный устный перевод видеоконференций  
*Li Chengcheng* – Distant interpretation of video conferences .....145

**Линь Инин, Исакова И.Н.** – Жанр дневника как форма изображения женского самосознания в повестях «Отрывки из дневника молодой женщины» Ю.В. Жадовской и «Дневник Софьи» Дин Лин  
*Lin Y., Isakova I.* – The diary genre as a form of depicting female self-awareness in the novels "Excerpts from the Diary of a Young Woman" by Yu.V. Zhadovskaya and "Miss Sophia's Diary" by Ding Ling .....149

**Лянь Бинбин** – Тема любви в поэме А.С. Пушкина «Бахчисарайский фонтан»  
*Lian Bingbing* – The theme of love in the poems of A.S. Pushkin "Bakhchisarai Fountain" .....155

**Мамилова С.А.** – Русизмы в драме Лопе де Веги «Великий князь Московский»  
*Mamilova S.* – Russianisms in Lope de Vega's drama "The Grand Duke of Moscow" .....159

**Мамилова С.А.** – «Письма из России» испанского писателя Хуана Валеры: русизмы в первом бытописании  
*Mamilova S.* – "Letters from Russia" by Spanish writer Juan Valera: russianisms in the first epistle .....166

**Спирина К.С.** – Автор в современной отечественной драматургии  
*Spirina K.* – Author in modern Russian dramaturgy .....172

**Татуев А.Т.** – Структурно-языковая характеристика терминов и модели номинации в англоязычном авторском праве  
*Tatuev A.* – Structural and linguistic characteristics of terms and nomination models in English copyright law .....178

---

**Терских Т.Ф., Барышникова У.Н., Ли Бинчуань** –  
Префиксально-постфиксальные глаголы в  
методике преподавания РКИ китайским студентам  
*Terskih T., Baryshnikova U., Li Bingchuan* – Prefixal-  
postfixal verbs in the methodology of teaching RCT  
to Chinese students .....181

**Чжу Биин** – Анализ языкового стиля рассказа  
«Спать хочется» А. Чехова  
*Zhu Biying* – Analysis of the linguistic style of the story  
"I want to sleep" by A. Chekhov .....184

**Чумакаев А.Э.** – Фразеологизмы с компонентом-  
соматизмом тил 'язык' в алтайском языке  
*Chumakaev A.* – Phraseological units with somatic  
a component til 'tongue or language' in the Altai  
language .....189

#### Информация

Наши авторы. Our Authors .....193  
Требования к оформлению рукописей и статей для  
публикации в журнале .....195

# КОМПРОМИСС КОНСЕРВАТИВНОЙ АРИСТОКРАТИИ ПРИ ОТМЕНЕ КРЕПОСТНОГО ПРАВА

Дяо Сиюй

Докторант, Центр изучения русского языка,  
литературы и культуры,  
Хэйлунцзянский университет, г. Харбин, Китай  
sunfulong23@126.com

## COMPROMISE OF THE CONSERVATIVE ARISTOCRACY IN THE ABOLITION OF SERFDOM

Diao Xiyu

**Summary: Aim.** To explain the manifestations of compromise and powerlessness of the conservative aristocracy in the abolition of serfdom and to identify its causes.

**Methodology.** The main content of the study is the analysis of texts on the problem of the struggle of the conservative aristocracy with the bureaucracy in the process of the abolition of serfdom.

**Results.** The analysis showed that before 1861 the nobility as a privileged class of Russia was dependent on the tsarist regime and was both integrated and in conflict with the bureaucratic class. When Alexander II proposed reforms, the vast majority of the nobility took a conservative stance, and the 1857 decree, which the Tsar had always insisted was an attempt to satisfy the landlords' and peasants' demands for land, was opposed by the conservative nobility. They resisted the decree, but due to the unorganised nature of the nobility and their dependence on the tsar's government, resistance failed and the nobility accepted the abolition of serfdom. The conservative nobility sought to consolidate their economic and political position as much as possible during the reform, and the April Programme of 1858 represented the demands of the conservative nobility. The December Programme of 1858, put forward by Alexander II and Rostovtsev, signified a de facto rejection of the conservative-aristocratic programme. The peasant reform of 1861 reflected the weakness of the Russian aristocratic hierarchy and serfdom, the growing social contradictions that made it difficult for them to unite in the face of the abolition of serfdom. At the same time, it was the most important step in the fracture of Russia's agrarian system.

**Research implications.** The results of the analysis can be used to study the interaction of the ruling class and social strata in the process of reforming the state.

**Keywords:** abolition of serfdom, Alexander II, state power, equilibrium, compromise, aristocracy.

**Аннотация: Цель.** Объяснить проявления компромисса и бессилия консервативной аристократии в отмене крепостного права и выявить его причины.

**Процедура и методы.** Основное содержание исследования составляет анализ текстов по проблеме о борьбе консервативной аристократии с бюрократией в процессе отмены крепостного права.

**Результаты.** Проведённый анализ показал, что до 1861 г. дворянство как привилегированный класс России находилось в зависимости от царского режима и было как интегрировано, так и конфликтовало с бюрократическим классом. Когда Александр II предложил реформы, подавляющее большинство дворянства заняло консервативную позицию, и указ 1857 г., на котором всегда настаивал царь, пытался удовлетворить требования помещиков и крестьян в отношении земли, вызвал противодействие консервативных дворян. Они сопротивлялись указу, но в силу неорганизованности дворянства и его зависимости от царского правительства сопротивление не увенчалось успехом, и дворяне признали отмену крепостного права. Консервативное дворянство стремилось максимально упрочить свое экономическое и политическое положение в ходе реформы, и Апрельская программа 1858 года представляла собой требования консервативного дворянства. Декабрьская программа 1858 года, выдвинутая Александром II и Ростовцевым, означала фактический отказ от консервативно-аристократической программы. Крестьянская реформа 1861 года отразила слабость российской аристократической иерархии и крепостного права, нарастание социальных противоречий, что затрудняло их объединение перед лицом отмены крепостного права. В то же время это был важнейший шаг в переломе аграрного строя России.

**Теоретическая и/или практическая значимость.** Результаты проведённого анализа могут быть использованы для изучения взаимодействия правящего класса и социальных слоев в процессе реформирования государства.

**Ключевые слова:** отмена крепостного права, Александр II, государственная власть, равновесие, компромисс, аристократия.

## Введение

Отмена крепостного права в 1861 г. подчеркнула внезапность исторических преобразований в России. Никто не мог предположить, что всего через три года после издания в конце 1857 года указа о реформе Александр II сможет подготовить достаточно полный законопроект о реформе, несмотря на возражения большинства дворянства. Этот драматический успех говорит о том, что в критический момент важную роль

сыграли накопленные историей силы. Эти силы исходили как из угрозы для господствующего класса со стороны самого крепостного права и политического кризиса после поражения в Крымской войне, так и из развития зарождающегося капитализма в первой половине XIX века, а также из особенностей российской аристократии.

### 1. Слабость консервативной аристократии

Являясь привилегированным классом в России, ари-

стократическое сословие было фактически слабым и бесправным, и в ходе борьбы с царем дворянство могло использовать весьма ограниченную власть. Царь, как и бюрократия, опасался коллективного сопротивления дворянства, но вялость аристократического сословия, его зависимость от царизма и внутренняя разобщенность ослабляли его собственные возможности противостоять правительству, а отсутствие конкретных знаний о сельской жизни делало их недостаточно дееспособными и политически грамотными для борьбы с бюрократами-реформаторами в правительстве, и борьба аристократов за свои интересы превращалась в борьбу с бюрократами за царскую милость и поддержку царя.

Долгое время государство, стремясь сохранить политические позиции дворянства и его роль как опоры самодержавия не решалось на отмену крепостного права. На крепостное право государство опиралось и для того, чтобы управлять огромным количеством крестьян.[4] Но к середине XIX века крепостное право в России стало очень слабым. Упадок крепостного права начался не в экономическом, а в политическом и культурном плане. С конца XVIII до середины XIX века эффективность крепостной экономики не была исчерпана несмотря на то, что крестьяне жестоко эксплуатировались дворянами. Но дворяне не могли морально отстаивать правомерность крепостного права, поскольку они были вестернизированы и постоянно находились под влиянием западных цивилизованных обществ, начиная с их повседневной жизни и заканчивая образом мыслей.[8] Некоторые дворяне уже начали выдвигать собственные программы по отмене крепостного права. Поэтому, когда царское правительство решило отменить крепостное право, консервативным дворянам было трудно теоретически и юридически отстаивать правомерность крепостного права, как это делали мыслители начала XIX века; они подчинились намерениям правительства, требуя более практических компенсаций в других областях и более практических выгод в политическом и экономическом плане.[6]

Причина, по которой в России в ходе борьбы за реформы 1861 года не было масштабных социальных волнений, и почему они не привели к таким же социальным волнениям, как отмена рабства в США, которая привела к гражданской войне, спровоцированной владельцами плантаций, заключалась в том, что у российской аристократии не было причин для продолжения борьбы за рабство.

Российская аристократия не имела ни оснований для продолжения защиты крепостного права, ни возможности мобилизовать общественные силы против реформаторских намерений царского правительства. Даже самые консервативные дворяне постепенно осознали, что отмена крепостного права неизбежна. Поэтому, вместо того чтобы просто противостоять реформам, они стара-

лись сохранить свои привилегии, увековечить и укрепить позиции дворянства в политической жизни страны, сохранить прямое или косвенное влияние дворянства на крестьянство. Фактически после указа 1857 года консервативное дворянство уже не могло предотвратить крах крепостного права.[5] Поэтому консервативное дворянство, пользуясь своим участием в разработке проекта реформы, могло лишь бороться за сохранение материальных интересов своего сословия, формулируя выгодные для себя условия реформы в рамках легитимной борьбы, установленной правительством.

## 2. Бюрократическое сопротивление

Процесс подготовки крестьянской реформы 1861 года в России показывает, что, несмотря на то, что общественное мнение было благосклонно к реформам, они проходили непросто.[7] Царское правительство проявляло осторожность и настаивало на том, чтобы за реформы выступали дворяне, и в начальный период консервативные дворяне доминировали в определении направления реформ. Только в конце 1858 - начале 1859 гг. царь в связи с изменением ситуации вернул себе лидерство в проведении реформ, опираясь на либеральных бюрократов и либеральных дворян. [2] Процесс реформ отражал определенный антагонизм между царем, бюрократами и дворянством. Бюрократы, подчиняясь воле царя, планировали сломать монополию привилегированной аристократии в экономической и политической жизни страны, утвердить социальное равенство и свободу, привлечь к строительству страны крестьянство, в чем и заключалась демократическая сторона. При этом произошло расширение правящей базы царизма и дальнейшее усиление роли бюрократии. А потеря власти дворянством усилила централизацию. Консервативное дворянство, разумеется, прекрасно понимало это и с самого начала, и до конца выступало против вмешательства и контроля бюрократии в дело реформ и за реформы под руководством дворян. Некоторые из крупных потомственных аристократов, особенно в Петербурге, отдавали предпочтение аристократической системе Западной Европы и надеялись, что в результате реформ Россия превратится в аристократическую олигархию.[1] Это было воспринято царем как прямой вызов его самодержавной власти и поэтому вряд ли могло быть принято. При разработке программы реформ Александр II выступал в роли председательствующего и балансирующего, а также решающего судьи. Он побуждал дворян к инициативе реформ и формально гарантировал их право на участие в них, чтобы реформы не превратились в открытый конфликт между дворянами и царем, а сохранили лояльность и зависимость дворян от царя. По наиболее принципиальным вопросам, связанным с землей и выкупом, Александр II выражал справедливую позицию баланса интересов помещиков и крестьян. В политической борьбе он, с одной сторо-

ны, сохранял авторитет верховной воли, а с другой – занимал номинально двусмысленную позицию по отношению как к дворянским, так и к правительственным программам, что обеспечивало доверие дворян к царю и одновременно смещало акценты борьбы таким образом, что борьба дворян с правительством превращалась в борьбу за поддержку царя с обеих сторон. Что касается консервативных дворян, то они были больше заинтересованы в получении поддержки высшей бюрократии и царя и всегда старались любыми способами привлечь царя в свой лагерь.[3] Таким образом, откат реформ зависел не только от успеха либеральной программы, но и от неспособности программы консервативного дворянства заручиться поддержкой самодержавия. А без поддержки царя консервативные притязания дворянства не могли быть реализованы.

При крепостном праве дворяне хотя и обладали полным правом собственности на землю, но не имели полного контроля над ней из-за существования крестьянских паев. Длительное разделение собственности на землю и контроля над ней закрепило неразрывную связь между крестьянами и землей, что в конечном итоге сделало невозможным освобождение крестьян в результате реформ 1861 года без захвата земли. В то же время дворянство не могло легко отказаться от собственности, которая принадлежала ему юридически и

фактически.

### Заключение

Подводя итог, можно сказать, что накануне реформы 1861 года политический энтузиазм консервативного дворянства был сильно возбужден, и оно сыграло большую роль в торможении реформы. Большинство дворян, от простых помещиков до членов Государственного совета, выступили против проектов указов Кодификационной комиссии. Дворяне воспринимали реформу как несправедливое лишение их законных имущественных прав и делали все возможное, чтобы помешать крестьянам получить землю в собственность, но в итоге не добились успеха. В любом случае реформы не могли проводиться в вакууме, самодержавие не могло быть свободно от влияния дворянства, и все, что могло сделать правительство, – это максимально сбалансировать интересы дворянства, крестьянства и государства. Некоторые рассматривали реформу 1861 года как ограбление крестьянства и утверждали, что правильнее было бы передать помещичьи земли крестьянам сразу и безвозмездно, а выкуп должен был бы осуществляться государством от имени помещиков. Но такие крайние шоковые реформы были и невозможны, и вредны, и ситуация в России стала бы только более хаотичной, если бы царь лишил дворян всех их земель.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Гаес Мария Александровна К вопросу о готовности общественных масс к отмене крепостного права в России в 1861 году // Вопросы студенческой науки. 2023. № 5. С. 202-206.
2. Ли Гуйин. Исследование крестьянской реформы Александра II 1861 года // вестник цзилинского университета. 2008.
3. Мамыкин Семён Владимирович Россия одна, но в люди в ней разные: региональные особенности подготовки и проведения крестьянской реформы 1861 г // Инновационные аспекты развития науки и техники. 2021. № 6. С. 79-84.
4. Олег Юрьевич Ананьин, Анна Анатольевна Базулина, and Александр Владимирович Жуланов. Значение реформ Александра III с точки зрения современников и правоведов // вестник Московского университета МВД России. 2021. № 3. С. 11-13.
5. Погодин Сергей Николаевич. Реформы Александра II в великом княжестве финляндском // Россия в глобальном мире. 2015. № 7. С. 314-324.
6. Чжан Гуансян. Исследование аристократического консерватизма в период крестьянской реформы 1861 года в России // Цзилинский университет. 2017.
7. Чжан Гуансян. Предварительное исследование политического статуса российского дворянства накануне реформы 1861 года // вестник Северо-Восточного нормального университета. 2016. № 5. С. 146-152.
8. Швец Юрий Павлович. О причине успешного проведения реформ Александром II // вестник Алтайского государственного университета. 2009. № 4. С. 268-270.

© Дяо Сиюй (sunfulong23@126.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

## КИРГИЗСКАЯ ПОЗЕМЕЛЬНАЯ ВОЛОСТЬ УФИМСКОГО УЕЗДА В КОНЦЕ XVII — ПЕРВОЙ ЧЕТВЕРТИ XVIII В.

**Каримов Тагир Тимергазимович**

К. и. н., старший научный сотрудник, Институт истории  
им. Ш. Марджани АН РТ (Казань)  
tkarimov@bk.ru

### KYRGYZ LAND VOLOST OF UFA UYEZD AT THE END OF THE 17TH – FIRST QUARTER OF THE 18TH CENTURY

**T. Karimov**

*Summary:* Review and analysis of numerous documents makes it possible to identify the names of patrimonial owners, the time and circumstances of the emergence of new settlements, and judge their class structure. The anthroponymic origin of the names of some villages has also been revealed. The author especially emphasizes that the name of the volost is not connected with the fictitious clan "Kyrgyz", and puts forward his own version. Votchinniki had different origins, so declaring them representatives of any one clan does not stand up to criticism.

*Keywords:* votchinniki, Kyrgyz land volost, tatars of the bashkir class, yasachnye tatars.

*Аннотация:* Обзор и анализ многочисленных документов позволяет выявить имена вотчинников, время и обстоятельства возникновения новых поселений, судить об их сословной структуре. Выявлено также антропонимическое происхождение названий некоторых деревень. Автор особо подчеркивает, что название волости не связано с вымышленным родом «Кыргыз», и выдвигает свою версию. Вотчинники имели разное происхождение, поэтому объявление их представителями какого-либо одного рода не выдерживает критики.

*Ключевые слова:* вотчинники, Киргизская поземельная волость, татары башкирского сословия, ясачные татары.

К концу XVII в. в Киргизской волости, кроме вотчинников, проживало большое количество ясачных татар, позднее записанных в тептярское сословие. В документе середины XIX в. приводится ряд сведений о времени заселения «тептярей» Белебеевского уезда. Так, в дд. Катаево, Куяново, Килкабызово («Килки Абызово»), Камаево, Нижняя Ташла они жили по допуску башкир-вотчинников «с давнего времени» («с давних лет»). В д. Куручево они владели землей вместе с вотчинниками по записи 1684 [7192 по старому стилю] года [8, с. 116, 118-120]. Последняя дата подтверждается временем появления ее первых жителей.

В 1680 [7188] г. ясачные татары Киргизской волости Бекметка Ямбулатов, Бекбулавка Чурашев и Янгильдейка Таушев в своей челобитной просили «о ненаписании их в бобыльской ясак» [12]. Как правило, такие просьбы следуют после перехода на окладной ясак, что является свидетельством смены сословия на башкирское.

Отдельные представители бобыльского сословия упоминаются и в других документах. Так, по документу 1684 г. известно о Богдане, Тлекее, Итгибае, Елтокбае из д. Старый Киргиз [6, с. 340]. Часто «бобылей» называют татарами по национальности; других национальностей (за исключением марийцев) в бобыльском сословии в Киргизской волости нет.

Выписка за январь 1688 [7196] г. сообщает о татарах

дд. Енабердино («Байкачко Ишмяков») и Камаево («Утячко Андрюшев»), которым «велено... платит окладной ясак... вопче по две куницы на год и о том им память дана». На том же листе архивного документа упоминается «чювашенин» д. Сабаево, которому также было предписано платить окладной ясак. Там его родственники названы татарами [13, л. 35]. Этот пример показывает, что ближе к концу XVII в. стала указываться татарская национальность представителей «чувашского» сословия.

«Башкирец» платил 3 куницы в год, по этой причине татарин д. Камаево с двухкуничным ясаком останется в своем сословии. Рассматриваемый документ является первым упоминанием о д. Камаево Киргизской волости. Сведения А.З. Асфандиярова о времени ее возникновения и возможных основателях не соответствуют действительности. Он пишет, что село «основано в 1 й пол. 18 в. башкирами Киргизской вол. Казанской дороги на собств. землях. По дог. о припуске здесь поселились ясачные татары (в 1762 учтено 45 душ муж. пола), перешедшие впоследствии в сословие тептярей» [3]. Другие башкирские авторы намеренно называют этих татар тептярского сословия «башкирами» [6, с. 98] и даже указывают источник, хотя в самих источниках (например, в 1795 и 1834 гг.) они все же фиксируются как «тептяри».

Переходим к другим документам. В июне 1690 [7198] г. «бобылю» Пулату Ахметеву из д. Каракул было велено выплатить окладной ясак с «башкирцем» Киргизской

волости Ялгилде Тойгилдиным, а его бобыльский ясак «платить за него безыасашному Ишмячке Торбаеву и о том ему Пулатку память дана» [13, л. 32]. Этот факт говорит о переходе «бобыля» сторонней Енейской волости (к ней принадлежала д. Каракул) в Киргизскую волость и получении там статуса «башкирца».

В 1690 г. огромную по площади выморочную вотчину «по р. Самаре, от Кинельского сырта и от Красного Яру, по обе стороны по рч. Юшаду до Терпелинского верхнего сырта» получил тархан Киргизской волости Явгильда Мурзагилдиев. До этого эта вотчина находилась во владении «чювашенина» Байрягози из д. Ачи Арской дороги Казанского уезда [1, с. 34].

Здесь следует сделать важное замечание. До конца XVII в. и в редких случаях в начале XVIII в. в источниках (имеются в виду документы фонда «Уфимская приказная изба» РГАДА) коренные татары Казанского уезда обозначались термином «чювашенин». С последней четверти XVII в. их называли также ясачными татарами, а если они имели статус вотчинника поземельной волости Уфимского уезда, – «башкирцами». Некоторые видимо этого не знают, поэтому заявление А.З. Асфандиярова, что «Бойрягозя – чуваш по национальности», скорее всего, указывает на незнание истории вопроса.

Этот факт о «чювашенине» является одним из многочисленных свидетельств того, что часть татарского населения Казанского уезда имела вотчины в поземельных волостях Уфимского уезда и занималась там хозяйством вместе со своими единоверцами. Тот факт, что вотчина перешла к кому-то другому, говорит о том, что родовым (т.е. наследуемым) она может быть лишь условно, так как именно государство предоставляет ее для уплаты ясака и за службу и строго следит за соблюдением фискальных и других условий владения вотчиной. Если эти условия не выполняются, государство отбирает вотчину и передает ее другому. Обычно владелец по вытк (т.е. части общей вотчины) сам находит нового владельца и передает ему все повинности и обязательства по владению вотчиной.

К концу XVII в. относится упоминание о д. Тактагулово Киргизской волости. В связи с земельным спором между «башкирцами» Киргизской и Еланской волостей в документе от декабря 1696 [7205] г., опубликованном частично с некоторыми ошибками [5, с. 121-125], названы Карабаш Тохтагулов и его односельчанин Урусай Урускулов. Здесь же содержится родовая тамга Карабаша Тохтагулова [14, л. 2-2 об.], в другом документе этого периода упоминается его брат Касей. На основании этих сведений можно сделать вывод, что они являются сыновьями основателя деревни, поселившегося здесь не позднее последней четверти XVII в. Редкое имя Карабаш

дает основание утверждать, что его владелец причастен к возникновению одноименной деревни (ныне с. Карабашево Илишевского района РБ). Кроме того, здесь упоминается еще один вотчинник Киргизской волости Тыпый Бизиргенов [14, л. 10], с именем которого следует связывать название д. Тупеево (ныне Илишевского района РБ).

Также в рассматриваемом документе от 21 декабря 1696 г. вместе с Карабашем Тохтагуловым назван ясачной татарин д. Маты [14, л. 8]. В другом документе мы находим, что К[у]ручу Абызову из д. Маты и «бобылю» д. Улу Именлы Курмашу Тохтамышеву велено платить «окладной ясак старого, что они платили в бобылях четыре куницы да вместо денег две куницы да с ними ж велено платить безыасашному Ибрайке Уразаеву по кунице». Об этом сообщалось в справке за 13 июня 1685 [7193] года [13, л. 28].

Мы не сомневаемся, что название д. Куручево Киргизской волости, расположенной вдоль р. Маты, имеет антропонимическое происхождение и связано с татаринском «бобыльского» сословия Куручем Абызовым. Была еще одна д. Маты, но там жили новокрещенные татары; она сохранила свое название.

К 17 сентября 1701 г. относится заемная кабала ямщика из д. Якшиваново Казанской дороги Прокопия Асянякова «башкирцу» Киргизской волости Сулейману (в источнике «Сюлеман») Тлешеву. «На Уфе в приказной избе столынику и воеводе Ефиму Панкратьевичу Зыбину с товарищем Уфинского уезду, Казанские дороги, Киргизские волости башкирец Сюлеман Тлешев подал кабалу, а в ней пишет: Се аз, Пронька Асяняков сын, Уфинского уезду, Казанские дороги, деревни Якшивановы ямщик, занял есми на Уфе Уфинского уезду, Казанские дороги, Киргизские волости у башкирца у Сюлемана Тлешева 2 руб. денег серебряных московских ходячих прямых нынешняго 1701-го году все сполна. А порукою по мне, заимщике. в тех деньгах до того сроку ручался и в сию кабалу писался брат ево родной яз, Караска Асяняков сын, тое ж деревни ямщик. А кой [из] нас, заимщика или порутчика, на тот срок будет в лицах, на том на нас ему, Сюлеману, те свои данные деньги взять все сполна» [10, с. 12]. Сулейман Тлешев – еще один вотчинник Киргизской волости; неизвестно, к какой деревне он относится (его имя больше не фигурирует в опубликованных источниках).

В документе 1706 г. назван новокрещенный Иван Васильев из д. Матов (ныне с. Старые Маты Бакалинского района РБ) Казанской дороги Уфимского уезда [11, л. 10 об.]. Ранее мы говорили, что из двух деревень под названием «Маты» одна сохранила свое название.

Вторая из этих деревень теперь называется Куруче-

во. По договору от 28 августа 1711 г. в вотчине Шердыбая Чоптина в Кыр-Иланской волости поселился татарин д. Куручево (в источнике «Крусево»; ныне с. Старокуручево Бакалинского района РБ) Биккена Мамяков. «Припустил я, Шердыбай, ево Бекеня, в вотчину свою, которая у меня обща с Китипом Тленчевым, с Солтаном Азнагуловым с товарищи. И в той моей припускной вотчине ему, Бекеню, построитца двором, пашня пахать и сено косить, дрова и бревна рубить, и лубья снимать, и в лесу борти делать, и мед выдирать, и всякого зверя и птицу и рыбу ловить, и мельницу строить. И владеть тою вотчиною ему, Бекеню, со мною, Шердыбаем, вопче вечно» [10, с. 78-79]. В этой вотчине названы речки Ерыклы, Базы, Малый Куяш, Рухмен, Кас-Илга, что косвенно указывает на границы и величину ее территории.

В документе 1712 г. упоминаются «Кыргиские волости башкиры Шембеть Илишев, Исембай Енурусов» [10, с. 86]. Исембай Енурусов из д. Исембаево будет назван и в источнике 1749 года [10, с. 468]. Эти сведения указывают на антропонимическое происхождение названий дд. Шамметово, Илишево и Исанбаево (ныне Илишевского района РБ). Следует согласиться с мнением, что «фамилия Шаммета свидетельствует о том, что его отец Илиш был тоже первопоселенцем одноименной деревни. Выходит, что Шаммет выделился из коренного поселения и основал свою деревню» [2, с. 281].

Таким образом, в той части Киргизской волости, которая впоследствии относилась к Белебеевскому и Бирскому уездам, массовое возникновение деревень наблюдалось лишь со второй половины XVII в. До начала века д. Киргиз, возможно, была единственным поселением, где жили вотчинники, преимущественно одного рода. Лишь спустя много десятилетий стали появляться и другие поселения вотчинников, состоящие из представителей различных родов (это можно наблюдать по родовым тамгам и генеалогическим сведениям), куда одновременно приходили их постоянные спутники – ясачные татары и марийцы. Возникновение новых деревень было сопряжено с огромными трудностями: территорию, которую предстояло заселить, нужно было очистить от леса и кустарника. Расчистка отдельных территорий Киргизской волости под поля и поселения наблюдалась до середины XIX в. (в одном из этих мест в 1872 г. поселились жители д. Камышлытамак).

В документе 1712 г. назван вотчинник Ярмяк Явгильдин из д. Аишево (ныне село Актанышского района РТ), который был одним из трех свидетелей при составлении припускного договора между вотчинниками Булярской волости и енейцами из д. Аккузево [7, с. 22-23]. Последние основали одноименную деревню в Булярской волости.

Татарин д. Исенбаево Баймурза Булатов показан в документе от 20 февраля 1716 г. Его нанял «башкирец» Иланской волости Юмай Исенеев для устройства бортей в своем лесу и косить сено. В договорной записи говорится следующее: «взял я, Баймурза, у него, Юмая, напредь сей записи 9 руб. денег. А за те взятые деньги (9 руб.) зделать мне, Баймурзе, в ево, Юмаевой, вотчине в лесу 600 бортей ево, Юмаевыми, снастьми. А до зделки тех бортей косить мне, Баймурзе, ему, Юмаю, на год по 50 копен сена на ево лугах. А как оные бортии стану делать и сено косить, и в те поры пить и есть ево, Юмаево. Да мне ж брать у него, Юмая, на поделку оных бортей, епанчю» [10, с. 137].

Раньше в д. Исенбаево был известен только вотчинник, а теперь мы видим и [ясачного] татарина. Отсюда следует, что для деревни характерна двухсловная структура населения, возможно, с момента ее возникновения.

Припускная запись от 13 января 1717 г. вотчинника Кыр-Иланской волости Усеина Урсякова к «башкирцу» той же волости Рысу Исенгулову и его детям содержит интересные сведения, отчасти относящиеся к Киргизской волости. «Запись такова: Уфинского уезду, Казанской дороги, Кыр-Иланской волости, деревни Агирского Устья башкирец Усеин Урсяков дал на Уфе сию на себя запись тое ж волости, деревни Девеевы башкирцу Рысу Исенгулову з детьми в том: припустил я, Усейн, ево, Рыса а детьми, в вотчину свою в лес Кельтик в урочищах промеж речек, верхняя межа речка Кыргыз, нижняя межа деревня Балчаклы, смежна с **Кыргызской вотчиной** (выделено нами. – Т. К.), да от той деревни Балчаклы через перелесок лева сторона оного ж Усеинова, а права Кыргызская, а от того перелеска межа Бисмень Кара, а от Бисменя Кары по речку Тюлгази, а по речке Тюлгае правая сторона Иланская, а лева ево же Усеинова, а Тюлгезинская вершина смежна с Акмурзиной — права Акмурзина, а лева его ж, Усеинова, а от той межи на вершину Калгиш речку, а с Калгизские вершины на Матинские вершины, а с Матинских вершин на низ по Мато на деревню Балшилы, лева сторона ево ж, Усеинова» [10, с. 147-148].

Обратим внимание на то, что кроме «речки Кыргыз» в нем названа «Кыргызская вотчина». Это указывает на родство гидронима и топонима. Следует предположить, что гидроним является первичным, и по этой причине деревня и вотчина получили название «Кыргызские». Мы еще раз обратили внимание на названия, поскольку башкирские авторы тенденциозно пытаются связать их появление мифическим «башкирским родом Кыргыз», выдуманным ими для башкиризации истории края и не упоминающимся в архивных источниках.

В рассматриваемом документе названа д. Балчиклы.

О его населении в источниках этого периода ничего не сообщается, и нет никаких свидетельств того, что здесь когда-либо жили вотчинники. По ревизской сказке 1795 г. и последующего периода известна как марийская деревня. Мы полагаем, что она основана марийцами, а не «башкирами», как бездоказательно утверждается в энциклопедической статье [4].

Киргизская волость была одной из территорий, где в первой четверти XVIII в. проживало большое количество выходцев из Казанского уезда, о чем свидетельствует документ 1722 г. Когда представитель власти поручик Милкович приехал отправить их на старые места жительства, вотчинники яростно сопротивлялись и всячески препятствовали. Вот что сказано в документе: «*Посылан он (Милкович. – Т. К.) в Киргинскую волость в деревню Аю для высылки беглецов, и той деревни башкирцы пришед к нем бранили и поносили ево всячески, да Киргиской волости башкирцы Юсуп называл ево вором и сказал ему, что де сходцов у них нет, а которые были, тех отдали; и по опознанию взял он казанского татарина, и того татарина они Юсуп и Кашай отбили, и салдат били и всякия противныя слова говорили; да они ж черемисенца, которой пришел к нему к записке, самовольно отбили, и тот татарин и черемисянин сказывали, что у них живут беглецов в работниках многое число*». А один из сходцев, называемый абызом Зюрейской дороги Казанского уезда, был особенно нужен «башкирцам», потому что «по их бусурманской вере содержит их мечеть и робят обучает», и по этой причине они попросили его освободить от высылки. В этом документе упоминается и «киргинской Шамметь», который также входил в число татар башкирского сословия, договорившихся между собой не выдавать правительственным сыскным военным отрядам беглых единоверцев из Казанского уезда [6, с. 42; 9, с. 293-295].

Однако в Киргизской волости нашлись и сторонники изгнания «сходцев», среди которых был вотчинник Устюм. Он, как и Яркей Янчурин, сопровождал отряд поручика Буткевича с солдатами, выполнявший задачу по поиску беглых ясачных татар. Однако путь им преградили Исмаил-мулла, Какырбаш и Куразман-батыр, которые «выехали к ним навстречу многолюдством в пансырях и со всяким оружием и не допусая их до своих жилищ в Ыланской волости в деревне, и хотели их порутчика с товарищи и башкирцев Яркея, и Килея, и Устюма с товарищи ж побить до смерти...» [6, с. 42; 9, с. 294]. Имена почти всех названных здесь «башкирцев» встречаются только в этом источнике; последний со своим редким именем может быть основателем одноименной деревни (ныне с. Устюмово Бакалинского района РБ).

Этот документ наглядно демонстрирует, что вот-

чинники и пришлое население нуждались друг в друге, жили в дружбе и взаимопонимании. Кроме того, наличие последних способствовало духовному обогащению и повышению уровня образования, что в конечном итоге еще больше укрепило единство татарского мира.

Ясачные татары были неиссякаемым резервом пополнения рядов вотчинников-«башкирцев» Киргизской волости. Для иллюстрации приведем еще один пример. Согласно записи от 4 июня 1718 г., «башкирец» д. Атсарово Елдякской волости Казанской дороги Явгильды Таулин припустил ясачного татарина той же дороги Кутлы Токташева из д. Киргиз («Киргиски»). В документе говорится, что вотчинник отдал ему «*в той деревне Асоярове ему, Кутле двор свой и пахатные земли и сенные покосы, повытки свои. И ему, Кутле, з братом своим Асабашем жить в той деревне и тем моим Явгильдиным, двором и пахотными землями и сенными покосы, повытки моими, владеть вечно, также лес на хоромное строение и дрова в вотчинном лесу рубить, а до бортного ухажья и дельного деревья ему, Кутле, и брату ево дела нет. А с тех пашенных земель и сенных покосов мне, Явгильде, у него, Кутлы, и у брата ево имать в помощь великому государю в ясак по 10-ти алт. на всякой год беспереводно*» [10, с. 172].

Ранее мы видели переселение ясачного татарина Киргизской волости в Кыр-Иланскую волость по договору от 28 августа 1711 г. Переселение ясачного татарина Кутлы Токташева в Елдякскую волость по договору от 4 июня 1718 г. второй подобный факт за короткий период (1711–1718 гг.), содержащийся в опубликованных источниках (путем изучения архивов число таких фактов можно было бы увеличить). Это свидетельствует о многочисленности ясачных татар в самой Киргизской волости и их активном участии в хозяйственной деятельности вотчинников на равной основе. Обе категории жителей Киргизской волости отличались друг от друга лишь уровнем достатка: владея землей, вотчинник имел больше возможностей. В остальном они ничем не отличались: ни по языку, ни по культуре, ни по традициям. Поэтому вновь прибывшие ясачные татары органично вливаются в хозяйство или деревню вотчинников, часто получая новое сословное название «башкир».

Итак, в конце XVII – начале XVIII в. на территории Киргизской волости впервые упоминаются названия ранее неизвестных деревень. Это свидетельствует о том, что население волости увеличивалось и основывались новые деревни. Одновременно формируется их сословная структура; в пределах одной деревни (территории) все чаще можно наблюдать представителей двух сословий, живущих в едином татарском этнокультурном пространстве.

---

ЛИТЕРАТУРА

1. Асфандияров А.З. Аулы мензелинских башкир. Уфа, 2009. 600 с.
2. Асфандияров А.З. История сел и деревень Башкортостана и сопредельных территорий. Уфа, 2009. 744 с.
3. Асфандияров А.З. Камаево, село в Бакалинском р не, Старокуручевский с/с [Электронный ресурс]. URL: <https://bashenc.online/ru/articles/87688/>
4. Балчикли. [Электронный ресурс]. URL: <https://bashenc.online/ru/articles/105449/>
5. Башкирское общество конца XVI – XVII в. по документам Уфимской приказной избы. Сборник документов. Уфа, 2015. С. 121-125.
6. История башкирских родов. Кыргыз. Том 10 / С.И. Хамидуллин, Ю.М. Юсупов, Р.Р. Асылгужин, Р.Р. Шайхеев, И.Р. Саитбатталов, В.Г. Волков, А.А. Каримов, А.М. Зайнуллин, Р.М. Камалов, Ф.С. Марваров, Р.М. Рыскулов, А.Р. Асылгужин, А.Я. Гумерова, Г.Ю. Галеева, Г.Д. Султанова. Уфа, 2015. 808 с.
7. Каримов Т.Т. Булярская поземельная волость Уфимского уезда в первой четверти XVIII в. // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. 2023. №7. С. 22-23.
8. Малоизученные источники по истории Башкирии. Уфа, 1986. 168 с.
9. Материалы по истории Башкирской АССР. Ч. 1. М.-Л., 1936. 631 с.
10. Материалы по истории Башкирской АССР. Т. 3. М.-Л., 1949. 692 с.
11. РГАДА. Ф. 615. Оп. 1. Д. 1240.
12. РГАДА. Ф. 1173. Оп. 1. Д. 768.
13. РГАДА. Ф. 1173. Оп. 1. Д. 1152.
14. РГАДА. Ф. 1173. Оп. 1. Д. 1240.

---

© Каримов Тагир Тимергазимович (tkarimov@bk.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

# ХОЗЯЙСТВЕННО-ДОГОВОРНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ВОТЧИННИКОВ КИРГИЗСКОЙ ПОЗЕМЕЛЬНОЙ ВОЛОСТИ УФИМСКОГО УЕЗДА В 50-Х ГГ. XVIII В.

**Каримов Тагир Тимергазимович**

К. и. н., старший научный сотрудник, Институт истории  
им. Ш. Марджани АН РТ (Казань)  
tkarimov@bk.ru

## ECONOMIC AND CONTRACTUAL ACTIVITIES VOTCHINNIKS OF THE KYRGYZ LAND VOLOST OF THE UFA UYEZD IN THE 50S. XVIII CENTURY

**T. Karimov**

*Summary:* The article examines such aspects of the economic contractual activity of patrimonial estates as leasing of lands and fishing grounds, granting newcomers the right to use their lands on a permanent and mutually beneficial basis (in the latter case, this led to the emergence of the village of Akbashevo). All this activity required the manifestation of enterprise and numerous contacts with the Russian population, who were the main tenants of the fishing grounds. When we talk about the history of tatar entrepreneurship, we must remember this.

*Keywords:* votchinniki, Eldyak land volost, Kyrgyz land volost, tatar entrepreneurship, tatars of the bashkir class.

*Аннотация:* В статье рассматриваются такие аспекты хозяйственно-договорной деятельности вотчинников, как сдача в аренду земель и рыболовных угодий, предоставление вновь прибывшим права пользования своими землями на постоянной и взаимовыгодной основе (в последнем случае это привело к возникновению д. Акбашево). Вся эта деятельность требовала проявления предприимчивости и многочисленных контактов с русскими крестьянами, которые были основными арендаторами промысловых угодий. Когда мы говорим об истории татарского предпринимательства, мы должны об этом помнить.

*Ключевые слова:* вотчинники, Елдякская поземельная волость, Киргизская поземельная волость, татарское предпринимательство, татары башкирского сословия.

Обширные сведения о хозяйственно-договорной деятельности вотчинников в документах 1750-х гг. заслуживают пристального внимания. Они позволяют выявить имена вотчинников и содержат новые сведения о татарском предпринимательстве в пределах Киргизской поземельной волости. Ниже, по возможности, в хронологическом порядке, мы рассмотрим основные источники, относящиеся к этому периоду.

В документе от 12 января 1751 г. названы вотчинники старшина Якуп Маитмасов (из д. Илишево), Аднагул Сюлюков (д. Кугарчин), сотник Кунур Темиров (д. Чекан), писарь Еркей Ермаков (д. Аишево), Таир Аптиева (д. Кадыеево), Сулейман Юсупов (д. Татышево). Они вместе с вотчинниками Елдякской (в источнике «Елдятской») и Гарейской поземельных волостей заключили договор о передаче в оброчное владение на 20 лет половины рыболовных угодий в курье Костоватой («Иргыныш») дворцовым крестьянам Каракулинской волости М.Н. Каргапольцеву и его товарищам. В договоре отдельно указывалась сумма, которую должны были получить представители 3-х волостей пропорционально их доле (например, к Киргизской волости относятся следующие слова договора: «А оброку рядили мы, Якуп, с вышеписанными товарищи, у него, Матвея, за оные рыбные ловли, за свою четверть, Кыргыской волости у башкирцов

на 4 года по 12-ти руб., а на 6 лет по 20-ти по 4 руб. А на предь при написании сей записи взяли мы, Якуп, задатку у него, Матвея, на 4 года 20 руб., а на 6 лет 50 руб., итого 70 руб. А нам, Якупу, от оного Матвея один год оброку не брать. А после того остаточные 58 руб. зачитать в предбудущия годы в 9 лет по щти руб. по 50 коп. на год. А ему, Матвею, по прошестви одного году додавать на 3 года по 5-ти руб. по 50 коп., а за 6 лет додавать по 17-ти руб. и по 50 коп.» [4, с. 34-36].

Этот документ является одним из свидетельств того, что вотчинников 3-х поземельных волостей имелись общие владения и интересы. Они охотно вступали в экономические и деловые связи с русскими крестьянами и проявляли большое мастерство в составлении договоров и расчете их сумм.

Договор от 29 ноября 1752 г. зафиксировал припуск марийцев в Киргизскую волость. Об этом сообщается в прошении черемисина д. Тойки Елан (Токья) Ильмурзы Ильтыбаева на имя императора Николая Павловича в 1827 г. Он жаловался на «неправильную продажу» арскому купцу Мухамметрахиму Валитову сыну Мамашеву земли, «уступленной прежде предками их, предкам доверителей» его. Купец построил поташный завод и истреблял «в значительном количестве» их лес. Кстати,

уничтожение леса вызвало недовольство не только среди припущенников, но и среди вотчинников Киргизской волости Бирского уезда во главе с Мавлием Якшигуловым. Еще в 1822 г. они жаловались в прошении на имя императора Александра Павловича, указывая, что земля и лес были предоставлены купцу на 15 лет их совладельцами и без их согласия [6, л. 63-64, 91-93].

Вышеупомянутый черемисин Ильмурза Ильтыбаев является внуком Ксюкбая Байметева от его старшего сына Ильтыбая, который будет записан в ревизской сказке 1762 г. в д. Токия (ныне д. Нижняя Татъя Краснокамского района РБ). Там же сообщается о том, что они, уроженцы д. Илиябаш Зюрейской дороги, поселились по припуску старшины Киргизской волости Якупа Муаитмазова и его товарищей [8, л. 487-488].

Таким образом, договор от 29 ноября 1752 г. дает точное время основания рассматриваемой деревни. В литературе без указания источника написано, что она возникла «по договорной записи башкир 1759 г.» [1, с. 217] (с этим вряд ли можно согласиться. Возможно, эта дата относится к припуску «тептярей», ведь деревня имела двухсословную структуру населения).

В мае 1753 г. вотчинники д. Катаево мулла Мряс Габитов, Арасланбек Якупов, Явмет Юлметов, Азамат Дау[а]таев, Давлет Суюшев, Юзей Меняев, Даут Сулейманов и их родственники «со общего согласия» дали договорное письмо мулле Адигаму Ибрашеву, Мусе Дусаеву, Максюту Ишметеву и Танатару Рсаеву (все показаны из д. Бятки, где часть из них поселилась по договору от 22 июня 1752 г.) об уступке им своего вотчинного «леса называемого Каракю, Урман, где должны пользоваться лесами сколько им потребно будет» с условием уплаты 10-ти копеечного оброка с каждого двора [7, л. 51-57; 1, с. 261].

В свое время копия этого документа была опубликована автором этих строк в одной из его книг [2, с. 9]. Он также установил, кто из этих вотчинников имеет отношение к нынешним татарам его родной деревни [3].

Переходим к другим документам. Арендаторами вотчинных озер по-прежнему оставались русские крестьяне. 1 марта 1754 г. вотчинники Еркей Ермаков («Кыргызской волости старшинской писарь»), Абдил Султанаев, Минлигул Кадыров, Хасан Кадыров (все из д. Ебалаково), Тугучай Мряков, Ибрай Ногаев (д. Шенметево) составили крепостную запись с каракулинским крестьянином Ф.Е. Гоголевым и жителями д. Перьяково И.П. Чернышевым и Н.Г. Чернышевым о передаче им рыболовных угодий сроком на 10 лет с условием выплаты оброка («вотчинные свои озера, а именно: озеро Темяду, да озеро Татыш, да озеро Си[я]ля, да озеро Такбулат с мелкими озерами и с вешними заливы, и с сетевыми метищами, и з духовую рыбу (точию в Татыше озере ловить духовую

с нами, башкирцами, вместе)»). Они должны были платить вотчинникам по 10 руб. ежегодно [4, с. 76-77].

Кроме того, русские крестьяне арендовали на длительный срок земельные участки, состоящие из лесов, сенокосов и рыболовных угодий, с условием выплаты оброка вотчинникам. В одном таком случае речь идет о д. Узун-кул, перешедшей к ним по договору с «башкирцами» во главе со старшиной Бекбатыром Исаевым. О ней известно из документа от 14 марта 1755 г. Там написано, что пономарь из с. Покровское Бакалы тож Иван Иванов уступил свою часть оброчной земли (свой пай) в этой деревне отставному прапорщику А.Д. Гребенщикову из пригорода Каракулино за 9 руб. Новый владелец должен был выплатить оброк вотчинникам вместе со Степаном Туманиным и Давыдом Дьяконовым. Вместе с паем А.С. Гребенщикову достались и «хоромные строения» предыдущего владельца, состоящие из ветхой избы с клетью. Пономарь уверял, что «в оной моей деревне Узун-Куле реченной пятой мой пай напредь сей поступной, опричь ево, Алексея, иному никому не отдан и не заложен и ни в каких крепостях не укреплен» [4, с. 96].

Кроме д. Узун-Кул (в XIX в. она будет называться деревней Мензелинского уезда), в указанном документе обращает внимание с. Покровское Бакалы тож (ныне с. Бакалы Бакалинского района РБ). Топоним позволяет предположить, что первоначально село называлось Бакалы, а второе название получило в честь Покровской церкви (в источнике «Покрова пресвятыя Богородицы» [9, л. 183 об.-186], следует из другого источника в описании села). Невозможно точно определить, на земле какой волости (Булярской или Киргизской) возникло село. Скорее всего, оно имеет отношение к Киргизской волости, так как к ней принадлежат и ближайшие к селу татарские деревни.

Выше мы говорили о передаче земли в аренду. Документ от 25 января 1756 г. сообщает об аренде рыболовных угодий, но другими русскими крестьянами. Арендаторами были дворцовые крестьяне Каракулинской волости А.И. Теньков (из пригорода Каракулино) и П.И. Гурьев (с. Тихоновское Новой Пьяной Бор тож), которые на 12 лет стали владельцами рыболовных угодий на р. Белая с выплатой вотчинникам 10 руб. ежегодно. «Со всего общего мирского согласия» эту сделку с ними провели вотчинники старшина Якуп Маитмасов (из д. Илишево), Тугучай Мряков, Япан Тупиев (д. Шемметево), Сюлейман Юсупов (д. Татыш), Аптим Солтанаев, Асян Кадыров (д. Ебалаково). Как границы рыболовных угодий на р. Белая обозначены рч. Кыргызская («верхняя межа») и р. Сюнь («по-русски Сатарка»; «нижняя межа»). «При написании сей записи взяли мы, Якуп с товарищи, у них, Афонасья с товарищи, в зачет впредь оброка денег 10 руб.», – говорится в документе [4, с. 105-106].

В следующем документе от 3 марта 1758 г. речь идет о передаче рыболовных угодий на реке Сатарка и озерах в оброчное владение сроком на 10 лет дворцовому крестьянину пригорода Каракулино Каракулинской волости И.К. Киселеву. При оформлении договора доверенными лицами от вотчинников выступали писарь Еркей Ермаков (из д. Аишево) и Елдаш Маскеев (д. Старый Кыргыз). «А оброку рядили мы, Еркей с товарищи, у него, Ивана, за оную речку и за озера, за рыбные в них ловли на год по 3 руб.». Особый интерес представляют названия озер, отданных в аренду: Улю-Миништы, Ласы, Укурюшту, Кучюган, Улу-Курень, Имень-куль, Ел-куль, Агаш, Клыс, Чюганак [4, с. 166]. Последнее совпадает с названием д. Чуганак, и позволяет установить, что оно произошло от гидронима.

По договору от 25 февраля 1759 г. вотчинники 2-х тюб Киргизской волости продали князю Темирбулату Ильмурзину сыну Черкасскому землю по рр. Тюлгаза и Сюнь. Эту землю унаследовала ее дочь Федосья, жена коллежского советника Н.И. Тимашова; она, в свою очередь, продала ее поручику Г.Х. Дражичу 22 июня 1792 г. за 6 500 руб. Именно благодаря этой сделке мы знаем о первоначальных владельцах этой земли [5, с. 317].

В заключение приведем пример припуска татар башкирского сословия другой поземельной волости, зафиксированный в договоре от 1 июня 1757 г. Вотчинник д. Чекан-Тамак Мурсалим Каныбеков («поверенной по общему от мирских людей согласию») «по любовному договору и по общему от мирских людей согласию» припустил вотчинников д. Тойчи Байлярской волости Асана Юртаева, Кимея Бикметева, Адиля Султанаева, Апася Досаева «с товарищи» «на старинную вотчинную свою землю в деревне Акбашеву поселитца осмнатцети дворами, жить, землю пахать, сено косить, лес рубить, дворами строитца и скота всякого водить, зверей выдры, норки, лисицы гонять и в лесах хмель щипать обще

с нами, Мурсалимом с товарищи. А та наша вотчинная земля и с угодьи состоит по межам: по речке Юртазе от мосту и от большой дороги вверх по левую сторону до речки Карамалы, а от Карамалы через степь на колок и на речку Баграш на вершину, а с вершины Баграша речки чрез степь на речку Шайтанлы на вершину, и по той речке Шайтанле с вершины по левую сторону до устья, которая пала в речку Димскую, и по той речке Демской наниз по левую сторону до мосту и до большей дороги, и по той большей дороге по левую сторону до вышешанного на речке Юртазе мосту. За которое припущение взяли мы, Мурсалим с мирскими людьми, у них с товарищи денег 17 руб. Да сверх того платить ему, Асану, ясаку по 2 куницы на год и всякие службы; служить и подводы гонять обще с нами, Мурсалимом с товарищи. Також землю пахать, сено косить, хмель щипать, зверей ловить и внутрь лесов вновь борти делать вместе ж с нами, Мурсалимом с товарищи» [4, с. 146].

Значительно позднее (в 1782 г.) здесь впервые были учтены татары тептярского сословия (12 душ муж. пола) [10, с. 159], поэтому есть основания полагать, что образование д. Акбашево (ныне с. Акбаш Ютазинского района РТ) связано с этим припуском.

Итак, этот и другие ранее приводившиеся примеры свидетельствуют о том, что татары башкирского сословия старались максимально использовать возможности, которые давало владение вотчиной, для систематического получения прибыли. Аренда рыболовных угодий, а иногда и земель для создания собственных хозяйств на паевых началах осуществлялась русскими крестьянами, с которыми вотчинники издревле имели плодотворное деловое сотрудничество. Документы о хозяйственно-договорной деятельности интересны еще и тем, что содержат сведения о вотчинниках и их деревнях, что также в ряде случаев позволяет судить об антропонимическом происхождении названий последних.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Асфандияров А.З. История сел и деревень Башкортостана сопредельных территорий. Уфа, 2009. 744 с.
2. Кәрим Т.Т. Үткәннәрен бел Кайтайны: Башкортстанның Бакалы районы Кайтай авылы тарихы / Таһир Кәрим. Казан, 2018. 223 б. (на татарском языке).
3. Кәрим Т.Т. Жиде бабаңны бел, кайтайлым: Башкортстанның Бакалы районы Кайтай авылы нәселләре тарихы / Таһир Кәрим. Казан, 2020. 383 б. (на татарском языке).
4. Материалы по истории Башкирской АССР. Т. 4. Ч. 1. М., 1956. 503 с.
5. Материалы по истории Башкирской АССР. Т. 5. М., 1960. 794 с.
6. Национальный архив Республики Башкортостан (НА РБ). Ф. И-1. Оп. 1. Д. 387.
7. НА РБ. Ф. И-172. Оп. 1. Д. 18.
8. РГАДА. Ф. 350. Оп. 2. Д. 3795.
9. РГАДА. Ф. 1355. Оп. 1. Д. 929.
10. Татары Уфимского уезда (материалы переписей населения 1722–1782 гг.): справочное издание. 2 изд., испр. и доп. Казань, 2021. 240 с.

© Каримов Тагир Тимергазимович (tkarimov@bk.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

## ИЗ ИСТОРИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОСОБОГО СОВЕЩАНИЯ О НУЖДАХ СЕЛЬСКОХОЗЯЙСТВЕННОЙ ПРОМЫШЛЕННОСТИ (ПО МАТЕРИАЛАМ РЯЗАНСКОЙ ГУБЕРНИИ)

**Костылева Елена Николаевна**

Кандидат исторических наук, доцент,  
Рязанский институт (филиал) Московского  
политехнического университета  
lena-kostyleva@yandex.ru

### FROM THE HISTORY OF THE SPECIAL CONFERENCE ON THE NECESSITIES OF THE AGRICULTURAL INDUSTRY (BASED ON THE MATERIALS OF THE RYAZAN PROVINCE)

**E. Kostyleva**

*Summary:* The article is devoted to the activity of the Special conference on the necessities of the agricultural industry in the Ryazan province. It is demonstrated, that the Ryazan committee on the necessities of the agricultural industry had linked the improvement of peasants' economic status with the expansion of land ownerships, the modernization of the credit-financial, educational and industrial areas in the province. The author has concluded, that the projects of the Ryazan committee on the necessities of the agricultural industry had anticipated the fundamental principles of the Stolypin's agrarian reform.

*Keywords:* agrarian reforms, peasants' landed property, the Special conference on the necessities of the agricultural industry, the Ryazan province.

*Аннотация:* Статья посвящена деятельности Особого совещания о нуждах сельскохозяйственной промышленности в Рязанской губернии. Указывается, что Рязанский комитет о нуждах сельскохозяйственной промышленности связывал улучшение экономического положения крестьян с расширением землевладения сельских производителей, модернизацией кредитно-финансовой, образовательной и производственной сферы в губернии. Автор приходит к выводу, что проекты Рязанского комитета о нуждах сельскохозяйственной промышленности предвосхитили основные положения Столыпинской аграрной реформы.

*Ключевые слова:* аграрные реформы, крестьянское землевладение, Особое совещание о нуждах сельскохозяйственной промышленности, Рязанская губерния.

На рубеже XIX –XX вв. главной задачей экономики Российской империи было реформирование аграрного сектора страны. Проблемы крестьянского малоземелья, консервации общинных отношений и экономической маломощности российской деревни стали как никогда актуальными. Для решения этих задач 22 января 1902 г. правительством Российской империи было создано Особое совещание о нуждах сельскохозяйственной промышленности.

Хронологически изучение проблем функционирования Особого совещания в стране целесообразно разделить на три периода.

К первому относятся дореволюционные исследования, наиболее значимые из которых – труды М.Ф. Толмачева [18] и А.Д. Билимовича [2]. Основное внимание в них уделяется земельному и правовому аспекту крестьянского хозяйства.

Ко второму периоду относятся труды, изданные советскими историками. В частности, крупнейшие исследователи М.А. Анфимов [1] и М.С. Симонова [17]

рассматривают деятельность Особого совещания в качестве очередного этапа крестьянской политики самодержавия. Итоги работы Особого совещания интерпретируются исследователями как предпосылки аграрных преобразований П.А. Столыпина. Однако, в трудах М.А. Анфимова и М.С. Симоновой не уделяется внимания деятельности местных комитетов.

К третьему периоду относятся труды современных авторов – И.К. Щербаковой [20], Н.Б. Колесова [8], И.Д. Самолетова [15], Б.М. Миронова [11], В.Д. Лебедева [10]. В них рассматривается общая финансово-экономическая ситуация в стране, что дает возможность проанализировать работу Совещания в контексте объективных исторических условий.

Целью данной работы является выявление особенностей деятельности Рязанского комитета о нуждах сельскохозяйственной промышленности в контексте решения хозяйственно-экономических проблем Российской империи в начале XX столетия. Для достижения поставленной цели необходимо перечислить задачи Особого совещания о нуждах сельскохозяйственной промышлен-

ленности; обозначить его структуру на общероссийском и региональном уровне; выявить способы увеличения крестьянской земельной собственности; проанализировать отношение местных гласных к общинной системе хозяйства; сформулировать способы улучшения экономического положения местных сельских производителей.

Источниковой базой исследования служат материалы центральных и местных архивов – Российского государственного исторического архива (РГИА), Государственного архива Рязанской области (ГАРО). «Труды местного комитета о нуждах сельскохозяйственной промышленности». Содержащиеся в них документы позволяют выявить поуездную специфику развития сельского хозяйства в регионе, выделить различные группировки в местной политической структуре общества и проследить их влияние на экономические реформы в Рязанской губернии [19].

Можно сделать вывод, что в настоящее время не существует обобщающего труда, посвященного деятельности Особого совещания о нуждах сельскохозяйственной промышленности в Рязанской губернии, что ставит новую проблему исследования.

Председателем Особого совещания о нуждах сельскохозяйственной промышленности 1902 г. стал министр финансов Российской империи С.Ю. Витте. В начале XX в. он пришел к выводу, что главная задача реформирования сельского хозяйства страны – это предоставление крестьянам свободного выхода из общины и получение ими наделенной земли в личную собственность [3].

Целью деятельности Особого совещания стало выявление хозяйственно-экономических проблем отдельных регионов Российской империи [14]. Под давлением консервативного крыла (Д.С. Сипягин, В.К. Плеве) программа Особого совещания была значительно урезана: из обсуждения местных комитетов исключалась проблема расширения крестьянского землевладения, а аграрный вопрос сводился к агротехническому усовершенствованию, упорядочению торговли, земельной аренде, подсобным промыслам и доступности сельскохозяйственного кредита в деревне [13].

В соответствии с общероссийской тенденцией, деятельность Рязанского комитета о нуждах сельскохозяйственной промышленности осуществлялась на губернском и уездном уровне. Местные комитеты были образованы 9 февраля 1902 г. Высшей инстанцией стал Губернский комитет, возглавляемый губернатором. Уездные комитеты возглавляли местные предводители дворянства. Видные земские и общественные деятели, входившие в них, выполняли самую сложную работу – составляли «местную сводку мнений», из которой Общая

рязанская комиссия делала итоговый доклад, выносившийся на обсуждение Губернского комитета [30].

Вопрос об общинном землевладении стал одним из ключевым в деятельности Рязанского комитета о нуждах сельскохозяйственной промышленности. Отношение уездных гласных к данной системе землепользования было связано с личными политическими предпочтениями и зависело от плодородия почвы конкретного региона [16].

В Раненбургском уезде черноземные пахотные угодья составляли 75 %. Крупные землевладельцы получали здесь доход за счет сдачи в аренду земли крестьянам по завышенным ценам. Решение проблемы аграрного перенаселения, сокращавшее число потенциальных арендаторов, было для них экономически невыгодным. Так, представители Раненбургского комитета (А.В. Еропкин, С.Н. Суворов, А.С. Путилов) принадлежали к консервативному крылу рязанской политической элиты и высказывались за сохранение общинного хозяйства. Они указывали на органическую связь народа и общины, считая ее «переходной стадией для появления мелких сельскохозяйственных союзов». Раненбургские гласные полагали, что «наличие угодий общего пользования» не только уберет крестьян от малоземелья, но и будет способствовать их «постепенному прогрессу в культуре и технике» [5].

Взгляды крестьян на общинное землевладение, также, как и помещиков, напрямую зависели от их материального благосостояния. Раненбургский комитет стал единственным в Рязанской губернии, в работе которого принимали участие представители крестьянского сословия. Крепкие единоличные хозяева, заинтересованные в интенсификации своих земель и расширении сельскохозяйственного производства в регионе, выступали за ликвидацию общины (крестьяне Царев и Трушин). Неимущие крестьяне высказывались за ее сохранение, ведь община брала на себя уплату части налогов и оказывала посильную хозяйственную помощь сельским производителям (крестьянин Малистов) [6].

Радикальное крыло рязанского дворянства составляли члены Егорьевского уезда. Здесь на пахотные земельные угодья приходилось около 30 % территории, поэтому вопросом первостепенной важности стала ликвидация общинного землевладения. Так, податной инспектор С.В. Перов считал создание единоличных хозяйств «задачей номер один» и призывал провести «второе 19 февраля». Егорьевским комитет был единственным в Рязанской губернии, предлагавшим Крестьянскому банку и земским органам самоуправления безвозмездно выдавать деньги крестьянам и списывать с них налоговые задолженности [30].

Взгляды местной либеральной интеллигенции наиболее полно отражают члены Рязанского уездного комитета. В этом регионе преобладает суглинистая почва, а объем пахотных земель составляет не более 50 %. Рязанские уездные гласные – сторонники постепенных реформ, инициатор которых должно стать правительство. Так, представители Рязанского уездного комитета Н.Н. Левицкий и Б.Н. Натальин выступали за свободный выход крестьян из общины, которая «подавляет инициативу и волю, парализует трудовую энергию, препятствуя работе крестьян в личных интересах». Местные гласные делали ставку на финансовую помощь земских органов самоуправления и льготные правительственные кредиты целевого характера. Необходимо подчеркнуть, что Рязанским уездным комитетом впервые была предложена пропорциональная система налогообложения, ориентированная на качество земельных угодий [30].

Проблема крестьянского малоземелья – один из ключевых вопросов Рязанского комитета о нуждах сельскохозяйственной промышленности [9].

Представители Данковского уезда высказывали радикальную точку зрения по вопросу о расширении крестьянского землевладения, призывая немедленно наделись землей сельских производителей. Интересен тот факт, что эти территории были плодородными и помещикам было не выгодно передавать землю крестьянам. Несмотря на это, именно здесь впервые была представлена систематизированная программа увеличения землевладения сельских производителей. Так, местный гласный уезда, податный инспектор М.И. Воскресенский предлагал «отмену земельных переделов, установление максимального предела дробления участков, разрешение купли-продажи крестьянских наделов и признание долевого права владения общинной собственностью» [25].

В решении проблемы крестьянского малоземелья неплодородный Егорьевский уезд всецело полагался на помощь правительства. Гласные местного комитета отводили Крестьянскому поземельному банку «роль благотворительной организации». По мнению Егорьевских представителей, «ипотечное учреждение должно отказаться от своей главной задачи – получение прибыли – и подарить деньги крестьянам на покупку новых земельных участков» [30].

Проблеме повышения материального обеспечения рязанских крестьян уделялось особое внимание. Анализ Трудов местных комитетов позволяет утверждать, что губернские и уездные гласные сходились во мнении: «бедность – это главная проблема наших производителей». Решить ее были призваны следующие мероприятия: создание учреждений мелкого кредита, повышение образовательного уровня сельского населения, упорядо-

чение отхожих промыслов в губернии [30].

Кредитование сельских производителей стало первоочередной задачей в борьбе с крестьянской бедностью. Реформирование финансовой сферы рязанские гласные предполагали осуществить за счет средств правительства. Они отводили руководящую роль в данном вопросе местным земским органам самоуправления. Так, представители Егорьевского уезда В.Ф. Эман и П.Н. Савелов активно выступали за развитие ссудо-сберегательных товариществ и кредитных коопераций в крестьянской среде. Утверждая, что «местное земство далеко стоит от населения», они предлагали создать «ближайшие к народу структуры» [30].

Схожей точки зрения придерживался гласный Рязанского уезда, крупный землевладелец и общественный деятель, член Государственной думы I и III созывов А.В. Еропкин [4]. Он полностью доверял земству руководство мелким кредитом, выступая за децентрализацию управления и создание дополнительных попечительных органов на уровне волости [30].

Решение ключевых сельскохозяйственных проблем в регионе рязанские губернские гласные связывали с повышением образовательного уровня местного населения. Комитеты выдвигали предложения о земском финансировании образовательных проектов, введении всеобщего доступного образования, развитию внеклассного обучения и создании передовых образцовых хозяйств [6]. Однако, мнения по этому вопросу разделились.

Консервативное крыло составляли представители Ранenburgского комитета. Они выступали против развития крестьянского образования. Ранenburgские гласные утверждали, что «учение» разрушает патриархальный уклад сельской жизни – основу монархического строя Российской империи. Так, состоятельный землевладелец А.С. Путилов утверждал, что для ведения производительного хозяйства не обязательно получение специального образования, ведь «теоретический курс университета далек от практики, а на первом месте для крестьянина хозяйственный расчет, здравый смысл, опыт и навыки» [30].

В либеральное крыло вошли гласные Егорьевского и Рязанского уездов. Егорьевские гласные продвигали идею введения всеобщего доступного образования и внеклассного обучения на базе воскресных школ и библиотек-читален. Одним из ключевых пунктов их программы было практико-ориентированное обучение, основанное на региональной специфике. Особенностью модернизационной программы Егорьевского комитета явилось обращение к передовому опыту стран Западной Европы. Так, Земский начальник Первого участка

Егорьевского уезда, полковник П.Н. Савелов, утверждал, что повышение уровня развития сельского хозяйства в губернии возможно только при снижении цен на зарубежную сельскохозяйственную технику и приглашении иностранных инструкторов [30].

Одна из либеральных программ повышения образовательного уровня местного крестьянства принадлежала Рязанскому городскому главе, видному земскому деятелю Н.И. Родзевичу. Автор финансировал строительство местных школ, выступая за введение бесплатного начального образования. Н.И. Родзевич указывал на важность самообразования, «которое должно осуществляться при помощи публичных библиотек, народных театров и даровой сельскохозяйственной литературы» [30].

Рязанский уездный гласный, земский деятель А.К. Дворжак впервые выдвинул предложение о полной передаче всей образовательной системы в ведение местных земских органов самоуправления. Следует подчеркнуть, что земствам предлагалось не финансирование очередного проекта, которое встречалось и ранее, а полный контроль над его реализацией [30].

Либеральная образовательная программа Егорьевских и Рязанских гласных – это наглядный пример эволюции полномочий местных земских органов самоуправления, которые не ограничивались решением хозяйственных вопросов местного значения и активно участвовали в образовательном процессе региона. Взгляды деятелей местных комитетов во многом предвосхитили основные положения Столыпинской аграрной реформы [12].

Уход крестьян на заработки и перераспределение рабочей силы из деревни в город – одна из обсуждаемых проблем Особого совещания. Отхожие промыслы стали важным денежным подспорьем для рязанских крестьян, по этому показателю губерния занимала первое место в Российской империи. Отходничество было распространено среди крестьян северных нечерноземных уездов – Рязанского, Егорьевского, Спасского, Касимовского и Зарайского, где земледелие неспособно было обеспечить сельских производителей [7].

Большинство деятелей Особого совещания негативно оценивали уход на заработки сельских производителей. Так, гласный Данковского комитета, земский деятель, князь Н.С. Волконский считал главной проблемой отхожих промыслов изменение психологии крестьянина и ломку патриархальных отношений в деревне. Автор утверждал, что лица, заработавшие деньги в городе, не спешили нести их в семью, а «распоряжались средства-

ми по собственному усмотрению, не считаясь со старшими» [30]. Автор отмечал низкое качество труда крестьян-непрофессионалов и ненадежность заключенных с ними договоров, указывая на необходимость реформирования рабочего законодательства.

Гласные Раненбургского уездного комитета – А.Н. Ознобишин, И.А. Вечеслов, Н.Н. Шишкин, Н.Н. Кириллов, А.С. Путилов, Н.В. Ракитин называли крестьян-отходников «избалованными городской жизнью» [30]. Гласный Сапожковского уездного комитета Д.А. Бырдин охарактеризовал ушедших на заработки крестьян как «новое бродячее сословие – пролетариат» [30]. Гласный Сапожковского уездного комитета, граф С.Н. Коновницын напрямую связывал отхожие промыслы с пьянством в крестьянской среде [30].

Таким образом, в начале XX в. одним из главных мероприятий, направленных на реформирование аграрного сектора Российской империи, стало создание Особого совещания о нуждах сельскохозяйственной промышленности. Его целью было выявление хозяйственно-экономических проблем отдельных регионов страны.

Рязанские гласные обозначили первостепенные хозяйственно-экономические проблемы, актуальные не только для отдельного региона, но и для Российской империи в целом. Ключевыми аспектами деятельности местного комитета стало расширение крестьянского землевладения, ликвидация общинного хозяйства, создание учреждений мелкого кредита, повышение образовательного уровня сельского населения и упорядочение отхожих промыслов в губернии.

Отношение рязанских гласных к общинной системе землепользования зависело от личных политических предпочтений и плодородия почвы конкретного региона, а экономические приоритеты местных крестьян были связаны с уровнем их материального благосостояния. Рязанский комитет о нуждах сельскохозяйственной промышленности связывал улучшение экономического положения крестьян с модернизацией кредитно-финансовой, образовательной и производственной сферы в губернии. Главная ставка делалась на финансовую помощь земских органов самоуправления и льготные правительственные кредиты целевого характера.

Проекты рязанских гласных во многом предвосхитили реформы П.А. Столыпина в Российской империи. Начиная с 1906 г., в стране началось комплексное преобразование общественно-экономических отношений, формирование рынка доступной земли, разрушение общины и создание образованного класса мелких и средних собственников из числа крестьян.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Анфимов А.М. Крестьянское хозяйство Европейской России 1881–1904. М., 1980. 498 с.
2. Билимович А.Д. Крестьянский правопорядок: по трудам местных комитетов о нуждах сельскохозяйственной промышленности: доклад, прочитанный в собрании Киевского юридического общества 6 ноября 1904 г. Киев, 1904. 60 с.
3. Витте С.Ю. Избранные воспоминания 1849–1911. М., 1991. С. 635.
4. Государственный архив Рязанской области (далее – ГАРО). Ф. 5. Оп. 2. Д. 2088. Л. 3.
5. ГАРО. Ф. 5. Оп. 5. Д. 1530. Л. 2–3.
6. Доклад высочайше учрежденной комиссии для исследования нынешнего положения сельского хозяйства и сельской производительности в России. Стенографические ответы лиц, приглашенных в комиссию. СПб., 1873. С. 340–361.
7. История одной губернии: очерки истории Рязанского края 1778–2007 гг. / под ред. П.В. Акульшина. Рязань, 2007. С. 96.
8. Колесов Н.Б. Вопрос о формах землевладения крестьян в Особом совещании о нуждах сельскохозяйственной промышленности (1902–1905 гг.): дис. ... канд. ист. наук: 07.00.02 / Колесов Николай Борисович. Владимир, 2000. 221 с.
9. Костылева Е.Н. Проблемы расширения крестьянского земельного фонда в трудах Особого совещания о нуждах сельскохозяйственной промышленности (по материалам Рязанской губернии) // Вестник Томского государственного университета. 2019. № 439. С. 147–154.
10. Лебедев В.Д. Местные комитеты Особого совещания о нуждах сельскохозяйственной промышленности (1902–1904 гг.) // Отечественная история. 2001. № 5. С. 15–26.
11. Миронов Б.Н. Политика Versus истина: Особое совещание о нуждах сельскохозяйственной промышленности 1902–1905 гг. // Вестник Санкт-Петербургского университета. История. 2008. № 1. С. 36–42.
12. Петр Аркадьевич Столыпин: энциклопедия / отв. ред. В.В. Шелохаев. М., 2011. С. 13.
13. Российский государственный исторический архив (далее РГИА). Ф. 592. Оп. 44. Д. 254. Л. 38.
14. РГИА. Ф. 593. Оп. 1. Д. 251. Л. 138.
15. Самолетов И.Д. Аграрный вопрос в деятельности Ярославских комитетов Особого совещания о нуждах сельскохозяйственной промышленности // Ярославский педагогический вестник. 2012. Т. 1. № 1. С. 78–84.
16. Семенов П.П. Свод трудов местных комитетов о нуждах сельскохозяйственной промышленности (губерний, состоящих на Великороссийском положении) по вопросу о крестьянском землепользовании. СПб., 1905. С. 18.
17. Симонова М.С. Кризис аграрной политики царизма накануне первой российской революции. М., 1987. 596 с.
18. Толмачев М.Ф. Крестьянский вопрос по взглядам земства и местных людей. М., 1903. 171 с.
19. Труды местных комитетов о нуждах сельскохозяйственной промышленности. Рязанская губерния. XXXIV. СПб., 1903. 1123 с.
20. Щербакова И.К. Особое совещание о нуждах сельскохозяйственной промышленности и редакционная комиссия Министерства внутренних дел как альтернативные центры обсуждения крестьянского вопроса в начале XX в.: 1902–1905 гг.: дис. ... канд. ист. наук: 07.00.02 / Щербакова Ирина Константиновна. М., 2003. 198 с.

---

© Костылева Елена Николаевна (lena-kostyleva@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

## МЕХАНИЗМЫ КРЕСТЬЯНСКИХ ПЕРЕСЕЛЕНИЙ В СТЕПНОЙ КАЗАХСТАН В НАЧАЛЕ XX ВЕКА

**Скопа Виталий Александрович**

Доктор исторических наук, профессор,  
член-корреспондент российской академии  
естествознания, Алтайский государственный  
педагогический университет (г. Барнаул)  
sverhtitan@rambler.ru

### MECHANISMS OF PEASANT RESETTLEMENT IN STEPPE KAZAKHSTAN AT THE BEGINNING OF THE 20TH CENTURY

**V. Skopa**

*Summary:* Throughout the 19th – early 20th centuries, it was the peasantry in various aspects that remained the main colonization element for the Russian Empire. The Russian state entrusted the resettlement movement with solving the most important geopolitical, economic, and national problems. The process of organizing resettlement in the Semipalatinsk region was a rather complex system in which all administrative and economic units are integrated: the resettlement process, medical and veterinary care, agronomic development, sociocultural adaptation of settlers and their financial support. The resettlement business was determined by a number of works: the activities of land allotment parties and the formation of resettlement areas through land surveying, issues of a socio-economic nature, and the settlement of problems of relations between the local population and settlers. Beginning in 1906, the Semipalatinsk region was allocated as a separate resettlement area. The functionality and powers of the resettlement party were expanded, new tasks were outlined. The developed mechanisms of the central authorities on resettlement issues contributed to the peaceful process of this policy on the territory of steppe Kazakhstan.

*Keywords:* Kazakhstan, history, Steppe region, resettlement policy, Semipalatinsk region.

*Аннотация:* на протяжении XIX – начала XX столетий именно крестьянство в различных аспектах оставалось для Российской империи основным колониальным элементом. Российское государство возлагало на переселенческое движение решение важнейших геополитических, экономических, национальных задач. Процесс организации переселенческого дела в Семипалатинскую область представлял собой достаточно сложную систему, в которой интегрируются все административно-хозяйственные элементы: процесс переселения, врачебная и ветеринарная помощь, агрономическое развитие, социокультурная адаптация переселенцев и их финансовое обеспечение. Переселенческое дело определялось рядом работ: деятельность землеотводных партий и образование переселенческих участков посредством межевания, вопросы социально-экономического характера, урегулирование проблем взаимоотношений местного населения и переселенцев. Начиная с 1906 года Семипалатинская область была выделена в отдельный переселенческий район. Функционал и полномочия переселенческой партии были расширены, очерчены новые задачи. Выработанные механизмы центральных властей по вопросам переселения способствовали мирному процессу данной политики на территорию степного Казахстана.

*Ключевые слова:* Казахстан, история, Степной край, переселенческая политика, Семипалатинская область.

К наиболее сложным и актуальным аспектом колонизации казахской степи имперской Россией остается история переселенческого движения, поскольку за этим прослеживается стремление царских властей решить политические, экономические и социальные задачи. Проблема взаимоотношений Российской империи и казахской степи оставалась и остается одной из приоритетных в исторических изысканиях. Она сохранила свою актуальность и сегодня, что подчеркивается и тем, что проблема колонизации и заселение степного Казахстана рассматривается с различных позиций: экономики, политического устройства, социокультурного освоения территории [1, 2, 4, 6, 11].

Механизмы крестьянских переселений в степной Казахстан в начале XX века потребовало вовлечения в исследовательскую канву обширного круга работ дореволюционного, советского и современного периодов и отражающих основные тенденции в исследовании заяв-

ленной проблемы.

Первые попытки научного осмысления относятся к рубежу XIX – XX вв. Характерной чертой работ, подготовленных непосредственно в Министерстве земледелия и государственных имуществ, местных органах власти являлась их насыщенность фактическим материалом, изложением основных законодательных актов и мероприятий властей [12, 13, 14]. Особое внимание исследователи начала XX века уделяли проблеме миграций, их последствий для хозяйства местного (казахского) населения.

В 1920-30-е гг. советская историческая наука, обращавшаяся к колониальным проблемам, стремились в первую очередь показать несправедливость имперского прошлого. Позже – в 1940-1950 – е гг. появляются специальные исследования, посвященные скрупулёзному изучению аграрных отношений, развитию земледелия и

переселенческого дела в казахской степи [15, 16]. 1960-80-е годы стали самыми значительными в изучении вопросов крестьянских миграций конца XIX – начала XX столетий. Существенный вклад в изучение заявленной проблемы исследования внёс П. Г. Галузо, по мнению которого «переселенческая политика правительства представляла собой одно из средств расширения и интенсификации военно-феодальной эксплуатации казахской степи» [17, с. 57].

Характерной чертой современной отечественной историографии является расширение национальной географии исследовательских центров, о чём свидетельствует значительно возросшая научная активность региональных историков [6, 7, 18, 19]. Ученые-историки Республики Казахстан также проявляют интерес к проблемам имперского прошлого [2, 4]. В то же время, несмотря на массив солидных работ ученых, проблема, касающаяся механизмов крестьянских переселений в степной Казахстан в начале XX века, требует переосмысления на основе выявленных новых исторических источников и документов.

Переселение в Степной край в начале XX в. представляло собой массивный поток, и чтобы не допустить массовых неразберих и беспорядков были созданы землеотводные партии, которые занимались обследованием земель в регионе, а в последствии стояли у истоков формирования переселенческих участков [11].

Процесс организации переселенческого дела в Семипалатинскую область представлял собой достаточно сложную систему, в которой интегрируются все административно-хозяйственные составляющие: организация и сам процесс переселения, врачебная и ветеринарная помощь, агрономическое развитие, социокультурная адаптация, финансовое обеспечение [7, 8]. Во всей колонизации в данную область можно выделить несколько этапов. Так, с 1893 года по 1905 год – первый этап, который характеризовался работами подготовительного характера: обследование земель в области и образование переселенческих участков межеванием [2, 5]. Что касается зачисления, водворения и устройства переселенцев, то данные проблемы возлагались на местную областную и уездную администрацию, которая тесным образом взаимодействовала с представителями переселенческой партии [2]. Вторым этапом начался с 1906 года, когда в силу большого наплыва переселенцев и масштабов работ Семипалатинская область была выделена в отдельный переселенческий район с масштабной переселенческой организацией. Функции переселенческой партии были расширены, очерчены новые задачи по части организации водворения крестьян [1]. Самая крупная волна переселившихся, пришлось на 1906-1908 годы, где переселенческой организации пришлось «столкнуться с важнейшими запросами, предъявляемыми к ней самой жиз-

нью: устроить большой наплыв русского крестьянства, упорно и настойчиво стремившегося в новый край, часто не считаясь ни с какими правительственными мероприятиями» [3, с. 56]. Условия были очень непростые как с финансовой точки зрения, так и административно-правовой. Районная организация вплоть до 1908 года «едва успевала удовлетворить неотложные запросы на переселенческие участки» [3, с. 57]. К тому же, деятельность районной организации, помимо образования участков, сводилась, главным образом, и к зачислению и водворению переселенцев, и выдаче им ссуд на хозяйственное устройство, а также социальное обеспечение и адаптацию [7]. Учитывая колоссальный массив работы во многом указанные мероприятия оставались не решенными, на заботы о водворенных переселенцах сравнительно мало обращалось внимания.

После 1908 года переселенческая волна значительно упала. Со стороны вновь прибывших переселенцев начали проследиваться более высокие требования к участкам, а от водворенных поступали просьбы об их благоустройстве. Между тем, условия для образования участков год от года ухудшались, на что указывают регулярные статистические отчеты статистической партии. На первый взгляд все лучшее было взято в оборот, оставшиеся не занятыми под переселенческие участки обширные площади в области не были «достаточно и всесторонне обследованы, а на некоторые из них и совсем не подлежали никакому обследованию» [10, д. 110, л. 114]. Переселенцам действительно, приходилось садиться на менее подходящих к их требованию землях, при том, более удаленных от хороших путей сообщения и от того колонизационного базиса, каким являлись города и старожильческие поселки. Данная нерешенность и волокита препятствовали системному процессу колонизационной политике государства.

Кроме того, качественный состав переселенцев ухудшался: на переселение двинулись «серую переселенческую массой гораздо менее сильные и энергичные элементы, переселяющиеся, в значительной мере, в расчете на казенные пособия» [3, с. 62]. При таких условиях ухудшение результатов переселения было совершенно неизбежным явлением. Ввиду этого, вопрос о необходимости изменить характер дальнейшей колонизации области считался вполне назревшим. Поэтому в основу переселенческой политики в Семипалатинской области был принят принцип колонизации в ее широком смысле. Местная переселенческая организация широко использовала этот принцип в период 1909-1913 годов, который можно определить как широкомасштабный. В основу колонизации было положено: хозяйственно-статистическое и агрономическое обследование, социокультурная адаптация переселенцев, расширение сети ирригации и дорог, урегулирование водопользования.

Первоначально началось правильное использование государственных земель при помощи обследования их почвенно-ботаническими экспедициями и статическим обследованием, а также устройством по оседлому положению киргиз, которые при «помощи этого приобщались к культурной жизни и освобождались от рабской зависимости небольшой группы крупных скотоводов-сородичей» [9, с. 52].

Следующее, за взялась переселенческая партия – поднятие уровня общей культуры и экономического положения переселенцев посредством постройки приходов, церквей, медицинских и ветеринарных пунктов, выдачи ссуд и пособий на общепользные надобности для развития частного предпринимательства. Отдельное внимание было обращено на внутринадельное размежевание, а также создание торгово-промышленных центров, оживление пустынных берегов Иртыша путем обмена – войсковых земель на областные, образование казенно-оброчных статей для сдачи их без торгов коневодам и скотоводам на льготных условиях;

Кроме обычных мер по благоустройству переселенцев можно выделить и ряд «новых явлений в деле заселения области» за период 1909-1913 года: заселение переселенческих участков единоличного пользования; возникновение торгово-промышленных поселений; реализация закон 1912 года «о ссудах на хозяйственное устройство»; образование казенно-оброчных статей; распространение мелкого кредита и меры по обеспечению переселенцев продовольствием [10, д. 112, л. 79-82].

Оформление хуторских участков началась с 1909-1910 годов в результате усилившегося стремления к установлению единоличного владения и вследствие расширения запашек устроившихся переселенцев. В следствии этого, все хуторские участки, пригодные к немедленному заселению, были разобраны переселенцами. Свободные от заселения хуторские участки, оставались не занятыми те, которые были слишком удалены от заселенных мест и не имели устройства «в водном отношении» [7]. Форсированные темпы переселения явились во многом катализатором в активизации экономической жизни региона. Так, в 1912 году на Иртыше было образовано два торгово-промышленных поселка – Ермак и Иртыш, а в Зайсанском уезде две казенно-оброчные статьи в устье реки Кальджира [8]. Начиная с 1912 года главноуправляющему землеустройством и земледелием было предоставлено право сдавать в аренду без торгов под застройку в этих поселках усадебные участки казенной земли. Таким образом, Иртыш и Ермак являлись первыми в области поселениями торгово-промышленного характера на левом берегу большой судоходной реки Иртыш, на которой было развито большое товарное и пассажирское движение. К этим поселкам в последствии тяготели многочисленные переселенческие поселки и

киргизские аулы левого берега. Данные поселения были образованы на землях, уступленных в переселенческий фонд Сибирским казачьим войском в обмен на областные земли. Размер усадебных участков в Иртыше и Ермаке устанавливался в размере около 900 квадратных сажен. Участки сдавались в аренду «на срок до 36 лет по цене от 1/2 до 2 копеек за квадратную сажень лицам всех сословий и только коренным русским православного вероисповедания» [10, д. 110, л. 187-188]. На основе выявленных статистических данных до 1912 года «усадебные места в поселках Иртыш и Ермак разбирались в аренду слабо» во многом это объяснялось отдаленностью и малой адаптированностью территорий для переселенцев [3].

Географическое положение Иртыша и Ермака обеспечивало серьезное экономическое значение для колонизируемых районов. Усадебные участки и участки для пристаней на казенно-оброчных статьях, образованные в Зайсанском уезде для торгово-промышленных целей, на первых порах не имели особой востребованности, так как еще не были окончательно устроены, хотя расположение имело важную экономическую функциональность. В процессе переселенческой политики большую роль играли домообзаводственные ссуды, которые обеспечивали основу благоприятного устройства переселенцев. В тоже время помимо своего прямого назначения, ссуды в руках правительства служили могучим средством, при помощи которого регулировался поток переселенческого движения в различные районы водворения [4].

При помощи ссудных норм правительство легко регулировало движение переселенцев: «повышение ссуд приводило к приливу переселенцев в отдаленные и трудные для заселения места, а при понижении или даже отмене ссуд, наоборот, отвлекается избыток переселенцев из мест, наиболее заселенных» [3, с. 78]. Данного рода мероприятия решались новым о ссудах законом от 5 июля 1912 года, устанавливающим размер ссуд в соответствии с государственной важностью заселения тех или иных пограничных местностей и с трудностью водворения в них. Начиная с 1909 года активизировались мероприятия по образованию казенно-оброчных статей в целях сдачи их под выпас на льготных условиях обществам переселенцев и киргизам скотоводам. Как отмечалось в отчетах переселенческой партии «главным основанием к образованию казенно-оброчных статей послужила наличность в области зажиточных, с большим количеством скота, переселенческих поселков и крупных скотоводов-киргиз, которые при все увеличивающейся колонизации области могут нуждаться в аренде обширных пастбищных земель» [3, с. 78-81]. Фактически до 1913 года все казенно-оброчные статьи находились в распоряжении Омского управления государственными имуществами и сдавались в аренду на срок не больше

одного года с торгов за крайне низкую плату.

Учитывая особенности сельского хозяйства региона для поддержания и развития отечественного коннозаводства в 1912 году было утверждено положение Совета Министров «о сдаче в аренду без торгов участков казенной земли в Сибири, в степных областях и в Туркестанском крае для коневодства и скотоводческого хозяйства» [10, д. 112, л. 198]. С начала реализации данного положения 35 казенно-оброчных статей площадью 84332 десятины были изъяты из ведения Омского управления государственными имуществами и переданы в распоряжение местной переселенческой организации для сдачи их коневодам и скотоводам, что имело существенно благоприятные последствия в деле ведения сельского хозяйства. Согласно журналу общего присутствия Семипалатинского областного правления от 16 мая 1913 года, за №98 для этих казенно-оброчных статей были установлены: «арендная плата в зависимости от качества их и удаленности от населенных мест от 8 до 15 копеек за десятину общей площадью; количество голов скота, которые арендатор обязывается содержать на статье» [10, д. 112, л. 201]. Все поступающие прошения о сдаче казенно-оброчных статей на основании правил рассматривались общим присутствием Семипалатинского областного правления и на основании постановлений общего присутствия о сдаче, утвержденных Степным генерал-губернатором сдавались в аренду заведующим Семипалатинским районом на основании условий, утвержденных 30 марта 1913 г. главноуправляющим землеустройством и земледелием [2]. До 1913 года заведующему районом было предоставлено право сдать 11 казенно-оброчных статей. Таким образом, движение в Степной край и развитие скотоводства находило себе выход из создавшегося положения путем аренды указанных казенно-оброчных статей.

Процесс освоения степных территорий не мог не оказать влияние и на местное население. Среди киргизского населения области, вследствие изменения местных, бытовых и экономических условий, наблюдался постепенный переход кочевников к полuosедлой и оседлой жизни. По данным статистических обследований за 1910-1912 годы было установлено, что во всех уездах часть киргизского населения «ведет полuosедлый – полукочевой образ жизни» [3, 8]. Статистические обследования по

образованию участков для оседлого устройства киргиз широкомасштабно начались с 1909 года на основании особых правил о землеустройстве киргиз, одобренных Советом Министров 11 июня 1908 года. Опубликование этих правил в связи с личным разъяснением их значения главным начальником края «воодушевило киргизскую бедноту, которая стремилась перейти от невыгодного для нее, при ограниченном числе скота, кочевания к более доходному земледелию» [10, д. 112, л. 205]. Из этой именно среды и были поданы первые прошения о землеустройстве. Находясь в экономической зависимости от состоятельных баев и под влиянием различных слухов, бедняки-киргизы, заявившие желание получить надел, часто отказывались от отведенного для них участка. Бывали нередко случаи, когда, «пользуясь страхом и ненавистью богачей к землеустройству, противная им партия, в виде угрозы, заявляла желание перейти в оседлость, а затем, добившись своего и помирившись с ними, отказывалась от отведенного участка» [10, д. 112, л. 218]. Часто таким же образом поступали киргизы, смотрящие на свое заявление о переходе в оседлость, как на средство противодействовать делу образования переселенческих участков. Эти борющиеся силы и влияния, эта смена настроений у киргиз, уже заявивших желание получить надел, сильно тормозили землеустройство киргиз и самым неблагоприятным образом отражались на успехе работ землеотводной партии.

В целом процесс организации переселенческого дела и устройство переселенцев в Семипалатинской области в начале XX века представлял собой достаточно сложный и неоднозначный механизм. Водворение в Степной край крестьян переселенцев привело к появлению новых форм хозяйственной деятельности и способствовало выходу скотоводства из кризисного состояния. Разработанные механизмы центральных властей по части переселения способствовали более сглаженному и мирному прибытию крестьян на территорию казахской Степи. Крестьянские переселения в регион оказали существенное влияние на развитие казахского земледельческого хозяйства, что влекло за собой прогресс в использовании сельскохозяйственной техники при обработке пашни и сенокосении, совершенствовании агрокультуры, появлению хозяйств оседло-земледельческого типа.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Брусникин Е.М. Переселенческая политика царизма в конце XIX в. // Вопросы истории. 1965. № 1. С. 28-38.
2. Мырзахметова А.Ж. История образования и деятельности органов Переселенческого управления в Казахстане в конце XIX – начале XX вв. Автореф. дис. ... канд. ист. наук. Караганда, 2007. 24 с.
3. Протоколы совещания статистиков Переселенческого управления на 1915 год. Омск, 1915. 91 с.
4. Рахимбекова А.К. Роль имперского фактора в трансформации казахского общества. Дис. канд. ист. наук. Алматы, 2004. 241 с.

5. Симонова М.С. Политика царизма в крестьянском вопросе накануне революции 1905-1907 гг. // Исторические записки. М., 1965. Т. 75. С. 211-243
6. Скопа В.А. Особенности проведения землеотводных и гидротехнических работ в переселенческих районах Степных областей в конце XIX – начале XX в. // Успехи современной науки и образования. 2017. № 9. С. 123-125.
7. Скопа В.А. Финансовое обеспечение переселенцев и их хозяйственное устройство в начале XX в. (по материалам Семипалатинской области) // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. 2017. №. 11. Ч. С. 162-164.
8. Сулейменов Б.С., Басин В.Я. Казахстан в составе России. Алма-Ата, 1981. 312 с.
9. Трегубов А.Л. По новым местам. СПб., 1913. 154 с.
10. Центральный государственный архив Республики Казахстан (ЦГА РК) Ф. 469. Оп. 1 Д. 110, 112
11. Черников В.С. Крестьянская колонизация Северного Казахстана в эпоху империализма // История СССР. 1982. № 6. С. 85-89.
12. Всеподданнейший отчёт Степного генерал – губернатора генерал - лейтенанта Н.Н. Сухотина за 1901 – 1902 гг. Омск, 1902 112 с.
13. Ермолов А. С. Всеподданнейший доклад министра земледелия и государственных имуществ по поездке в Сибирь осенью 1895 г. СПб., 1896 .89 с.
14. Куломзин А.Н. Всеподданнейший отчёт по поездке в Сибирь для ознакомления с положением переселенческого дела. СПб., 1896. 91 с.
15. Ваганов О.А. Царизм и казахское байство // Вопросы истории. 1947. № 5. С. 45-61.
16. Турсунбаев А.Б. Из истории крестьянского переселения в Казахстан. Алма-Ата, 1950. 173 с.
17. Галузо П.Г. Аграрные отношения на юге Казахстана. Алма – Ата, 1965. 224 с.
18. Кузнецов Д.В. Колонизационная и землеустроительная политика самодержавия в Степном крае в конце XIX – начале XX в. // Россия между Востоком и Западом. Вып. II. Омск, 2001. С. 122-136.
19. Кузьмин А.А. Институциональный анализ переселенческого освоения новых территорий (на примере земледельческого освоения Сибири). Дис. на соиск. учён. степ. канд. эконом. наук. Омск, 2005. 194 с.

---

© Скопа Виталий Александрович (sverhtitan@rambler.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

# УРОКИ ЦИФРОВОГО ЛОКДАУНА: КАК ИЗМЕНИЛАСЬ ПРАКТИКА ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО НА ПОДГОТОВИТЕЛЬНЫХ ФАКУЛЬТЕТАХ ВУЗОВ

## DIGITAL LOCKDOWN LESSONS: HOW HAS THE PRACTICE OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE CHANGED

**I. Bogomolova  
T. Laputina  
Yu. Nikishina**

*Summary:* The article discusses the advantages and disadvantages of distance work in the field of teaching Russian as a foreign language in universities. The features of teaching oral and written speech to students of different nationalities are considered. As a way to optimize learning, it is proposed to consider two virtual excursions created by the authors and tested in universities. The results of a survey of students on the benefits of these virtual excursions are discussed. At the end of the work, methodological recommendations are given.

*Keywords:* Russian as a foreign language, distance learning, methods of teaching a foreign language, foreign students, preparatory faculty, virtual excursions.

**Богомолова Ирина Александровна**

Кандидат педагогических наук, доцент, Московский автомобильно-дорожный технический университет  
bogira\_2003@mail.ru

**Лапутина Татьяна Валерьевна**

Кандидат филологических наук, доцент, Московский городской педагогический университет;  
Московский государственный технический университет им. Баумана  
laputina.tanya@yandex.ru

**Никишина Юлия Валерьевна**

Кандидат педагогических наук, доцент, Московский автомобильно-дорожный технический университет;  
Московский государственный технический университет им. Баумана  
julia-nikishina@yandex.ru

*Аннотация:* В статье обсуждаются преимущества и недостатки дистанционной работы в области преподавания русского языка как иностранного в вузах. Рассматриваются особенности обучения устной и письменной речи студентов разных национальностей. В качестве способа оптимизации обучения предлагается рассмотреть две виртуальные экскурсии, созданные авторами и опробованные в вузах. Обсуждаются результаты опроса студентов о пользе данных виртуальных экскурсий. В конце работы даются методические рекомендации.

*Ключевые слова:* русский язык как иностранный, дистанционная форма обучения, методика преподавания иностранного языка, иностранные студенты, подготовительный факультет, виртуальные экскурсии.

Становление и развитие дистанционного образования началось ещё в XVIII в. [1, с.184]. С наступлением эры тотальной компьютеризации оно распространилось по всей планете. А после пандемии COVID-19 дистанционное обучение стало особенно популярным видом получения образования. При этом методы, приёмы и технологии офлайн-обучения при попытке перенести их в область онлайн-обучения оказались неэффективными. Таким образом, встаёт вопрос о том, по какому пути пойдёт образование будущего: перейдёт ли оно полностью в онлайн-режим или, отказавшись от дистанционного формата, останется традиционно очным.

Целью данной статьи является рассмотрение изменений, произошедших в методике преподавания русского языка как иностранного (РКИ) в российских вузах. Актуальность определяется поиском дальнейших пу-

тей оптимизации дистанционного обучения. Новизна заключается в разработанных нами виртуальных экскурсиях. Объект исследования – предложенный нами лексико-грамматический и лингвострановедческий материал. Теоретическую значимость раскрывает ряд преимуществ проведения данных экскурсий. Практическая значимость заключается в методических рекомендациях, которые могут быть использованы в дальнейшем преподавателями РКИ. В работе использовались следующие методы: аналитический (выявление преимуществ и недостатков онлайн-уроков), диагностический (анкетирование), математический (статистическая обработка данных) и педагогический эксперимент.

Проведение онлайн-уроков в период пандемии потребовало от преподавателей изменить традиционные методы обучения, создать новые учебные материалы,

пересмотреть саму структуру урока. В результате был накоплен обширный научно-теоретический материал, касающийся дистанционного обучения.

Практика показала, что онлайн-обучение имеет ряд преимуществ и недостатков. В МАДИ студентам 1-го года обучения (80 человек в возрасте от 21 года до 42 лет) было предложено назвать положительные и отрицательные стороны онлайн-обучения. В пользу онлайн-обучения были отданы 30 голосов, против – 55 голосов. Среди основных преимуществ онлайн-образования опрошенные указали возможность обучаться, находясь в любой географической точке (32%), иметь в свободном доступе учебные материалы (26%), изучать язык с помощью прямых методов обучения (аудиовизуального и аудиолингвального) (26%), совмещать обучение с другими делами (11%).

При этом недостатков у онлайн-изучения РКИ оказалось больше. Так, реципиенты указали на падение качества образования (18%), на отсутствие коммуникативной русскоязычной среды (30%), на резкое снижение мотивации заниматься онлайн (12%), на плохую организацию контроля в электронном формате (10%), на слишком большой объем самостоятельной работы (5%). Ещё 25% реципиентов указали на методические проблемы. Например, они отметили отсутствие индивидуализации и дифференциации при работе в дистанционном режиме. У большинства из обучающихся при онлайн-обучении возникли существенные трудности в восприятии нового языкового материала, а также при формировании и развитии навыков письменной речи [5, с. 105-106].

Обучение навыкам и умениям письменной речи в режиме онлайн – сложный и длительный процесс. Осложняется он тем, что существует большая разница между русской письменностью и письменностью родных языков студентов, например, арабских, персидских. И хотя у студентов есть доступ почти ко всем необходимым сетевым ресурсам, связанным с обучением письму, научиться самостоятельно писать на русском языке и излагать свои мысли в письменной форме оказалось для них, пожалуй, одной из наиболее сложных задач. Проблемы начинаются уже на самом первом этапе обучения, когда обучающиеся начинают учить русские звуки и буквы. Естественно, во время занятий преподаватель использует специальные онлайн-доски, однако он не может синхронно редактировать написание букв в тетради каждого студента. Кроме того, многие обучающиеся предпочитают изучать русский алфавит, используя клавиатуру компьютера. Но они не знают, что в такой ситуации их мозг не создаёт когнитивные карты памяти, т.к. буквы, набранные на клавиатуре, не фиксируются в сознании в отличие от букв, написанных рукой.

Для оптимизации учебного процесса, проходящего

в онлайн, сами учащиеся предложили чаще задействовать компьютер, который предлагает колоссальный запас аудио- и видеоматериалов. Всё многообразие этого « сетевого богатства » можно использовать, например, для подготовки учащимися презентаций или групповых проектов на различные темы, предлагаемые преподавателем или выбранные студентами самостоятельно по своему вкусу и интересам. Готовые проекты иностранные студенты могли бы представлять своим товарищам, попутно обосновывая их общественную пользу. Такие формы работы, во-первых, мотивируют иностранных студентов усерднее работать над изучением русского языка, во-вторых, развивают навыки самостоятельного поиска информации в интернете, а также обучают приёмам публичных выступлений и общения в режиме онлайн. И, наконец, подобные формы работы помогают преподавателю разнообразить онлайн-уроки методом визуализации.

В качестве эксперимента в МАДИ и в МГТУ им. Баумана нами были предложены две виртуальные экскурсии: «Путешествие в Заполярье» и «Прогулка по зимнему Байкалу». В наше время в интернете можно найти большое количество виртуальных экскурсий, но наш выбор обусловлен тем, чтобы максимально приблизить студентов к русской культуре, быту, узнать Россию изнутри. Кроме того, на подготовительных факультетах МАДИ и МГТУ им. Баумана учатся студенты инженерно-технического профиля, а данные экскурсии содержат необходимую для будущих инженеров лексику. Обе наши экскурсии начинаются с перелёта на самолёте в Мурманск и в Иркутск. Таким образом, мы на наглядных примерах повторяем одну из наиболее сложных тем русского языка – глаголы движения: *прилететь, пролетать, долететь, дойти, добраться* и т. д. Далее в Мурманске мы смотрим северное сияние, изучаем причины его возникновения, одновременно отрабатывая следующую лексику: *солнце, солнечная активность, плазма, солнечный ветер, потоки солнечного ветра, скорость, верхние слои атмосферы, нижние слои атмосферы, заряженные частицы, разряженные частицы, кислород, азот, гелий* и т. д. На Байкале мы гуляем по невероятно красивому льду, изучая следующий ряд лексики: *лёд, толщина, глубина, порывы ветра, кататься на хивусе, дно, метан, метановые пузыри, залежи метана* и т. д. После завершения виртуальных экскурсий студентам предлагается написать эссе об увиденном, используя пройденную лексику. Данные экскурсии были проведены на подготовительных факультетах в 6 группах МАДИ и в 4 группах МГТУ им. Баумана. Далее было проведено анкетирование, в котором участвовали 120 человек из разных стран: Китай, Вьетнам, Сирия, Непал, Туркменистан, Таджикистан, Азербайджан, Сербия, Ливан, Иран, Бангладеш, Ангола, Афганистан. Студентам было предложено ответить на вопрос: помогают ли данные виртуальные экскурсии в изучении русского языка. 116 человек ответили положительно, 4 человека отрица-

тельно.

Необходимо особо подчеркнуть, что на уроке в онлайн-режиме учебный материал должен излагаться преподавателем в ясной, краткой форме, понятно и доступно. При этом нельзя допускать зрительного утомления учащихся. Простота подачи материала способствует заинтересованности учащихся. Кроме того, подача информации в краткой форме соответствует клиповому мышлению современного поколения. «Наши учащиеся... воспринимают информацию не целостно, а как последовательность почти не связанных между собой событий: через короткие сюжеты, видеоклипы, яркие картинки, эмоциональные образы, небольшие статьи» [3, с. 138].

При изучении РКИ происходит постепенное формирование «иноязычной личности» каждого студента. И в этом существенную помощь преподавателю оказывают дидактические принципы индивидуализации и дифференциации. Это значит, что при подготовке учебных материалов к уроку преподаватель должен не только учитывать национальные особенности учащихся, но и подбирать задания, которые соответствуют способностям и возможностям каждого обучающегося. «Индивидуальная работа помогает учащемуся «раскрыться», раскрепоститься и достичь оптимального результата за более короткий срок. Такой подход помогает преподавателю достичь максимального психологического понимания личности студента, увидеть его сильные и слабые стороны и в результате подобрать такой вид общения и работы, который помогает данному студенту легче адаптироваться к процессу учёбы» [2, с. 25].

Например, вьетнамские и китайские студенты с удовольствием работают над созданием презентаций или коллективными проектами, оперативно разыскивая в интернете необходимую информацию и устраивая онлайн-демонстрацию результатов своей работы. Однако они очень неохотно вступают в её обсуждение. Студенты из арабских стран, напротив, активно включаются в дискуссию, аргументируя и отстаивая свою точку зрения, но не слишком любят собирать материалы по заданной теме или устраивать онлайн-презентации.

При проведении виртуальных экскурсий естественным образом на первый план выступает коммуникативный метод, который преобразует процесс обучения в процесс общения. Здесь в центре внимания оказывается «личность учащегося, при этом главная задача преподавателя – не давать готовые задания, а побуждать учащихся к активному поиску, активному решению проблем» [4, с. 88].

Как известно, формирование коммуникативной компетенции является основной задачей обучения иностранных студентов РКИ. Однако система образования в онлайн-формате лишает преподавателя и учащихся возможности общения «лицом к лицу». С выходом из режима онлайн общение заканчивается, т.е. система онлайн-обучения существенно ограничивает жёсткими временными рамками общение на русском языке, что препятствует формированию и развитию коммуникативной компетенции. Проанализировав результаты учебной онлайн-работы студентов, психологи пришли к такому выводу: дистанционное обучение ощутимо сказывается на психологическом здоровье обучающихся, которым очень не достаёт общения как с преподавателями, так и с товарищами по группе. Все это негативно отражается на восприятии, внимании, памяти и мышлении студентов. Посещаемость онлайн-занятий резко снижается из-за ослабления мотивации к учёбе [1, с. 12]. Именно благодаря совместным проектам, таким как виртуальные экскурсии, презентации, студенты имеют возможность продолжить общение вне урока.

Таким образом, обучение онлайн имеет ряд преимуществ и недостатков, а также ряд особенностей в области преподавания РКИ. Несомненным преимуществом является создание и проведение виртуальных экскурсий по России, что доказывает проведённый опрос студентов. Благодаря виртуальным экскурсиям студенты получают возможность работать совместно над различными проектами, продолжить общение друг с другом после уроков, самостоятельно изучать материал, пользуясь словарём. Важно отметить, что немаловажную роль в обучении играет преподаватель РКИ, организующий правильную и доступную подачу материала и создающий на уроке психологический комфорт.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Базаева А.А., Андреева Е.Е. Влияние дистанционного обучения на психоэмоциональное состояние учащихся // Вестник психологии и педагогики Алтайского государственного университета. 2020. – Т. 2. – № 4. – С. 8-17. URL:<http://journal.asu.ru/vfp/article/view/8937>
2. Медведева С.В. Методики традиционного и дистанционного обучения русскому языку как иностранному на примере работы со студентами в Московском автомобильном техническом университете // Вестник Тульского государственного университета. Серия «Современные образовательные технологии в преподавании естественнонаучных дисциплин». – Тула: Изд-во ТулГУ. – 2022. – Вып. 21. – С. 24-29.
3. Науменко Ж.Н. Взаимодействие в системе «учитель – ученик» в эпоху цифровой трансформации образования // Цифровая трансформация образования: электронный сборник тезисов 1-й Научно-практической конференции. Главный информационно-аналитический центр Министерства

- образования Республики Беларусь. – Минск. – 2020. – С. 138-142.
4. Семенчуков В.В. О роли и месте интерактивных педагогических технологий при обучении студентов-иностранцев лексике русского языка // Материалы VI Республиканского научно-практического семинара. – Минск: Белорусский государственный университет. – 2019. – С. 86-89.
  5. Стрельчук Е.Н. Перспективы онлайн-обучения русскому языку как иностранному в вузах РФ // Медиадидактика и электронные средства обучения. Серия «Русистика». – М. – 2021. – Т. 19. – № 1. – С. 102-115.
  6. Тарасова А.В. Исторический обзор дистанционного обучения // Профессиональное образование в России и за рубежом. Из истории образования. – Кемерово. – 2021. – № 1 (41). – С. 183-188.

---

© Богомолова Ирина Александровна (bogira\_2003@mail.ru), Лапутина Татьяна Валерьевна (laputina.tanya@yandex.ru),  
Никишина Юлия Валерьевна (julia-nikishina@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

# ВЗАИМОСВЯЗЬ И ВЛИЯНИЕ ТРАДИЦИИ ПЕКИНСКОЙ ОПЕРЫ И ВОКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КИТАЕ

Ван Хуань

Преподаватель, Цзилиньский педагогический университет  
236504721@qq.com

## THE RELATIONSHIP AND INFLUENCE OF THE BEIJING OPERA TRADITION AND VOCAL EDUCATION IN CHINA

Wang Huan

*Summary:* The article is devoted to the peculiarities of the organization of vocal education in modern China. The professional requirements for vocalists in China are significantly influenced by the tradition of the Beijing opera.

The model of vocal education in China was originally adapted from the North American tradition. However, the specificity of the Beijing opera imposes a serious imprint on the content of the educational process, as a result of which Chinese vocalists have a number of distinctive features.

*Keywords:* vocal tradition of China, vocal education, musical and pedagogical education, Beijing opera, professional musical education.

*Аннотация:* Статья посвящена особенностям организации вокального образования в современном Китае. На профессиональные требования к вокалистам в Китае оказывает существенное влияние традиция пекинской оперы. Модель вокального образования в Китае первоначально адаптирована из североамериканской традиции. Однако, специфика пекинской оперы налагает серьезный отпечаток на содержание образовательного процесса, в результате чего китайские вокалисты обладают рядом отличительных особенностей.

*Ключевые слова:* вокальная традиция Китая, вокальное образование, музыкально-педагогическое образование, пекинская опера, профессиональное музыкальное образование.

Пекинская опера – одна из региональных оперных традиций Китая. Этап становления пекинской оперы приходится на XVIII – XIX века. Пекинскую оперу как жанр отличает особый подход к взаимодействию музыки и танца. Сценическая составляющая несколько преобладает над музыкальной и включает в себя такие элементы, как танец, пантомима и даже акробатика. В вокальных партиях преобладает нехарактерное для европейской музыки звучание головного резонатора и наличие большого числа технических приемов, непосредственно связанных со сценическим действием.

В Пекинской опере никогда не возникало столь характерного для западной традиции конфликта музыки и драмы (который в Европе разрешился победой музыкальной составляющей). В европейской опере музыка является основным средством драматургического развития и главным способом раскрытия образов героев. В Пекинской же опере музыка базируется на двух основных группах мелодий, которые становятся основой для конкретных произведений. Иными словами, китайские композиторы берут за основу уже известные группы мотивов (а также ряд напевов), которые получают индивидуальное развитие в рамках отдельного произведения. С.Ч. Чжу пишет, что «вокальные партии пекинской оперы построены на сочетании речитации и пения. Здесь можно встретить следующие типы речитативов: юньбай (речитатив), цзин-бай (пекинскую разговорную речь) и речитатив, используемый значимыми персонажами, а также разговорная речь молодых героинь и комиков» [6, с. 75].

Традиция Пекинской оперы хотя и является одной из наиболее известных китайских музыкальных традиций, однако же носит всеобъемлющего характера. В Китае много внимания уделяется исполнению европейской музыки на базе синтеза искусств и образовательной подготовки. Особенно это очевидно на современном этапе развития китайской музыки и педагогики. Так, Г.С. Голошумова, Н. Лин, А.А. Коновалова отмечают, что «настоящее время в Китайской Народной Республике стали выделяться значительные средства для становления как музыкального, так и музыкально-педагогического образования» [1, с. 239].

Первоначальная модель китайского вокального образования слабо опиралась на национальную традицию. Объясняется это тем, что на первом этапе адаптации зарубежного опыта пока еще не был возможен полноценный синтез. В. Яо, Г.Г. Тенюкова указывают, что процесс институционализации вокального образования в Китае на вторую половину 1930-х годов, когда за основу была взята северо-американская модель (основные предметы – вокал, фортепиано, теория музыки, гармония и др.), влияние которой продолжается и сегодня [8, с. 78]. В наши дни такой подход сохранился, однако содержание образования претерпело ряд изменений, что обусловлено рядом факторов:

1. Появление плеяды китайских композиторов, осуществивших синтез китайской и европейской традиций на национальной основе.
2. Выделение и развитие двух основных образовательных векторов – музыкальное и музыкально-

педагогическое образование.

### 3. Расширение практики исполнения академической европейской музыки.

Востребованность Пекинской оперы как внутри Китая, так и за его пределами (в 2010 году Пекинская опера включена в Список нематериального культурного наследия человечества ЮНЕСКО) обусловила необходимость подготовки вокалистов в связи с профессиональными требованиями данной традиции. Если изначально вокальное образование было ориентировано на зарубежные образцы (как на европейские, так и на русские), то уже в конце XX века содержательный аспект стал включать в себя в том числе и подготовку к исполнению ролей в Пекинской опере. М. Чжан отмечает, что «новый Китай второй половины 20 века полностью опирался на советскую систему музыкально-профессионального образования во всех ее трех ступенях (ДМШ – училище – ВУЗ) [5, с. 89]. Соответственно, североамериканская модель проявилась в первую очередь в структуре образовательного процесса, советская модель – в организации системы учебных заведений. В настоящее время китайское вокальное образование движется по пути обновления уже привычных форм новыми содержательными аспектами.

Наиболее ярко содержательные изменения проявляются в том, что образовательный процесс активно дополняется дисциплинами, связанными со сценической игрой. Ч. Сюй при анализе практики организации вокального образования в КНР указывает, что «одним из наиболее важных направлений в учебном процессе университета является практика сценической деятельности в постановках учебного оперного театра» [3, с. 28]. Содержание обучения сценической работе строится преимущественно на потребностях Пекинской оперы, поскольку данная область является востребованной на рынке труда.

Пекинская опера, несмотря на ее востребованность, начинает испытывать кризисные проявления, что отражается в том числе и на сфере музыкального образования. Правительство Китая предпринимает активные попытки по популяризации Пекинской оперы – это не только финансирование театров, но также и организация конкурсов и фестивалей. Еще в 2005 году определилась тенденция по музыкальному воспитанию в китайских школах с включением элементов Пекинской оперы.

Немалый интерес вызывает изменение подготовки в связи с адаптациями западных техник. Если европейская опера в части вокальных партий основана на традиции *bel canto*, то Пекинская опера оперирует сразу же несколькими типами звукоизвлечения, каждый из которых применяется в зависимости от специфики сценической ситуации.

Пекинская опера и европейская опера – два совершенно разных театральные жанра с собственными тра-

дициями, стилями и подходами к подготовке исполнителей. Эти различия проявляются на всех этапах процесса подготовки, начиная с обучения и заканчивая стилистическими особенностями выступления.

В Пекинской опере, как и в традиционном китайском искусстве, важное место отводится долголетнему обучению и мастерству. Ученики начинают обучение с раннего возраста, и процесс требует выдающейся выносливости и дисциплины. Основными элементами подготовки в Пекинской опере являются акробатика, музыкальное и вокальное обучение, а также изучение специфических движений и жестов. Важную роль играет использование традиционных костюмов. Сценическое выступление в Пекинской опере имеет свои особенности – выразительные движения, традиционные музыкальные инструменты и вокальная техника.

В европейской опере подготовка исполнителей также требует многих лет обучения и мастерства. Однако структура и подход к обучению различаются. Обучение, вокалу и актерскому мастерству играют ключевую роль. Сценическое выступление в европейской опере обычно более реалистичное и натуралистичное, с акцентом на драматургию и актерское мастерство. В этой опере музыка и вокал играют важную, но не единственную роль.

Высшее музыкальное образование в Китае доступно на бакалаврском, магистерском и научном уровнях. Студенты выбирают вокальное искусство как основную специализацию и изучают широкий спектр предметов, включая вокальную технику, музыкальную теорию, историю музыки и многое другое. Студенты начинают свое образование с бакалаврской степени. Они изучают основы вокальной техники, музыкальной гармонии и истории музыки. После завершения бакалаврской степени студенты могут продолжить свое образование в магистратуре, где они углубляют свои знания и навыки вокального искусства.

Выпускники вокальных программ в Китае могут найти занятие как в сфере исполнительского искусства, так и в образовании и музыкальной индустрии. Они могут работать как профессиональные певцы, учителя музыки и вокала, аранжировщики или даже музыкальные продюсеры.

В Китае есть множество выдающихся музыкальных вузов, где предлагаются программы вокального образования, том числе Центральная и Шанхайская консерватории.

Современная система вокального образования в Китае не только развивает талантливых певцов, но и способствует сохранению музыкального искусства и культурных ценностей страны. Студенты получают возможность изучать как западную, так и китайскую музыку, что способствует обогащению их знаний и умений.

Одной из основных проблем китайского вокального образования является превалирование лекционных занятий над практическими. Несмотря на то, что учебные планы активно дополняются актуальными предметами, доля лекций остается сравнительно большой.

Адаптация программ под динамику профессиональных требований достаточно сложна, и связано это во многом с тем, что пекинская опера продолжает развиваться. О.Б. Никитенко, Ц. Сюй отмечают, что «начало обновления Пекинской оперы было положено еще в 1901 г. в Шанхае, когда состоялась премьера «Памятник партийцу» выдающегося китайского драматурга Ван Сяонуна (1857–1918)» [2, с. 36]. С тех пор прошло достаточно много времени, и современные постановки несут в себе не только отпечаток постмодерна, но и отражают социокультурную динамику китайского общества. Как на культурные практики, так и на образование оказывает влияние взаимодействие двух наиболее общих тенденций – «столичный стиль» и «шанхайский стиль». За Пекином закрепилось негласное звание хранителя традиций, тогда как Шанхай стал центром инноваций. Шанхай наиболее открыт культурному обмену с другими странами, что выражается в том числе в ряде совместных культурно-образовательных проектов. Инертность системы образования компенсируется культурным обменом, семинарами, мастер-классами и другими формами взаимодействия, которые позволяют делиться актуальным опытом. Широкий интерес среди иностранных граждан имеет Летняя школа Шанхайской театральной академии, в которой в том числе ставится пекинская опера. Данный факт наглядно показывает, что Пекинская опера находится на пересечении музыки и театра.

Необходимо отметить, что обучение мастерству Пекинской оперы – процесс длительный, и начинается в детском возрасте. Первоначально дети изучают не столько вокал, сколько сценические, акробатические навыки, которые позволяют в дальнейшем успешно выступать на сцене. Большое значение имеют внешние данные детей, поскольку в Пекинской опере имеется традиционный набор ролей.

На консерваторском уровне далеко не всегда реализуется принцип единства сценической и вокальной работы. Нехватка практических занятий и преобладание групповых форм преподавания отрицательно сказывается на подготовке специалистов. Ситуация осложняется тем, что многие талантливые студенты продолжают образование за рубежом, что приводит к возникновению проблемы оттока кадров. В результате достигается противоречивый эффект. С одной стороны, на мировой сцене представлены наиболее талантливые китайские оперные исполнители. С другой стороны, в самом Китае ощущается нехватка квалифицированных кадров.

Следует констатировать то обстоятельство, что вокальное образование пока отстает от средств популяризации Пекинской оперы – онлайн-представления, стриминги, использование компьютерной анимации, принятие отдельных элементов поп-культуры. Выпускники вузов далеко не всегда готовы к работе в условиях цифровизации Пекинской оперы, так как данный процесс накладывает отпечаток не только на модель ее распространения, но и на характер самого исполнения. Фактически, артисты работают в условиях мультимедийных проектов, что необходимо учитывать в рамках образовательного процесса.

Одной из значимых проблем является поиск основополагающего вектора развития китайского оперного искусства. Академическое, эстрадное и оперное направления не охватывают всей палитры возникающих явлений. Ч. Сюй пишет, что «Китайское вокальное искусство в его современном понимании сформировалось относительно недавно, по сравнению с западноевропейской вокальной музыкой и образованием» [4, с. 98]. Система музыкального обучения сложно адаптируется к изменяющимся обстоятельствам, поэтому студенты ищут самостоятельные пути для развития ряда профессиональных навыков. При этом, курс на внедрение западных техник и методик продолжается. Также необходимо отметить, что продолжается и развитие национальной музыки. Л. Эрюн, Ч. Хунчжэнь пишут, что «в Китае существует очень много видов оперы с местными отличительными чертами, поскольку разнообразные диалекты и языки национальных меньшинств стали «второй природой» страны» [7, с. 57].

Полагаем, что в дальнейшем содержание оперного образования будет трансформироваться по следующим направлениям:

1. Увеличение числа часов индивидуальной работы.
2. Повышение внимания к сценическому мастерству.
3. Дифференциация форм и способов получения и совершенствования профессиональных навыков.
4. Продолжение адаптации европейских техник и подходов.
5. Сохранение направленности на популяризацию китайской национальной культуры.

Таким образом, традиция Пекинской оперы оказывает значимое влияние на содержание музыкального образования, определяя профессиональные требования к оперным артистам.

Таким образом, пекинская опера оказывает значительное влияние на содержание вокального образования в Китае, способствуя развитию уникальной вокальной и актерской традиции, которая сочетает в себе техническое мастерство, культурное богатство и искусство выразительности.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Голошумова Г.С., Лин Н., Коновалова А.А. К вопросу о вокальном образовании в России и Китае: сравнительная характеристика // Межкультурное взаимодействие в современном музыкально-образовательном пространстве. 2020. № 17. С. 239-242.
2. Никитенко О.Б., Сюй Ц. Из истории модернизации пекинской оперы в XX столетии // Университетский научный журнал. 2023. № 73. С. 35-40.
3. Сюй Ч. Аспекты развития современного высшего вокального образования в Китае // Общество. среда. развитие. 2022. № 4 (65). С. 27-30.
4. Сюй Ч. Предпосылки формирования педагогических ресурсов и современные проблемы вокального образования в КНР // Общество. Среда. Развитие. 2022. № 2 (63). С. 97-100.
5. Чжан М. Истоки вокального образования Китая // Российское национальное музыкальное образование в прошлом, настоящем и будущем: историко-теоретические и методические аспекты. Сб. науч. статей. Москва, 2023. С. 83-91.
6. Чжу С.Х. К вопросу о формировании пекинской оперы // Проблемы современной науки и образования. 2022. № 7 (176). С. 72-75.
7. Эрюн Л., Хунчжэнь Ч. Пекинская опера и западная опера: опыт сравнительной интерпретации // Путь науки. 2019. № 7 (65). С. 57-61.
8. Яо В., Тенюкова Г.Г. Истоки профессионального вокального музыкального образования в Китае (1937-1949) // Музыкальное и художественное образование: опыт, традиции, инновации. Сб. науч. статей. Чебоксары, 2016. С. 76-78.

---

© Ван Хуань (236504721@qq.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

# СИСТЕМА ОЦЕНКИ ЭФФЕКТИВНОСТИ АУДИТОРНОГО ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ В УСЛОВИЯХ СЕТЕВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

Ван Лэй

Преподаватель, Маньчжурский институт русского языка,  
г. Маньчжурия, КНР  
150036608@qq.com

## A STUDY ON THE TEACHING EFFECT EVALUATION SYSTEM OF COLLEGE FOREIGN LANGUAGE CLASSROOM UNDER THE NETWORK ENVIRONMENT

Wang Lei

*Summary:* Classroom evaluation is an effective way to judge the teaching quality and also an important means to improve the teaching level in colleges and universities. Through the analysis of the teaching process of college foreign language classroom in the current era under the network environment, the main characteristics are obtained, and the way to effectively promote the evaluation system of college foreign language education by using the current advanced network technology is fully explored. Combined with the principles followed by the construction of the evaluation system, the realization path of the evaluation system of college foreign language classroom teaching effect is explored. To ensure that the classroom teaching evaluation system can be practical and effective.

*Keywords:* network environment, college foreign language classroom teaching, teaching effect, evaluation system research.

*Аннотация:* Оценка аудиторных занятий является эффективным способом оценки качества преподавания, а также одним из важных способов повышения уровня преподавания в вузах. Анализируя процесс аудиторного обучения иностранным языкам в вузах в условиях современной сетевой среды, возможно выявление его основных особенностей, полноценное исследование того, как использовать передовые сетевые технологии для эффективного продвижения системы оценки обучения иностранным языкам в вузах. Кроме того, возможно исследование путей реализации эффекта системы оценки аудиторного обучения иностранным языкам в вузах в сочетании с принципами построения системы оценки, чтобы убедиться, что система оценки аудиторного обучения практична, реализуема, эффективна и результативна.

*Ключевые слова:* сетевая среда, эффективность преподавания, эффективность обучения, исследование системы оценки, аудиторное обучение иностранным языкам в вузах.

### Введение

С развитием науки и техники стремительно совершенствуются информационные и интернет-технологии. Обучение иностранным языкам в аудиториях вузов также совершенствуется во многих аспектах, таких как методы обучения и многомерное пространство, чтобы лучше развивать способности студентов к иностранным языкам. Активное распространение разнообразных онлайн-курсов свидетельствует о том, что в современной сетевой среде больших данных постоянно меняются режимы и способы обучения студентов, а вместе с этим появляются новые возможности и проблемы для вузов. Курсы иностранных языков в вузах нацелены на развитие у студентов всесторонних качеств и способностей к иностранному языку. В то же время эффект аудиторного обучения связан с общим качеством курсов иностранных языков, и только создание целевой системы оценки иностранных языков позволяет объективно и всесторонне оценивать более сложные аудитории иностранных языков в вузах. Большие данные Интернета

предоставляют новые возможности для системы оценки занятий по английскому языку благодаря своим характеристикам количественной информации, высокой частотности и диверсификации. Кроме того, они также являются движущей силой для изменения концепций и технологий в области оценки обучения иностранным языкам в вузах [1].

### 1. Особенности аудиторного преподавания иностранных языков в вузах в сетевой среде

Развитие электронных информационных технологий позволяет людям ежедневно получать доступ к огромному количеству информации. Безусловно, это способствует тому, чтобы высшие учебные заведения и преподаватели имели доступ к высококачественным учебным ресурсам и данным для ознакомления и применения их в работе. Методическая информация может быть отфильтрована и проанализирована для разработки научной и разумной стратегии обучения иностранным языкам. Что касается студентов, то самостоятельный выбор

учебных материалов по иностранным языкам в сети для обучения может улучшить их личные результаты обучения иностранным языкам, в то же время может снизить педагогическую нагрузку на преподавателей. Однако это выдвигает более высокие требования к преподаванию иностранных языков в вузах. Только проведение позитивных реформ и инноваций может помочь адаптироваться к разнообразным потребностям студентов в изучении иностранного языка.

Средства обучения иностранным языкам в вузах также смещаются в сторону электронных и цифровых [2], а учебные материалы демонстрируют смещение в сторону мультимедийных тенденций. Интеграция Интернета и аудиторного обучения разрушает границы между онлайн- и офлайн-обучением и позволяет достичь позитивного и беспрепятственного коммуникационного пространства между преподавателями и учащимися. В контексте больших данных учебная среда студентов также становится более диверсифицированной, и обучение, проходимое студентами в вузах, переходит из реального пространства, такого как аудитории и библиотеки, в виртуальное пространство, такое как электронные классы. В это время режим обучения перестает быть ограниченным временем и пространством благодаря электронным устройствам - обучение и взаимодействие могут проводиться в любое время и в любом месте. Это также усиливает субъективную роль студентов в процессе обучения, способствует развитию субъективной инициативы и инновационного мышления студентов.

## II Обоснование необходимости системы оценивания аудиторных занятий по иностранному языку в сетевой среде

Аудиторное преподавание — это определенная деятельность преподавателей в процессе обучения, а также основное содержание оценки качества преподавания. Оценка аудиторного преподавания иностранного языка в вузах выполняет функции ориентации, мотивации, принятия решений и идентификации, что может способствовать повышению уровня деловых способностей преподавателей вузов и их личных деловых способностей, а также является эффективным способом отражения и улучшения их личного поведения в преподавании. Благодаря эффективной системе оценки университеты и отделы по работе с преподавателями могут в режиме реального времени оценить уровень преподавательских способностей преподавателей иностранных языков, их личное отношение к преподаванию и основную ситуацию, связанную с конкретным процессом обучения студентов. На основе полученной информации можно продолжать совершенствовать методы обучения и в конечном итоге подобрать для студентов наилучшие. В связи с непрерывным развитием национальной политики и глобализацией экономики таланты в области иностранных языков стали важным стратегическим ресурсом

страны. В это время преподаватели иностранных языков в вузах столкнулись с новыми вызовами в исследовании способов обучения студентов. Они столкнулись с вопросом, как вырастить высококачественные таланты в области иностранных языков с адаптивной способностью к потребностям новой среды рынка и глобализации экономики, как воспитать людей, способных внести вклад в реализацию национальной стратегии великого возрождения китайской нации. В настоящее время это стало основной задачей обучения иностранным языкам. Таким образом, система аудиторного обучения иностранным языкам в вузах — это не только мощная гарантия стабильного повышения качества обучения иностранным языкам в вузах, но и важный практический путь к воспитанию иноязычных талантов для всей страны.

Вузы, являясь основной площадкой для выращивания талантов, должны идти в ногу со временем, внедрять инновации в построение системы оценки аудиторного преподавания, устанавливать разнообразные и комплексные стандарты оценки преподавания и обучения студентов, а также получать более объективные и основанные на науке результаты оценки после интеграции и разделения больших данных в Интернете и комплексной оценки. В то же время это может компенсировать унитарный режим оценки преподавания, при котором основное внимание уделяется только выполнению преподавателями учебных заданий и проверке соответствия результатов тестирования студентов стандартам, а также оптимизировать режим обучения студентов и режим преподавания в аудитории.

## III. Принципы системы оценки эффективности преподавания на занятиях по иностранному языку в вузах

Формирование системы оценки эффективности аудиторного обучения иностранным языкам в вузах должно осуществляться согласно соответствующему закону, отвечать принципам и целям обучения иностранным языкам, а средства и методы оценки должны быть научно рационализированы и диверсифицированы, проведена комплексная оценка ценности эффекта и целей аудиторного обучения. Прежде всего, система оценки должна соответствовать современным особенностям аудиторного обучения иностранному языку в вузах. Поскольку иностранный язык — это предмет, отличный от родного языка, он отличается от других предметов целями, правилами и режимом преподавания, а также по отношению к остальным предметам стоит отдельно. Поэтому, оценивая занятия по иностранному языку в вузах, необходимо выносить оценочные суждения, основанные на особенностях самой дисциплины, и давать эффективную обратную связь. Что касается трех уровней целей обучения иностранному языку, то необходимо также разнообразить показатели оценки: академическая оценка, стратегии обучения, отношение к обучению, чувство со-

трудничества, способность разрешать проблемы и т.д. [3]. Во-вторых, субъект и объект оценки должны быть комплексными. Аудиторное обучение — это процесс взаимодействия преподавателя и студента, в котором студенты являются конечным воплощением учебного эффекта, а преподаватели - проводниками и организаторами обучения, поэтому оценка должна включать в себя оценки окружающих и самооценку. Субъектом оценки могут быть студенты, параллельные преподаватели, руководители учебного процесса и сами преподаватели. Объектом оценки должны быть не только отношение преподавателя к преподаванию, его способности, содержание обучения и т.д., но и поведенческий, эмоциональный и когнитивный вклад студентов. Наконец, в системе оценки используется сочетание количественных и качественных методов оценки, что позволяет сделать результаты более научными и обоснованными. Так называемая количественная оценка заключается в использовании математических методов для объективного и точного цифрового учета поведения преподавателей и студентов в процессе аудиторного обучения иностранному языку, а также для оценки результатов обучения путем интеграции и анализа больших данных в Интернете. Однако в реальных условиях аудиторного обучения многие объекты оценки не могут быть оценены количественными данными, например, поведенческая, культурная осведомленность и чувство сотрудничества, поэтому для оценки результатов обучения требуется качественная оценка. Система оценки сетевых информационных технологий позволяет реализовать богатые и разнообразные формы оценки, такие как учебное короткое видео, группы обмена мнениями между преподавателями и студентами, графические описания, дискуссионные площадки между преподавателями и студентами.

#### IV. Система оценки эффективности аудиторного обучения иностранному языку в вузах в условиях сетевой среды

##### (1) Создание и применение сетевой среды в университетах

Система оценки образования должна быть подкреплена надежной теоретической системой. В настоящее время во многих вузах оценка эффективности занятий по иностранному языку на основе больших данных находится на относительно начальном уровне развития. Существует острая необходимость в создании обоснованной теории технологии больших данных для обслуживания системы оценки. Возможности онлайн-среды для оценки высшего образования обусловлены постоянным совершенствованием и оптимизацией информационных онлайн-технологий. В то же время сетевых информационных данных по оценке образования в высшей школе имеется много недостатков, например, низкая степень использования ценности данных и трудности

с обеспечением их безопасности. Это требует от вузов постоянного расширения исследований и разработок, модернизации информационных технологий, преодоления барьеров разрозненности данных в вузах и достижения высокого качества сбора данных для оценки преподавания иностранных языков в вузах, автоматизации хранения, интеллектуального анализа данных, оценки в реальном времени и обмена данными [4].

##### (2) Формирование диверсифицированной модели оценки

В процессе обучения следует использовать разнообразные модели оценки, уделяя особое внимание общему развитию учащихся. При обучении иностранному языку в аудитории следует использовать диагностическую, формативную и суммативную оценку.

Существует три основных типа оценочных средств. Диагностическая оценка проверяет базовый уровень владения студентами иностранным языком с помощью нормативно-референсных тестов до начала курса, что способствует овладению преподавателем учебной ситуацией. Формативная оценка основывается на процессе и результатах обучения и состоит из аудиторной успеваемости, выполнения домашних заданий, поэтапных аудиторных контрольных работ, самостоятельной работы в Интернете и внеаудиторной учебно-практической работы [5]. Суммативная оценка использует нормативно-референсные тесты в качестве основного средства проверки овладения студентами знаниями и навыками иностранного языка на основе определенного курса. Суммативная оценка применяет тесты с нормативными ссылками в качестве основного средства оценки овладения студентами знаниями и навыками иностранного языка на основе определенной программы. Количественные результаты суммарной оценки, а также качественный и количественный анализ формативной оценки составляют результаты оценки усвоения курса.

##### Вывод

Интеграция сетевых информационных технологий и системы оценки преподавания в вузах открыла новый путь для образования и преподавания иностранных языков, повысила эффективность преподавания иностранного языка, а также повысила мотивацию и способность студентов к самостоятельному обучению, сыграв положительную роль в общем развитии студентов. Однако вследствие ограничений уровня и условий система еще не сформировалась полностью и ей еще предстоит пройти долгий путь развития. Мы будем продолжать исследовать, изучать и совершенствовать систему оценки учебных занятий по иностранному языку в условиях сетевой среды, вносить должный вклад в воспитание талантов в области иностранных языков.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Чжан Чжихуа, Ван Ли, Цзи Кай. Роль больших данных в трансформации оценки образования в новую эпоху: техническая логика, реалистичная дилемма и путь реализации. *Research on Electrochemical Education*, 2022, 43(05):33-39.
2. Лю Цзинь, Гао Шэнхань, Линь Сунъюэ. От стандартизации к данным: методологический сдвиг в исследовании оценки успеваемости студентов колледжа на основе больших данных[J]. *Современные образовательные технологии*, 2022, 32(09):31-37.
3. Су Цзяюй. Применение современных информационных технологий в обучении английскому языку в вузах [J]. *Food Research and Development*, 2022, 43(22):239-240.
4. Чжу Дэцюань, У Гуй. Способы специализации оценки образования в эпоху больших данных: перспектива четвертой парадигмы. *Modern Distance Education Research*, 2019, 31(06):14-21.
5. Тянь Мэн. Состояние и меры по оптимизации информатизации преподавания английского языка в высших профессиональных учебных заведениях. *Office automation*, 2022, 27(21):38-40+31

---

© Ван Лэй (150036608@qq.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

## АНАЛИЗ СУБТЕСТА «АУДИРОВАНИЕ» ПО ТРКИ-2 И ТРЯ-8 С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ СОДЕРЖАНИЯ И КАЧЕСТВА ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИХ ТЕСТОВ

Ван Юйтун

Аспирант, Санкт-Петербургский  
государственный университет  
wangyuting123@yandex.ru

### ANALYSIS OF THE SUBTEST "LISTENING" ON TRK-2 AND TR-8 FROM THE POINT OF VIEW OF THE CONTENT AND QUALITY OF LINGUODIDACTIC TESTS

WangYuting

*Summary:* This article analyzes the "Listening" subtest in the Russian language test of the second level in Russia and the Russian language test of the eighth level in China. Listening training is an important part of the language learning process when teaching Russian as a foreign language, which not only helps students better understand the Russian language, but also improves their listening, reading and writing skills. Listening is one of the receptive types of speech activity. With the help of numerous listening tasks, you can better acquire knowledge of Russian pronunciation, intonation, grammar, vocabulary, etc. The test of Russian as a foreign language is a control in teaching listening, which has the opposite effect on teaching Russian as a foreign language. For Chinese students, the development of test and measurement materials that take into account their ethnopsychological characteristics in terms of the content and quality of linguodidactic tests is very important and relevant.

*Keywords:* testing, listening, content, qualities, validity, practicality, comparison.

*Аннотация:* В данной статье проводится анализ субтеста «Аудирование» в тесте по русскому языку как иностранному второго уровня России и тесте по русскому языку восьмого уровня Китая. Обучение аудированию является важной частью процесса изучения языка при преподавании русского языка как иностранного, которое не только помогает студентам лучше понимать русский язык, но и повышает умение понимать на слух, чтения и письма. Аудирование – один из рецептивных видов речевой деятельности. С помощью многочисленных заданий на аудирование можно лучше усвоить знания русского произношения, интонации, грамматики, лексики и др. Тест по русскому как иностранному является контролем в обучении аудированию, который имеет обратный эффект на преподавание русского языка как иностранного. Для китайских студентов очень важна и актуальна разработка контрольно-измерительных материалов, учитывающих их этнопсихологические особенности с точки зрения содержания и качества лингводидактических тестов.

*Ключевые слова:* тестирование, аудирование, содержание, качества, валидность, практичность, сравнение.

Способность выполнить задания по аудированию является всесторонним отражением языковых способностей. Люди привыкли делить изучение языка на аудирование, говорение, чтение, письмо и перевод в зависимости от функции использования языка, но на самом деле эти аспекты неразделимы. Независимо от того, какой аспект отсутствует, это может стать серьезным препятствием для изучения языка. Особенно «аудирование и говорение как виды речевой деятельности всегда находятся в тесной взаимосвязи, потому что фазы слушания и говорения в процессе коммуникации постоянно сменяют друг друга. При общении с собеседником говорение получает незамедлительный отклик со стороны слушающего» [1, р. 61]. По статистике специалистов по методике обучения иностранному языку, «<...> В реальных условиях коммуникации удельный вес восприятия речи на слух находится в пределах от 40 до 50%» [2, с. 52]. Таким образом, аудирование является одним из основных курсов в изучении русского языка. «Аудирование является целью обучения как в качестве конечного результата, так и промежуточного, которое

уже стало мощным средством обучения русскому языку как иностранному» [3, с. 190]. Аудирование относится к понятному языковому применению. «Это процесс сознательной мобилизации слуховых органов и обработки услышанных звуков и содержания для получения полезной информации» [4, с. 99]. Его направленность и понимание являются ключевыми элементами, а также целями субтеста «Аудирование». П.В. Сысоев полагает, «что коммуникативные задания направлены на контроль развития аудитивных умений в ситуациях, в которых обучающиеся повторяют роли из реальной жизни» [5, с. 17]. По мнению Колесниковой И.Л. и Долгиной О.А., «аудирование – рецептивный вид речевой деятельности, представляет собой одновременное восприятие и понимание речи на слух» [6, с. 161]. «Оно представляет собой перцептивную мыслительную мнемическую деятельность. Перцептивную – потому что осуществляется восприятие, рецепция, перцепция; мыслительную – ее выполнение связано с основными мыслительными операциями: анализом, синтезом, индукцией, дедукцией, сравнением, абстрагированием, конкретизацией и др.;

мнемическую – имеет место выделение и усвоение информативных признаков, формирование образа, узнавание, опознавание в результате сличения с эталоном, хранящимся в памяти» [7, с. 117]. Поэтому аудирование – это процесс, в котором взаимодействуют языковые знания кандидатов, фоновые знания и информация для аудирования. Только когда студенты накопили достаточно информации и интегрировали ее для аудирования, они могут приобрести хорошие навыки этого вида речевой деятельности.

Субтест «Аудирование» ТРКИ-2 «содержит две части (25 заданий), и после каждого блока заданий тестируемому предъявляются вопросы в письменной форме. Заданиями по форме являются тестовые задания множественного выбора» [8, с. 144]. Цель теста – «проверка уровня сформированности коммуникативной компетенции в области аудирования, который определяется способностью слушающего воспринимать предлагаемую информацию, необходимую для удовлетворения потребностей, возникающих в учебно-научной, профессионально-трудовой, социально-бытовой и социально-культурной сферах общения» [9, с. 69]. «Время выполнения ТРКИ-2: 1) Часть 1 (задания 1-10) – 11 мин.; 2) Часть 2 (задания 10-25) – 24 мин., но не включает время, необходимое для ознакомления с заданиями и инструкциями к ним. При выполнении теста тестируемый не может пользоваться словарем. Перед тестированием выдаются инструкция по выполнению теста и лист с матрицей, потом выдаются тестовые задания и инструкции к заданиям, с которыми тестируемый знакомится. Перед выполнением каждого блока заданий дается время (3-4 минуты) для ознакомления с заданием и инструкцией к нему» [9, с. 71].

Субтест «Аудирование» ТРЯ-8 требует, чтобы учащиеся «умели понимать новостные репортажи российских телеканалов, выступления лидеров, интервью и другие оригинальные звуковые записи и т. д., с высокой скоростью. Обычно имеется 7 записей, а средняя скорость речи составляет 90-120 слов в минуту, каждый материал записи и его вопросы воспроизводятся дважды, и у учащихся будет около 10 секунд, чтобы ответить после воспроизведения каждой записи, и 2 минуты, чтобы учащиеся выбрали окончательные ответы после того, как воспроизведутся все записи [10, с. 3].

В «Программе обучения» Китая перечислены умения слушания, которыми должны овладеть старшекурсники бакалавриата, изучающие русский язык: «1) Понимать значение и модель интонационной конструкций; 2) определять и понимать ключевые слова; 3) выделить нужную информацию; 4) проанализировать общую идею всей статьи или абзаца; 5) Судить о точке зрения и отношении говорящего» [11, с. 37-38].

Целью данной статьи в рамках содержания и каче-

ства лингводидактического тестирования, включающего содержательную валидность и практичность, является стремление провести сравнительный анализ субтеста «Аудирование» ТРКИ-2 и ТРЯ-8. С точки зрения важности теста Н. Б. Шибаева полагает, что «современный процесс обучения предполагает наличие независимого способа оценивания речевых навыков и умений учащихся. Таким способом является лингводидактическое тестирование» [12, с. 197]. С точки зрения важности субтеста «Аудирование» Чжан Цзюньсян считает, что «тестовые задания могут выявить результаты обучения на аудировании, а подходящие тестовые задания производят положительный обратный эффект на обучение» [13, с. 69].

### 1. Содержательная валидность в субтестах «Аудирование» ТРКИ-2 и ТРЯ-8

По мнению Ли Сяоцзуй, «валидность относится к тому, могут ли вопросы теста быть обоснованы. Она делит валидность на две категории: внутреннюю валидность и внешнюю валидность. Внутренняя валидность делится на содержательную валидность и конструктивную валидность. Содержательная валидность относится к тому, проверил ли тест содержание, указанное в программе обучения. Конструктивная валидность относится к тому, имеют ли вопросы теста теоретическую основу; внешняя валидность относится к стандартам вне теста» [14, с. 35-36].

И. А. Рапопорт делит валидность на три категории: содержательная валидность, критериальная валидность и конструктивная валидность, в том числе содержательная валидность играет значительную роль. И.А. Рапопорт, Сельг Р. и Соттер И. полагают, что Содержательная валидность «выражает степень, в какой объем теста выборочно репрезентует тот класс ситуаций или учебного материала, относительно которого должны быть сделаны выводы» [15, с. 142-152].

С точки зрения формы теста на аудирование ТРКИ-2 и ТРЯ-8 отбирают объективные вопросы с множественным выбором, типы вопросов относительно единичны. Существует определенный разрыв между заданием на аудирование и использованием аудирования в реальной жизни, и кандидаты могут полагаться на способность угадывать ответ или исключать, возможно, неправильный ответ, поэтому валидность явно недостаточна. Хотя существующие типы вопросов могут действительно отражать результаты теста слушательского поведения кандидатов и предоставлять определенные данные для оценки способности слушать, но контрольно-измерительные материалы не могут определить реальную способность аудирования студентов, что делает такую оценку не полностью соответствующей умению аудировать. Для обеспечения валидности необходимо подчеркнуть научность и разнообразие тестовых вопросов, например, можно использовать комбинацию вопросов

Таблица 1.

Темы аудирования в субтесте «Аудирования» ТРКИ-2.

Номер части	Номер заданий	Номер субтестов			
		1	2	3	4
1 часть	1-5	о фильме	о прогнозе погоды	диалог двух людей при встрече о театре	диалог двух людей при встрече о магазине одежды
	6-10	рекламная информация об интенсивных курсах иностранных языков филологического факультета СПбГУ	рекламная информация о занятии в школе	рекламная информация о путешествии на теплоходе	рекламная информация о выставке «Издательский бизнес»
2 часть	11-15	фрагмент видеозаписи кинофильма «Ирония судьбы, или С легким паром»	фрагмент видеозаписи кинофильма «Приходи на меня посмотреть»	фрагмент кинофильма «Я шагаю по Москве»	фрагмент кинофильма «Осенний марафон»
	16-20	новости о международной политике	о терактах	Новость о выставке «Наука сближает народы»	пять новостей о том, что в Женеве открылся международный автосалон; на нашей планете становится всё темнее; российские работодатели стали охотно брать женщин на руководящие позиции; матч лучшего кондитерского изделия; Телекомпания «ТВ-Центр» просит оказать содействие в подготовке проекта «Поступок».
	21-25	фрагмент видеозаписи интервью с известным русским оперным певцом Д. Хворостовским, живущим и работающим на момент интервью в Вене.	фрагмент видеозаписи интервью ведущего А. Максимова с известным музыкантом – альтистом Юрием Башметом (телепрограмма «Ночной полёт»)	фрагмент видеозаписи интервью с преподавателем театрального института и известным российским актером Александром Збруевым	фрагмент видеозаписи интервью с известным артистом Алексеем Баталовым.

с множественным выбором и с заполнением пропусков; вопросы с заполнением незаконченных предложений; вопросы с кратким ответом; вопросы с заполнением пробелов в таблице, которые используются для проверки способности учащихся понимать на аудировании, способности к идентификации, способности к обобщению и извлечению информации, а также способности к всестороннему применению языка.

С точки зрения содержания вопросов субтеста «Аудирование» содержание ТРКИ-2 соответствует требованиям ТРКИ-2, материалы аудирования относятся к социально-культурной и официально-деловой сферам общения, т.е. обычно новость и интервью. А содержание ТРЯ-8 составляют новости, интервью, сообщения, выступления лидеров государств и т.д. Требование «программы обучения» Китая в этом отношении заключается в том, что «язык рафинирован, объема информации достаточно, скорость речи высокая» [11, с. 13], с этой точки зрения выбор материалов для аудирования имеет определенную валидность. Ниже приведено обобщение тем Аудирования для каждого текста в тестах ТРКИ-2 (16, с. 49-54, 111-116; 9, с. 23-28; Демонстрационный тест: <https://languagecenter.open.spbu.ru/demo-b2>) (табл.1) и

ТРЯ-8 в 2016-2021 гг. ( табл.2)

Из приведенных выше таблиц можно увидеть, что

1. Выбор материалов для аудирования ТРЯ-8 обширен и охватывает все аспекты общественной жизни: национальные события, погода, праздники, ДТП, заработная плата, Интернет, литература, фильмы, туризм, образование, торгово-экономическое сотрудничество и т.д. Охват контента всеобъемлющий и разнообразный, поэтому субтест «Аудирование» имеет высокую содержательную валидность. А выбор материалов для аудирования ТРКИ-2 не включает столько аспектов общения, как ТРЯ-8, в основном это новости, фрагмент видео (кино) и интервью, поэтому с данной точки зрения ТРКИ-2 имеет меньшую валидность.

2. В ТРКИ-2 и ТРЯ-8 новости составляют очень большую долю всех материалов для аудирования, но русскоязычные репортажи и специальные программы, посвященные культурному воспитанию, искусству, науке, персонажам, событиям и т.д., появляются относительно редко, что может привести к тому, что преподаватели и студенты будут целенаправленными и сконцентриро-

Таблица 2.

Темы аудирования в субтесте «Аудирования» ТРЯ-8 в 2016-2021 гг.

Номер	Год				
	2016	2017	2018	2019	2021
1	Аргументативное сообщение: О населении мира	Новость: Москва отмечает канун «Дня города»	Новость: Длинная очередь перед Эрмитажем	Новость: Награды в Кремле	Новость: Выступление президента В.В. Путина, посвященное китайско-русскому энергетическому сотрудничеству
2	Новость: О 20-й церемонии вручения премии Станиславского	Новость: Награды в Кремле	Новость: Новогодняя праздничная атмосфера	Новость: Эстафета огня Зимней универсиады в Казани	трансляция матча: Хоккейный матч
3	Аргументативное сообщение: Рубль падает на фоне падения мировых цен на нефть	Новость: Китайско-российское экономическое и торговое сотрудничество	Новость: Отбор российских госслужащих	Новость: Жители России проголосовали за название аэропорта	
	Новость: Открытие в Санкт-Петербурге детского театра танца Бориса Эйфмана				
4	Новость: Об открытии новой станции метро в Москве	Аргументативное сообщение: Бывший премьер-министр Португалии назначен генеральным секретарем ООН	Новость: Развитие цифровой экономики	Новость: Молодежные лидеры России	Новость: О любви к вниманию, которую дети получают от родителей
5	Новость: О дорожно-транспортных происшествиях, вызванных сильными морозами	Новость: Развитие турагентств России	Новость: прогноз погоды	Новость: Петербургский международный экономический форум	Новость: 20 лет со дня заключения договора о создании союзного государства России и Белоруссии
6	Новость: Выступление Председателя Правительства Российской Федерации Дмитрия Медведева	Новость: Антироссийские санкции ЕС наносят ущерб	Сообщение: Ряд постановлений, принятых Государственной Думой	Документальный фильм: Фильм о режиссере Галине Волчек	Новость: О заработной плате, пенсионных выплатах и пособиях по уходу за ребенком
7	Сообщение: Резолюция Совета Безопасности ООН об испытании Северной Кореей водородной бомбы	Новость: «Малый театр» возобновляет работу	Новость: Китайско-российское экономическое и торговое сотрудничество	Новость: Трансляция ДТП	Новость: Прогноз погоды

**Замечание: нет заданий 2020 г. в связи с отменой профессиональных тестов по русскому языку уровня 4 и 8 на 2020 год из-за Covid-19.**

ванными в выборе материалов для проведения занятий по аудированию и обучению этому аспекту речевой деятельности, игнорируя материалы, отличные от новостей, поэтому мы предлагаем сократить новостные материалы политической тематики и расширить информационные области, такие как реклама, представление продукции, инструкции к лекарствам, жизнь в кампусе, аэрокосмическая промышленность и т.д., чтобы обогатить разнообразие материалов для аудирования.

3. Когда мы прослушали все материалы, то обнаружили, что первая половина текстов и вопросов после них сложная, а вторая половина менее трудная, что может привести к тому, что учащиеся не сумеют показать свои

истинные способности в начале экзамена, вследствие слишком сильной нервной обстановки и невозможности быстрой адаптации к ритму экзамена. Поэтому мы предлагаем следующую схему расположения текстов и вопросов после них: «легко-сложно-легко». Прослушав текст с простым и понятным содержанием, учащиеся психологически расслабятся и будут более подготовлены к прослушиванию следующего текста с более высоким уровнем сложности. И, наконец, можно дать студентам несколько текстов того же уровня сложности, что и в начале субтеста «Аудирование», чтобы ослабить возникшее состояние учащихся из-за психологического напряжения, высокого давления, усталости от прослушивания, непонимания и неспособности найти правиль-

ный вариант ответа, и чтобы лучше справиться с очередными субтестами. Это может активно мобилизовать мотивацию студентов к достижению лучших результатов тестирования и позаботиться об их психологическом состоянии. В этом отношении лучше разработан ТРКИ-2: объем материалов для аудирования, сложность всех текстовых вопросов, от коротких до длинных, от неглубоких до глубоких.

## 2. Практичность в субтестах «Аудирование» ТРКИ-2 и ТРЯ-8

Все материалы аудирования в ТРКИ-2 и ТРЯ-8 взяты из реальных радио- и телерепортажей, которые имеют высокую степень истинности. Отбор социальных горячих точек или знакомых тем в нашей повседневной жизни относительно силен в «аутентичности». Если говорить о практичности, то содержание аудирования также может сочетаться с психологическими особенностями китайских обучающихся и отражать коммуникативные потребности в реальной жизни, общие тестовые задания будут более практичными, а валидность теста в умении понимать на слух тоже будет выше. Все тестовые вопросы на аудировании являются объективными, поэтому они не могут эффективно отражать уровень понимания звучащего материала студентов. С точки зрения этнопсихологических особенностей существует очевидная характеристика китайского этнического характера: «Сохранение лица, принцип, предписывающий каждому китайцу избегать ситуаций, которые могут уронить его достоинство» [17, с. 65], т. е. китайцы показывают, что они очень заботятся о мнении других людей по отношению к себе, что приводит к отсутствию самосознания. Из-за этого китайцы хотят подчеркнуть субъективное осознание «Я» при выражении своих мыслей. Можно понять, что люди часто гонятся за тем, чего им не хватает. Поэтому при разработке тестовых заданий для аудирования можно добавить в инструкции до начала данных тестовых заданий ободряющие слова, подчеркивающие субъективность учащегося, и в то же время добавить в инструкции некоторую информацию, раскрывающую суть тестовых заданий, чтобы кандидаты могли уменьшить чувство дискомфорта и напряжения. Например: «Прежде чем вы это заметите, экзамен уже подойдет к середине, и вы большие молодцы! Слушайте следующий вопрос, о спорте!». Кроме того, китайские студенты предпочитают объективные вопросы, поскольку им достаточно сложно организовать мыслительный процесс трансформации исходных предложений для выражения идеи посредством возможностей другого языка. Поэтому не следует рассматривать объективные вопросы как основную форму субтеста «Аудирование», вместо этого следует обогатить типы вопросов и добавить некоторые интересные элементы, чтобы стимулировать положительный отклик кандидатов, легко сформировать привычку регулярно мыслить. Язык – мощный инструмент,

способный влиять на человеческое мышление, эмоции и поведение. Соответственно, можно:

1. Заменить некоторые объективные вопросы аналитическими. Например, кандидаты должны заполнить таблицу на основе того, что они услышали; записать основную информацию об услышанном; составить план того, что они услышали. Изучить способность учащихся получать и обрабатывать информацию, воспринимаемую на слух, в реальном коммуникативном состоянии. Это может проверить способность студентов получать и обрабатывать такой материал в реальном коммуникативном состоянии.
2. Изменить тип вопросов. Например, «скажите, пожалуйста, о чем вы слышали?» или «скажите, пожалуйста, что вы думаете об услышанном?». Поэтому учащиеся могут понять общее содержание материала и глубоко задуматься.
3. Использовать аудиовизуальные вопросы. Китайские учащиеся относительно быстро понимают и усваивают визуальные материалы. С помощью картинок, видео, движущихся изображений и интеллектуальной графики, приближенной к реальной жизни, они могут стимулировать существующий объем знаний в голове. Такое сочетание звука и изображения психологически помогает кандидатам почувствовать, что они разгадывают реальные события, с которыми столкнулись в жизни, и снижает психологическое давление. С этой точки зрения лучше ТРКИ-2, чем ТРЯ-8.

Сравнив два субтеста «Аудирование» в двух системах тестирования (ТРКИ И ТРЯ), можем сказать, что с точки зрения формы теста на аудирование ТРКИ-2 и ТРЯ-8 формулируют вопросы с множественным выбором, а с точки зрения содержания заданий материалы аудирования в ТРКИ-2 относятся к социально-культурной и официально-деловой сферам общения, а для ТРЯ-8 характерны новости, интервью, сообщения, выступления лидеров государств и др.

Субест «Аудирование» в ТРКИ-2 включает 25 вопросов, 150 баллов, что составляет 22.72% от общего балла по всем субтестам, а в ТРЯ-8 – 15 вопросов, 15 баллов, которые составляют 15% от общего балла по всем субтестам. В ТРКИ-2 время выполнения заданий: задания 1-10 – 11 мин., а задания 11-25 – 24 мин., а в ТРЯ-8 всего 7 текстов, на работу с которыми отводится 20 мин.

При разработке тестовых вопросов следует учитывать важность практичности. Эта практичность основана на этнопсихологических особенностях китайских студентов. Китайские студенты ценят лица и имеют четкое восприятие изображений, поэтому после всестороннего рассмотрения этих моментов выдвинутые предложения можно лучше применить к преподаванию русского языка как иностранного.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Masuram, Jyothi, & Sripada, Nagini. (2020). Developing speaking skills through task-based materials. *Procedia Computer Science*. 172. P. 60–65. [https://www.researchgate.net/publication/342225776\\_DEVELOPING\\_SPEAKING\\_SKILLS\\_THROUGH\\_TASK-BASED\\_MATERIALS](https://www.researchgate.net/publication/342225776_DEVELOPING_SPEAKING_SKILLS_THROUGH_TASK-BASED_MATERIALS). (date of the application: 02.12.2023).
2. Басова Н.В. Педагогика и практическая психология: Учеб. пособие. Ростов н/Д: Феникс, 1999. 412 с.
3. Аверко-Антонович, Е.В. Аудирование в изучении русского языка иностранными студентами // Вестник Казанского технологического университета. 2013. Т. 16, № 15. С. 190-192.
4. Ван Сюэнь. Теория и практика лингводидактических тестов. Гуанчжоу: Всемирное книжное издательство, 2014. 179 с.
5. Сысоев П.В. Спорные вопросы коммуникативного контроля умений учащихся воспринимать речь на слух // Иностранные языки в школе. 2008. N 2. С. 16-21.
6. Колесникова И.Л., Долгина О.А. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков. М.: Дрофа: Cambridge university press, 2008. 431 с.
7. Рогова Г.В., Верещагина И.Н. Методика обучения английскому языку на начальном этапе в средней школе. М.: Просвещение, 1998. 231 с.
8. Ерофеева И.Н. Тестирование по русскому языку: структура, содержание, проблемы // Актуальные вопросы языкового тестирования. Вып. 2 / С.Ахола, А.А. Башарин, Н.И. Башмакова [и др.]; под ред. И.Ю. Павловской. СПб.: Изд-во СПбГУ, 2017. С. 141-146.
9. Типовые тесты по русскому языку как иностранному. Второй сертификационный уровень. Общее владение / Аверьянова Г.Н. и др. М.; СПб: Златоуст, 1999. 112 с.
10. 黄玫, 史铁强, 蔡晖, 贾长龙, 赵为等. 高等学校俄语专业八级考试大纲·真题·模拟(第3版). 北京: 外语教学与研究出版社. 2019: 200 (Программа обучения ТРЯ-8 для студентов по специальности "Русский язык" в вузах • Типовые тесты • Пробные тесты (№ 3) / Хуан Мэй, Ши Тесян, Цай Хуэй, Цзя Чанлун, Чжао Вэй и др.- Пекин: Изд-во преподавания и исследования иностранных языков, 2019. 200 с.).
11. 全国高等学校外语专业教学指导委员会俄语教学指导分委员会, 高等学校俄语专业教学大纲 [Z].-2版.北京: 外语教学与研究出版社, 2012. 380. [Подкомитет по обучению русскому языку Руководящего комитета вузов по преподаванию иностранных языков. Программа обучения русскому языку в вузах по специальности «Русский язык». 2-е изд. Пекин: Изд-во по преподаванию и исследованию иностранных языков, 2012. 380 с.].
12. Шибаева, Н.Б. К вопросу проведения лингводидактического тестирования по русскому языку как иностранному (ТРКИ) и китайскому языку (НСК) // Обучение, тестирование и оценка: Материалы Международной конференции, Нижний Новгород, 28–29 октября 2020 года. Том Вып. 20. Нижний Новгород: Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н.А. Добролюбова, 2021. С. 197-200.
13. 张俊翔. 俄语专业八级水平测试对新闻听力教学的正面反拨作用 [J]// 中国俄语教学. 2019 (1): 69-75 (Чжан Цзюньсян. Положительный обратный эффект ТРЯ-8 на обучение новости в субтесте аудирования // Русский язык в Китае. 2019 (1). С. 69-75.
14. 李筱菊. 语言测试科学与艺术, 长沙: 湖南教育出版社. 2001 (27): 537 (Ли Сюэцзюй. Наука и искусство языкового тестирования. Чанша: Хунаньское издательство образования. 2001. № 27. 537 с.).
15. Рапорт И.А., Сельг Р., Соттер И. Тесты в обучении иностранным языкам в средней школе - Таллин: Валгус, 1987.- 352 с.
16. Андрюшина Н.П. Тренировочные тесты по русскому языку как иностранному: 1 сертификационный уровень: общее владение / [Н.П. Андрюшина, М.Н. Макова, Н.И. Пращук]. СПб.: Златоуст, 2011. 119 с.
17. Жемчугов А.А. Китайская головоломка. М., 2004. 348 с.

© Ван Юйтин (wangyuting123@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

## РУССКОЕ МУЗЫКАЛЬНОЕ ИСКУССТВО КАК ПРЕДМЕТНОЕ СОДЕРЖАНИЕ ОБЩЕГО МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

### RUSSIAN MUSICAL ART AS THE SUBJECT CONTENT OF GENERAL MUSIC EDUCATION

*D. Drobzhev*

*Summary:* The pedagogical possibilities of Russian musical art as the subject content of general music education are substantiated. The specificity of the main directions of Russian musical art is revealed in the context of the subject content of general music education. The characteristics of the main curricula in the subject "Music" are presented as options for the specific implementation of the pedagogical capabilities of Russian musical art.

*Keywords:* spiritual and moral values, Russian musical art, musical folklore, sacred music, Russian classical art, subject content of general music education.

**Дробжев Дмитрий Владимирович**

Аспирант, Волгоградский государственный социально-педагогический университет  
shpelka@mail.ru

*Аннотация:* Обоснованы педагогические возможности русского музыкального искусства как предметного содержания общего музыкального образования. Раскрыта специфика основных направлений русского музыкального искусства в контексте предметного содержания общего музыкального образования. Представлена характеристика основных учебных программ по предмету «Музыка» как вариантов конкретной реализации педагогических возможностей русского музыкального искусства.

*Ключевые слова:* духовно-нравственные ценности, русское музыкальное искусство, музыкальный фольклор, духовная музыка, русское классическое искусство, предметное содержание общего музыкального образования.

Социально-экономические изменения, происходящие в Российской Федерации, обусловили модернизацию качества отечественного образования. Концепция Федеральной целевой программы развития образования (до 2030 года) в качестве одного из стратегических национальных приоритетов государственной политики в сфере образования провозглашает укрепление традиционных российских духовно-нравственных ценностей.

Реализация поставленных целей возможна только при условии приобщения учащихся к культурному наследию. Известно, что культура аккумулирует качественные характеристики деятельности человека и ее результатов, обобщает и преобразует деятельность поколений людей по сохранению, воссозданию и созиданию материальных и духовных ценностей. Именно в контексте определенной культуры происходит становление личности, поиск «своих» ценностей, приобщение к традициям, формирование характера и мировоззрения. В этой связи речь идет о национальной культуре, которая понимается «как система духовного производства, охватывающая создание, хранение, распространение и потребление духовных ценностей, взглядов, знаний и ориентаций» [12, с. 126], характерных для конкретного народа. Национальная культура уникальна по своему содержанию, она несет в себе все необходимые духовные ценности, представляет собой модель национального сознания и отношения, а также раскрывает специфиче-

ские черты мировоззрения народа.

Именно русская национальная культура как «основа национального духовного богатства» [7], «уникального пространства, в котором развивается школьник как субъект культуры и творчества» (Е.В. Бондаревская, С.В. Кульневич, В.И. Слободчиков и др.), обладает богатым педагогическим потенциалом в плане присвоения личностью базовых человеческих ценностей. Следовательно, современное образование, должно рассматриваться как процесс трансляции духовно-нравственных ценностей, заключенных в русском культурном наследии.

В этой связи, особое место в достижении поставленной цели занимают предметы образовательной области «Искусство». Это обусловлено тем, что искусство, как подсистема культуры, представляет собой систему знаково-символических форм (Р. Барт, Ю. Лотман, В.Н. Топоров, А. Лосев, М. Бахтин, М.С. Каган), благодаря познанию которых школьники конструируют картину мира. Как социально-эстетический феномен, искусство содержит и транслирует человечеству социально значимые ценности. Искусство, являясь посредником между обществом и человеком, способствует трансформации ценностей общества в систему ценностей личности.

Значительным потенциалом в данном контексте обладает музыкальное искусство, поскольку именно оно

предлагает модели эмоционально-чувственного восприятия окружающего мира. Музыка, в силу своей природы, позволяет эмоционально пережить явления окружающего мира в их диалектической взаимосвязи, так как музыкальная содержательность несводима к содержательности других видов искусства, и не может быть адекватно передана каким-либо иным способом.

Важным фактором музыкального искусства является его гуманистическая направленность, которая, благодаря эмоциональной специфике музыкального искусства, обеспечивает присвоение личностью вечных человеческих ценностей – Красоты, Добра, Истины (Л.Н. Столович). Именно эти ценностные основания лежат в основе содержания русского музыкального искусства, которое представляет в своих образцах коллективный, непрерывно обогащающийся опыт нации, а, следовательно, и систему ее ценностей. Это позволяет рассматривать русское музыкальное искусство как концентрированную форму выражения нравственных идеалов и ценностей, присвоение которых способствует глубокому осмыслению школьниками собственных духовно-нравственных представлений.

Вместе с тем, необходимо отметить, что русское музыкальное искусство, при всей своей значимости, недостаточно широко представлено в содержании общего музыкального образования. Традиционно основу учебных программ составляют сочинения русских классиков, а произведения народной и духовной музыки представлены эпизодически, как правило, в ознакомительном ракурсе. Это обстоятельство препятствует осмыслению учащимися целостной картины русской национальной музыкальной культуры, пониманию ценностно-смыслового содержания музыкальных произведений разных жанров и стилей.

В этой связи представляется необходимым выявить роль русского музыкального искусства как предметного содержания общего музыкального образования.

Как известно, русская музыка, как часть отечественной художественной культуры, сохраняющая её основные черты, формировалась в процессе развития основных направлений национального музыкального искусства – фольклора, музыки религиозной традиции, профессиональной композиторской школы. Каждое направление заслуживает внимания, поскольку обладает достаточным педагогическим потенциалом, необходимым для приобщения школьников к важнейшим духовно-нравственным ценностям.

Вопросы, связанные с изучением воспитательных возможностей русской народной музыки, раскрываются в трудах Б.В. Асафьева, В.Ф. Афанасьева, Г.Н. Волкова, А.Н. Карасева, Е.Э. Линевой, С.И. Миропольского и др.

Авторы называют фольклор подлинной энциклопедией поэтических знаний народа, дающей полное представление об идейно-эстетических богатствах его творчества [6].

Подчеркивая педагогический потенциал музыкального фольклора, Б.В. Асафьев отмечает, что «наука о музыкальном народном творчестве должна стать основой музыкального образования и воспитания». При этом ученый отмечает «бесспорную высокохудожественную ценность музыкально-народного мастерства, т.е. его глубоко художественную природу и качественность» [2, с. 24.]

Русский фольклорист, М.А. Вавилова подчеркивает, что «устное поэтическое творчество на протяжении многих веков служило народу и как «учебник жизни», передающий из поколения в поколение его мудрость, житейскую философию, этику, и как средство воспитания характера, лучших человеческих качеств: патриотизма, мужества, смелости, стойкости, честности, доброты. Фольклор – это подлинная энциклопедия поэтических знаний народа, дающая полное представление об идейно-эстетических богатствах его творчества» [11, с.4].

Действительно, наряду с воплощением прошлого культуры, многовековых представлений о мироздании, красоте и гармонии в жанровом многообразии русской народной музыки нашли отражение важнейшие качества человеческой души: доброта, уважение к старшим, одухотворение природы и единение с ней. Более глубокое усвоение нравственных ценностей, содержательно представленных в песнях, становится возможным благодаря яркости и доступности музыкально-поэтических образов музыкального фольклора.

Так, трудовые песни, направлены на воспитание таких нравственных качеств, как дружба, упорство, чувство долга и ответственность за результаты труда; былины и исторические песни воплощают любовь русского народа к Родине, его богатырскую силу и мощь; календарно-обрядовый фольклор – уважение к земле, родной природе, понимание роли природных циклов и своей кровной связи с ними.

В семейно-бытовых жанрах раскрываются семейные ценности. Уважение и любовь невесты к родителям, почтительное отношение жениха и невесты друг к другу, важность образования новой семьи, которые имеют особое значение в плане нравственного воспитания, по мнению Л.С. Браза, нашли отражение в музыкально-поэтических образах свадебных песен [5].

Особый музыкальный мир, передающий глубину чувств русского человека, нашел отражение в бесценном сокровище народной музыки – в лирических и про-

тяжных песнях.

Таким образом, включение произведений русского фольклора в содержание учебной программы «Музыка» способствует общению учащихся с родной музыкальной культурой, а также присвоению, «принятию» школьниками духовно-нравственных ценностей русской народной музыки.

Как известно, русская народная песня стала плодотворной почвой для развития русской профессиональной музыки. Как отмечает Б.В. Асафьев, «стихия русской музыки есть стихия песенная, мелосная» [4, с. 22]. По мысли ученого, в своём творчестве русские композиторы «близко подходят к народному музыкально-творческому методу: рождению музыки из живой интонации» [3, с. 137].

Профессиональное освоение народной песни отразило стремление русского искусства к национальной самобытности. Русская композиторская школа впитала образный строй народнопоэтической речи, характерные черты русского национального характера. Как отмечают О.Е. Левашева и Ю.В. Келдыш, «возникшая на волне общественного подъема, она сложилась как школа подлинно народная и национальная по своим эстетическим принципам» [8, с. 158].

Несмотря на индивидуальный, неповторимый стиль творчества композиторов русской классической школы, как отмечает Е.М. Орлова, «несомненно, единым для всех музыкантов ... была, убежденность в неразрывности красоты и правды в искусстве, эстетического и этического в художественной мысли, в создаваемых образах» [9, с. 8].

В свою очередь Л.А. Рапацкая подчеркивает, что «учительский» характер отечественного искусства, выпестованный многовековой православной историей, выразился прежде всего в обращении к «вечным» темам и сюжетам, что несут свет любви, сострадания, жертвенности» [10, 137].

К «великим свойствам» русской музыки Б.В. Асафьев относит ее реализм, глубину и широту общения, имеющую «в основе своей свойственные русскому народу внимание и любовь к человеку, сердечное участие в его горестях и печалях, радостях и светлых мечтах»; «идею родной земли и чувства Родины», проявляющиеся в «едва ли не самом жизнеспособном нерве русской культуры» – распевности [1, 6-10].

В произведениях различных жанрах – от камерных вокальных до крупных сочинений М.И. Глинка, А.С. Даргомыжский, П.И. Чайковский, Н.А. Римский-Корсаков, С.В. Рахманинов, С.И. Танеев, С.С. Прокофьев, Г.В. Свири-

дов и др. воплотили внутренний мир человека, вечные проблемы любви и семейного благополучия.

Монументальные произведения М.И. Глинки, А.П. Бородина, Н.А. Римского-Корсакова, М.П. Мусоргского, П.И. Чайковского, С.С. Прокофьева, Д.Д. Шостаковича и др. раскрывают историю страны и героические подвиги ее народа. Включение в содержание урока музыкальных сочинений патриотической тематики способствует воспитанию таких нравственных качеств, как любовь к Родине, уважение к ее истории, героизм, самопожертвование, и превращению их в устойчивые ценностные ориентиры личности.

Во фрагментах опер Н.А. Римского-Корсакова «Снегурочка» и «Садко», в фортепианном цикле «Времена года», концертах для фортепиано с оркестром, пьесах из «Детского альбома» П.И. Чайковского, в вокальных сочинениях М.П. Мусоргского, Н.А. Римского-Корсакова, П.И. Чайковского, С.В. Рахманинова, Г.В. Свиридова, в фортепианных произведениях С.С. Прокофьева, Г.В. Свиридова, А.Г. Шнитке раскрываются традиционные для русской композиторской музыки образы родной природы, сочетающие в себе как изобразительность (пейзажные «зарисовки»), так и выразительность (чувства, настроения, возникающие при созерцании красоты). Введение в содержание уроков музыкальных сочинений, воплощающих образы русской природы, способствует воспитанию чуткого и бережного отношения к окружающему миру.

Проблематика русского классического искусства позволяет выделить следующие ценности: Человек, Народ, Родина, Природа, Семья, Труд и связанные с ними патриотизм, благородство, милосердие, готовность к труду, уважение к истории и культуре, бережное отношение к окружающему миру.

Таким образом, музыка композиторов русской классической школы по своей духовно-нравственной сущности представляет собой важное средство формирования ценностных ориентаций учащихся.

Русская духовная музыка как отражение общерусской культуры и ее традиций, представляет собой определенное философское отношение человека к окружающему миру, переживаемое в художественно-выразительной форме в системе ценностных установок личности (духовных, этических и эстетических). В этой связи целесообразно говорить о русской духовной музыке как одной из фундаментальных составляющих национальной культуры, как глобальном духовно-творческом процессе.

Духовная музыка, по мысли Н.С. Гуляницкой, В.И. Мартынова, И.А. Гарднера, Т.Ф. Владышевской, В.В. Медушевского и др., как носитель этических, эстетических,

мировоззренческих ценностей, обладает необычайной силой воздействия на слушателя. В познании природы русской души, ее духовного начала, именно музыка выступает тем ядром, в котором первостепенное значение принадлежит не слову и интонации, а тому внутреннему содержанию, которое скрыто за ними, тому ощущению прекрасного, которое они рождают, тому отзвуку в душе, который они вызывают. Будучи обращенной к внутреннему миру человека, духовная музыка стимулирует процессы рефлексии, самопознания и через них – позитивного саморазвития.

Рассмотрение данного направления требует уточнения терминологии. В работах ученых при изучении православной музыки используются понятия «религиозная музыка» и «духовная музыка». При этом в понятии «религиозная» акцентируется мировоззренческая сторона. Понятие «духовная» распространяется и на светскую музыку (звучащую вне церкви в концертном исполнении), обладающую особым качеством – духовностью, как проявлением высшей гармонии и красоты. Мы рассматриваем понятие «духовная музыка» в широком смысле, поскольку это позволяет включить в него и светскую и религиозную культуру.

На наш взгляд, включение произведений русской духовной музыки в содержание учебной программы «Музыка» способствует не только приобретению учащимися знаний о национальной культуре предшествующих поколений, их мировоззрению, но и осмыслению целостной картины национальной музыкальной культуры, пониманию специфики различных ее форм, ценностного смыслового содержания музыкальных произведений разных жанров и стилей.

Русская духовная музыка, как и всё искусство православной традиции, не несёт в себе враждебности, конфликта. Любовь, добродетель, мудрость, благородство, сострадание, самопожертвование, честность, благоговение перед святыней (с позиций общечеловеческих ценностей) – эти этические качества личности, составляющие основу образно-эмоциональной сферы русской духовной музыки, являются очень важными для нравственного воспитания учащихся.

Иными словами, русское музыкальное искусство содержит неограниченные воспитательные возможности, реализация которых будет способствовать процессу присвоения школьниками базовых человеческих ценностей.

В этой связи возникает необходимость организации таких уроков музыки, на которых в полной мере был бы использован педагогический потенциал русского музыкального искусства.

Как известно, в своей педагогической деятельности учитель музыки руководствуется рабочей программой по предмету. До настоящего времени преподавание предмета «Музыка» в основной школе осуществлялось по учебным программам, соответствующим Федеральному государственному образовательному стандарту и Примерной основной образовательной программе основного общего образования. Это программы «Музыка» Г.П. Сергеевой, Е.Д. Критской; «Музыка» В.О. Усачёвой и Л.В. Школяр; «Искусство. Музыка» В.В. Алеева, Т.И. Науменко, Т.Н. Кичак.

Основной целью реализации данных программ является развитие музыкальной культуры школьников как неотъемлемой части их духовной культуры. При различии в концепциях, в содержании курса, структуре и принципах отбора музыкально-педагогического материала, авторы едины во мнении, что в учебно-художественном репертуаре должны преобладать произведения русского музыкального искусства. Только в этом случае возможно воспитание любви к своей культуре, своему народу и настроенности на восприятие иных культур («Я и другой»), осознание общечеловеческих ценностей.

Однако, необходимо отметить, что только в программе Г.П. Сергеевой, Е.Д. Критской представлены все направления русского музыкального искусства, в остальных основу содержания составляют в основном произведения академических жанров – инструментальные пьесы, романсы, хоровая музыка, фрагменты из опер, балетов, кантат, симфоний, инструментальные сонаты и концерты. Произведения народной и духовной музыки представлены фрагментарно, что не позволяет в полной мере использовать воспитательные возможности русского музыкального искусства.

Вместе с тем необходимо отметить, что в содержание примерной рабочей программы по предмету «Музыка» на уровне основного общего образования, составленной на основе обновленных Федеральных государственных стандартов основного общего образования, входят модули, непосредственно связанные с изучением всех направлений русского музыкального искусства. Это модули «Музыка моего края»; «Народное музыкальное творчество России»; «Русская классическая музыка» и «Истоки и образы русской и европейской духовной музыки». При этом не представлен примерный список музыкально-педагогического репертуара, изучаемого на уроках. Это позволяет учителю музыки, в опоре на концептуальные положения музыкальной педагогики, а также на разработанные ранее рабочие программы по предмету, творчески подойти к подбору репертуара, необходимого для успешного решения вышеназванных педагогических задач.

Все вышеизложенное позволяет сделать ряд вы-

водов. Во-первых, русское музыкальное искусство как предметное содержание общего музыкального образования создает условия для осмысления учащимися целостной картины русской национальной музыкальной культуры. Во-вторых, русское музыкальное искусство обладает особыми педагогическими возможностями для формирования духовно-нравственных представлений школьников. В-третьих, как предметное содержание общего музыкального образования русское музыкаль-

ное искусство должно быть представлено многообразием всех его направлений.

Таким образом, русское музыкальное искусство как предметное содержание общего музыкального образования способствует решению таких важнейших задач как укрепление национальной идентичности, а также приобщение учащихся к традиционным российским ценностям.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Асафьев Б.В. Великие традиции русской музыки // Музыкальная академия. №3(160). 1952. С.6-10.
2. Асафьев Б.В. О народной музыке. Л.: Музыка, 1987. 248 с.
3. Асафьев Б.В. О хоровом искусстве: сб. ст. / сост. и коммент. А. Павлова-Арбенина. Л.: Музыка, 1980. 216 с.
4. Асафьев Б.В. Об опере: сб. ст. / сост. и коммент. А. Павлова-Арбенина. Л.: Музыка, 1985. 336 с.
5. Браз Л.С. Учебно-воспитательная роль фольклора в самодеятельном хоре // Изучение музыкального фольклора: Межвузовский сборник научных трудов. – Ростов н / Д.: РГПИ, 1986. С. 16-25.
6. Гусев В.Е. Эстетика фольклора. Л.: «Наука», 1967. 319 с.
7. Захаров А.В. Традиционная культура в современном обществе // Социологические исследования. 2004. № 7. С. 105-115
8. Келдыш Ю.В., Левашева О.Е. История русской музыки: Учебник. – Вып.1: С древнейших времен до середины XIX века / Общ. ред. и предисловие А.М. Кандинского. 4-е изд., доп. и перераб. М.: Музыка, 1990. 596 с.
9. Орлова Е.М. Очерки о русских композиторах XIX – начала XX века: Учебное пособие. М.: Музыка, 1982. 223 с.
10. Рапацкая Л.А. История русской музыки: от Древней Руси до Серебряного века: Учебник. 3-е изд., перераб. и доп. СПб.: Издательство «Лань»; Издательство «ПЛАНЕТА МУЗЫКИ», 2015. 480 с
11. Русское народное поэтическое творчество / М.А. Вавилова, В.А. Василенко, Б.А. Рыбаков и др.; под ред. А.М. Новиковой. 2-е изд. М.: Высш. школа, 1978. 440 с.
12. Чумаков А.Н. Метафизика глобализации. Культурно-цивилизационный контекст: монография. 2-е изд., испр. и доп. Москва: Проспект, 2016. 496 с.

© Дробжев Дмитрий Владимирович (shpelka@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

# ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ДИЗАЙНА НА ПРИМЕРЕ ЗАНЯТИЙ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

## PEDAGOGICAL CONDITIONS OF INTERACTION OF CRITICAL THINKING AND PEDAGOGICAL DESIGN ON THE EXAMPLE OF ENGLISH LANGUAGE CLASSES

**A. Eferova**  
**Yu. Shekhovskaya**  
**M. Krapivina**  
**E. Melikhova**

*Summary:* Pedagogical design is the process of developing and organizing instructional materials, methods, and strategies that help students achieve specific learning goals. Critical thinking plays an important role in instructional design because it allows teachers to design more effective instructional materials and teaching methods.

Educators and teachers must consider the needs and interests of their students and create learning situations that stimulate critical thinking. For example, they can ask questions that require students to analyze and evaluate information, and engage students in discussion and exchange of opinions.

In addition, instructional design can be used to develop critical thinking in students. For example, educators and teachers can use project-based learning methods that require students to think critically and make decisions. This may involve developing and implementing projects that address real-life problems in their community or school.

Overall, instructional design and critical thinking work together to help students develop critical thinking skills and achieve their learning goals.

*Keywords:* critical thinking, instructional design, teaching materials, English language.

**Ефорова Аделя Рафиковна**

Кандидат педагогических наук, доцент, Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ (г. Москва)  
earkov@list.ru

**Шеховская Юлия Андреевна**

Кандидат филологических наук, доцент, Тюменское высшее военно-инженерное ордена Кутузова командное училище имени маршала инженерных войск А.И. Прошлякова  
y.a.shekhovskaya@gmail.com

**Крапивина Марина Юрьевна**

Кандидат педагогических наук, доцент, Оренбургский государственный университет  
krap11@yandex.ru

**Мелихова Екатерина Викторовна**

Кандидат филологических наук, доцент, Российский биотехнологический университет (г. Москва)  
melihovaev@mgupp.ru

*Аннотация:* Педагогический дизайн является процессом разработки и организации учебных материалов, методов и стратегий, которые помогают учащимся достигать определенных целей обучения. Критическое мышление играет важную роль в педагогическом дизайне, поскольку оно позволяет учителям разрабатывать более эффективные учебные материалы и методы обучения.

Педагоги и учителя должны учитывать потребности и интересы своих учеников, а также создавать учебные ситуации, которые стимулируют критическое мышление. Например, они могут задавать вопросы, которые требуют от учеников анализа и оценки информации, а также привлекать учеников к дискуссиям и обмену мнениями.

Кроме того, педагогический дизайн может быть использован для развития критического мышления у учащихся. Например, педагоги и учителя могут использовать проектные методы обучения, которые требуют от учеников критического мышления и принятия решений. Это может включать в себя разработку и реализацию проектов, которые решают реальные проблемы в их обществе или школе.

В целом, педагогический дизайн и критическое мышление взаимодействуют между собой, чтобы помочь учащимся развивать навыки критического мышления и достигать своих учебных целей.

*Ключевые слова:* критическое мышление, педагогический дизайн, учебно-методические материалы, английский язык.

Педагогический дизайн относится к процессу создания эффективных методов обучения, стратегий и среды, способствующих обучению и приобретению знаний [3, с. 27]. Это предполагает разработку опыта обучения, который соответствует образовательным целям

и эффективно привлекает учащихся [8, с. 421]. К одним из этих целей можно смело отнести критическое мышление как один из способов проявления себя в условиях педагогического процесса на занятиях по английскому языку [9, с. 153]. Прежде всего, необходимо рассмотреть, что та-

кое критическое мышление и его роль на занятиях.

Критическое мышление — это важнейший навык, который включает в себя анализ, оценку и синтез информации для принятия обоснованных решений и решения сложных проблем. Совместное обучение, с другой стороны, представляет собой учебный подход, в котором упор делается на совместную работу учащихся в группах для достижения общих целей обучения [4].

Также, это процесс анализа, оценки и интерпретации информации с целью принятия обоснованных решений и формирования своих собственных мнений. Оно включает в себя умение задавать вопросы, анализировать данные, оценивать доказательства и принимать обоснованные выводы [2, с. 91]. Критическое мышление является важным навыком для успешной учебы, работы и жизни в целом.

Исследования показали, что существует тесная связь между педагогическим дизайном, критическим мышлением и взаимодействием преподавателей и студентов в аудитории [7, с. 297]. Рассмотрим некоторые ключевые моменты на примерах:

### 1. Содействие критическому мышлению

Эффективный педагогический дизайн может включать в себя действия и учебный опыт, которые поощряют критическое мышление [11, с. 207]. Разрабатывая задания, которые требуют от учащихся анализа, оценки и применения информации, преподаватели способствуют развитию навыков критического мышления [10, с. 59].

Педагогический дизайн предполагает разработку форм и методов учебного взаимодействия (как в офлайн-, так и в онлайн-режимах) с учётом конструктивной, организационной, коммуникативно-стимулирующей и информационно-обучающей функции данного процесса [6, с. 203]. Одним из эффективных методов развития критического мышления в рамках изучения иностранного языка является метод ассоциативной карты, способ визуализации мыслей во время импровизированной записи новой информации. Ассоциативная карта может быть трансформирована в технологию группового обучения – метод «мозгового штурма» («brainstorming») для решения проблемной речевой ситуации [5, с. 18]. Поощрение сотрудничества осуществляется в процессе совместной учебной деятельности, в ходе которой учащиеся участвуют в дискуссиях, дебатах и групповых проектах, предоставляет учащимся возможность учиться друг у друга, обмениваться идеями и развивать навыки совместного решения проблем.

### 2. Разнообразные перспективы

Условия взаимодействия знакомят учащихся с раз-

личными аспектами:

- философская перспектива, где критическое мышление рассматривается как процесс анализа и оценки истинности и значимости идей и концепций [13, с. 38];
- социальная перспектива, которая рассматривается как процесс оценки социальных явлений и проблем, таких как расовая дискриминация, политическая коррупция или экономическое неравенство [12];
- психологическая перспектива как процесс понимания и оценки информации, который включает в себя множество когнитивных процессов, таких как восприятие, внимание, память, мышление и решение проблем [11, с. 207];
- профессиональная перспектива, где важным навыком для многих профессий, таких как юристы, ученые, менеджеры и журналисты является принимать обоснованные решения на основе анализа данных и доказательств [15, с. 21];
- образовательная перспектива, как ключевой навык, который должен быть развит учениками в школе и студентами в университете и позволять им анализировать информацию, оценивать доказательства и принимать обоснованные решения [14, с. 180].

Тем самым, побуждая их рассматривать альтернативные точки зрения, что важно для критического мышления и всестороннего принятия решений.

### 3. Конструктивистские подходы

Критическое мышление может быть развито через конструктивистские подходы, которые включают в себя: активное участие учащихся в процессе обучения – учащиеся должны быть активно вовлечены в процесс анализа и оценки информации, а не просто пассивно принимать знания., использование реальных примеров и ситуаций – учащиеся должны иметь возможность анализировать реальные примеры и ситуации, чтобы понимать, как критическое мышление может быть применено на практике; использование различных источников информации – учащиеся должны иметь возможность анализировать информацию из различных источников, таких как книги, журналы, интернет и т.д., поддержка учащихся в развитии навыков критического мышления – педагоги и учителя должны предоставлять поддержку и обратную связь учащимся, чтобы помочь им развивать навыки критического мышления. Педагогические проекты, основанные на принципах конструктивизма, делают упор на активное участие и размышление учащихся, что позволяет учащимся формировать свое понимание концепций посредством взаимодействия и сотрудничества.

### 4. Обратная связь и размышление

Педагогический дизайн может включать в себя воз-

возможности для учащихся получать отзывы об их навыках критического мышления и участвовать в рефлексивных практиках, что еще больше повышает их способность мыслить критически. Учащиеся должны получать обратную связь от педагогов учителей и своих коллег, чтобы улучшать свои навыки критического мышления. Кроме того, они должны уметь анализировать свои собственные мысли и действия, чтобы понимать, как они могут улучшить свой подход к решению проблем и принятию решений. Размышление и самоанализ помогают учащимся стать более эффективными критическими мыслителями и лучше понимать себя и окружающий мир.

### 5. Применение в реальной жизни

Интеграция сценариев решения реальных проблем и тематических исследований в педагогический дизайн может стимулировать сотрудничество и критическое мышление в контекстах, отражающих профессиональную среду.

### 6. Оценка критического мышления

Педагогический дизайн может включать методы оценки, позволяющие оценить навыки критического мышления учащихся, что помогает преподавателям оценить эффективность своих учебных стратегий. Одним из способов оценки являются интерактивные методы, применяющиеся в условиях педагогического процесса, которые благоприятно влияют на формирование выявления критического мышления учащихся на занятиях.

Можно смело отметить тот факт, что, когда преподаватели и учителя разрабатывают учебный опыт, который способствует сотрудничеству и критическому мышлению, учащиеся могут развить более сильные навыки решения проблем, аналитические способности и способность принимать обоснованные решения. Среда совместного обучения, поддерживающая критическое мышление, может повысить общее качество образования и лучше подготовить студентов к успеху в их академических и профессиональных занятиях.

Нет никаких сомнений, что педагогический дизайн и интерактивные методы обучения являются взаимосвязанными и взаимодополняющими аспектами образовательного процесса. Педагогический дизайн предоставляет педагогам инструменты и методологию для разработки эффективных образовательных программ, в то время как интерактивные методы обучения активно вовлекают учащихся в процесс обучения и стимулируют их активное участие [16, с. 151].

Так как одним из основных принципов педагогического дизайна является адаптация образовательных программ к потребностям и особенностям учащихся, как

было рассмотрено ранее в данной статье, особую роль в интеграции педагогического дизайна и критического мышления играют интерактивные методы обучения, которые позволяют педагогам и учителям лучше понять потребности и интересы учащихся и создать образовательную среду, которая максимально соответствует их потребностям. Например, использование групповых проектов, дискуссий и игр на уроках помогает учащимся активно взаимодействовать друг с другом, развивать коммуникативные и социальные навыки, а также применять полученные знания на практике. Интерактивные методы обучения также способствуют активному участию учащихся в процессе обучения. Они позволяют учащимся не только пассивно слушать лекции, но и активно применять свои знания и навыки. Например, использование интерактивных презентаций, викторин, симуляций и ролевых игр позволяет учащимся активно участвовать в уроке, решать задачи, вырабатывать критическое мышление и принимать решения.

Педагогический дизайн также помогает определить цели обучения и выбрать подходящие интерактивные методы для их достижения. Например, если целью является развитие коммуникативных навыков учащихся, то можно использовать интерактивные методы, такие как дискуссии, совместное решение задач, ролевые игры и т.д. Если целью является развитие критического мышления, то можно использовать методы анализа и оценки информации, дебаты и т.д.

Таким образом, педагогический дизайн и интерактивные методы на занятиях тесно связаны и взаимодополняют друг друга. Педагогический дизайн предоставляет педагогам инструменты для разработки эффективных образовательных программ, а интерактивные методы обучения активно вовлекают учащихся в процесс обучения, стимулируя их активное участие и развитие различных навыков. Использование этих двух аспектов вместе помогает создать интересную, эффективную и адаптированную к потребностям учащихся образовательную среду.

Ниже приведены примеры интерактивных методов, которые применяются на занятиях для совершенствования критического мышления и педагогического дизайна, которые могут эффективно повлиять на педагогический процесс в целом.

**Обсуждение и дебаты:** студенты могут выражать свои мысли и аргументировать свою позицию на определенную тему. Решение проблемных задач: студентам предлагаются задачи, которые требуют критического мышления для их решения.

**Кейс-стади:** студентам предоставляются реальные ситуации, где они должны применить свои знания и

критическое мышление для решения проблемы. Решение индивидуального или группового кейса может быть представлено обучающимися в виде цифрового продукта [1, с. 463].

Работа в группах: студенты могут обмениваться мнениями и идеями, а также дискутировать и аргументировать свои точки зрения. Самостоятельное изучение материала: студентам предоставляется возможность са-

мостоятельно изучать материал, а затем анализировать его и выражать свое мнение.

Игры и симуляции: студентам предлагаются игры и симуляции, которые требуют критического мышления для успешного прохождения. Проектная работа: студенты могут работать над проектами, которые требуют критического мышления для их выполнения и успешного завершения.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Алферьева-Термсинос В.Б. Структура электронной информационно-образовательной среды педагогического вуза // Педагогический журнал. – 2022. – Т. 12, № 6-1. – С. 458-466. – DOI 10.34670/AR.2022.96.45.070.
2. Бочкина, Е.В. Инструменты для оценки качества взаимодействия в образовательной среде вуза / Е. В. Бочкина // Эпоха науки. – 2022. – № 31. – С. 91-97. – DOI 10.24412/2409-3203-2022-31-91-97. – EDN XDNBZL.
3. Гуцин, А.Н. Закономерности формирования планировочной структуры территориальных зон в крупнейших городах / А.Н. Гуцин, Н.В. Переверзева, С.И. Санок // Урбанистика. – 2018. – № 3. – С. 27-37. – DOI 10.7256/2310-8673.2018.3.26339. – EDN YQOMUP.
4. Ефорова, А.Р. Педагогические условия формирования критического мышления студентов в образовательном процессе технического вуза: специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования»: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Ефорова Аделя Рафиковна. – Астрахань, 2010. – 211 с. – EDN QEYINJ.
5. Исаджанова И.П. Метод ассоциативной карты в обучении студентов профессионального колледжа иностранному языку // Образование от «А» до «Я». – 2023. – № 3. – С. 17-19.
6. Коровин А.Ю. Средства дистанционного взаимодействия между преподавателем и студентами профессионального колледжа // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. – 2022. – № 12-2(75). – С. 202-204. – DOI 10.24412/2500-1000-2022-12-2-202-204.
7. Морозова, А.Е. Способы преодоления трудностей при обучении аудированию студентов-международников исторического факультета Томского государственного университета (английский язык) / А.Е. Морозова // Балтийский гуманитарный журнал. – 2018. – Т. 7, № 2(23). – С. 297-300. – EDN XULUUN.
8. Обухова, Н.И. Ценностно-мотивационные ориентации работников образовательных организаций в условиях неопределённости: эмпирический анализ / Н.И. Обухова // Образование и право. – 2023. – № 5. – С. 421-429. – DOI 10.24412/2076-1503-2023-5-421-429. – EDN UEQTMN.
9. Организация тестирования по иностранному языку студентов-юристов в электронной информационно-образовательной среде УрГЮУ (система «INDIGO») / М.В. Боровкова, Н.В. Ялаева, Н.В. Садыкова, С.В. Павлова // Традиционные и инновационные технологии развития профессиональной языковой личности студентов: Материалы Международной научно-методической конференции, Екатеринбург, 14 февраля 2019 года / Отв. ред. К.М. Левитан. – Екатеринбург: Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Уральский государственный юридический университет», 2019. – С. 153-162. – EDN TUIPHC.
10. Основные принципы реализации компетентного подхода в инклюзивной образовательной среде / Н.Л. Харченко, Н.В. Кузнецова, И.Ю. Багдасарова [и др.] // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. – 2022. – № 1-2. – С. 59-63. – DOI 10.37882/2223-2982.2022.01-2.31. – EDN PDTPSG.
11. Роль психогенных коннотаций в формировании эмоционального статуса студентов стоматологического факультета и пути его коррекции / А.В. Юмашев, А.С. Утюж, О.И. Адмакин [и др.] // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2017. – Т. 6, № 2(19). – С. 207-210. – EDN YYYUVV.
12. Свидетельство о государственной регистрации программы для ЭВМ № 2018615562 Российская Федерация. Контент электронного курса по учебной дисциплине высшего образования «Иностранный язык (английский) для направления подготовки «Социальная работа»: № 2018612718: заявл. 21.03.2018: опубл. 10.05.2018 / С.Н. Курбакова, М.А. Ганюшина, А.Р. Ефорова, Н.С. Варфоломеева; заявитель Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Российский государственный социальный университет». – EDN DORLOE.
13. Садыкова, Н.В. К вопросу о формировании поликультурной языковой личности на уроке английского языка в юридическом вузе / Н.В. Садыкова, Н.В. Ялаева // Полиязычная образовательная среда: модели и технологии: материалы III Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Екатеринбург, 25 января 2018 года / Министерство образования и науки Российской Федерации, Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б.Н. Ельцина; Ответственные редакторы: Т.П. Рассказова, С.А. Иванова, Е.Н. Фёдорова. – Екатеринбург: Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б.Н. Ельцина, 2018. – С. 38-43. – EDN YTLQJ.
14. Томин, В.В. Взаимодействие старшеклассников на уроках иностранного языка нетрадиционных форм, направленных на развитие иноязычной компетенции / В.В. Томин, А.А. Рул // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2014. – № 4-3(34). – С. 180-183. – EDN RYIANH.
15. Усов, С.С. Формирование компетенции академического иноязычного общения студентов-магистрантов языковых специальностей / С.С. Усов, Е.В. Глухова // Актуальные аспекты развития науки и общества в эпоху цифровой трансформации: сборник материалов в международной научно-практической конференции (шифр -МКАА), Москва, 27 февраля 2023 года. – Москва: Общество с ограниченной ответственностью «Издательство АЛЕФ», 2023. – С. 21-25. – EDN PEQJCG.

16. Ялаева, Н.В. Возможности использования Moodle в обучении английскому языку / Н.В. Ялаева // Языковое образование сегодня - векторы развития: Материалы V международной научно-практической конференции-форума, Екатеринбург, 17–18 апреля 2014 года. – Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет, 2014. – С. 151-157. – EDN ZUMMVT.
- 

© Еферова Аделя Рафиковна (earkov@list.ru), Шеховская Юлия Андреевна (y.a.shekhovskaya@gmail.com),  
Крапивина Марина Юрьевна (krap1@yandex.ru), Мелихова Екатерина Викторовна (melihovaev@mgupr.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

# ДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ТЕХНОЛОГИИ ДОПОЛНЕННОЙ РЕАЛЬНОСТИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ

**Иванчиков Алексей Алексеевич**

Аспирант, Балтийский федеральный университет  
имени Иммануила Канта  
ivan4ikov.leha@yandex.ru

## DIDACTIC POTENTIAL OF AUGMENTED REALITY TECHNOLOGY IN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE AT UNIVERSITIES

**A. Ivanchikov**

*Summary:* The article is devoted to the problem of introducing augmented reality (AR) technology into the educational process of professional training of bachelor degree students. The purpose of the study is to identify the didactic potential of using augmented reality technology in teaching a foreign language at universities. The study was conducted on the basis of a theoretical analysis of publications on the implementation of AR technology in the educational process, as well as experimental training. The article presents criteria for selecting applications and services based on augmented reality technology. A comparative analysis of the ARvis augmented reality designer, the JigSpace application and the Google Art & Culture service is carried out, and their functionality is described from a didactic point of view. The author emphasizes that these applications and services are not created directly for learning purposes, but can act as auxiliary means of developing foreign language communicative competence.

Based on experimental work, the positive and negative aspects of using this technology are highlighted. Among the positive aspects, there is an increase in student motivation, contextualization of educational content, introduction of a subject-activity approach and the development of 21st century skills. However, disadvantages are also highlighted, such as technical requirements for the implementation of this technology, the need for additional equipment, and the possibility of a distraction.

The results of the study allow us to assess the prospects for using AR technologies in education, and also prepare the ground for the development of further educational programs based on the use of augmented reality.

*Keywords:* augmented reality, immersive environment, digital educational environment, foreign language, information technology.

*Аннотация:* Статья посвящена проблеме внедрения технологии дополненной реальности (Augmented reality, AR) в образовательный процесс профессиональной подготовки бакалавров. Цель исследования – выявление дидактического потенциала применения технологии дополненной реальности в обучении иностранному языку в вузе. Исследование проводилось на основе теоретического анализа публикаций по внедрению AR технологии в образовательный процесс, а также проведения опытно-экспериментального обучения. В статье представлены критерии отбора приложений и сервисов, основанных на технологии дополненной реальности. Проводится сравнительный анализ конструктора дополненной реальности ARvis, приложения JigSpace и сервиса Google Art & Culture, описывается их функционал с дидактической точки зрения. Автором подчеркивается, что данные приложения и сервисы не созданы на прямую для целей обучения, но могут выступать вспомогательными средствами формирования иноязычной коммуникативной компетенции.

На основе экспериментальной работы выделяются положительные и отрицательные стороны применения этой технологии. Среди положительных аспектов отмечается повышение мотивации студентов, контекстуализация учебного контента, внедрение субъектно-деятельностного подхода и развитие навыков XXI века. Однако также выделяются недостатки, такие как технические требования к внедрению этой технологии, необходимость дополнительного оборудования, возможность возникновения отвлекающего фактора.

Результаты исследования позволяют оценить перспективы использования AR-технологий в образовании, а также подготавливают почву для разработки дальнейших образовательных программ, основанных на использовании дополненной реальности.

*Ключевые слова:* дополненная реальность, иммерсивная среда, цифровая образовательная среда, иностранный язык, информационные технологии.

### Актуальность

Современные студенты бакалавриата педагогических направлений подготовки относятся к представителям цифрового или сетевого поколения [6]. Отличительной чертой этого поколения является всестороннее использование цифровых технологий во всех сферах жизнедеятельности.

Представители цифрового поколения характеризуются изменениями познавательной сферы личности, у них преобладает клиповое мышление с использованием

ярких, красочных образов. Возрастает скорость обработки информации, но в то же время происходит снижение уровня концентрации. Возникает необходимость в новом паттерне взаимодействия обучающихся и преподавателя в ходе образовательного процесса, поэтому «образовательная среда должна быть привлекательна для представителей сетевого поколения» [9] и учитывать их психолого-педагогические особенности. Цифровизация образовательного процесса является следствием данного вызова. Технология дополненной реальности и ее внедрение в процесс обучения в высшем учебном заведении могут способствовать улучшению качества обучения [7].

Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования подчеркивает необходимость формирования коммуникативной компетенции на русском и иностранном языках [2]. Психолого-педагогические характеристики обучающихся бакалавриата и требования образовательных стандартов актуализируют применение технологии дополненной реальности для формирования иноязычной коммуникативной компетенции, так как данная технология способствует поддержанию и совершенствованию дидактических подходов [11]

### Цели и задачи исследования

Целью исследования является анализ и выявление дидактического потенциала применения технологии дополненной реальности для обучения иностранному языку в вузе. Для достижения цели исследования были поставлены следующие задачи: подобрать и конкретизировать критерии отбора приложений и сервисов с технологией дополненной реальности; проанализировать функционал приложений и сервисов с технологией дополненной реальности; организовать опытно-экспериментальное обучение (виртуальная экскурсия); выявить положительные и отрицательные стороны применения технологии дополненной реальности в обучении иностранному языку в вузе.

### Методология

Исследование проводилось на основе теоретического анализа публикаций по данной проблеме, а также проведении опытно-экспериментального обучения. Были изучены и проанализированы исследования по теме дополненной реальности, ее применению в педагогическом процессе, а также публикации по формированию иноязычной коммуникативной компетенции средствами технологии дополненной реальности. В работе были использованы методы анализа, сравнения, обобщения и конкретизации. Проведен сравнительный анализ доступных приложений и сервисов с технологией дополненной реальности.

### Результаты исследования

Обратимся к содержанию термина «дополненная реальность». Дополненная реальность (AR) может трактоваться как компьютерная технология, при которой различные виды мультимедийного контента в реальном времени накладываются на объекты реального мира [8]. Дополненная реальность позволяет организовать цифровую образовательную среду, в которой обучающиеся могут взаимодействовать между собой для достижения поставленных коммуникативных задач. Дополненная реальность является разновидностью иммерсивной цифровой среды, ко-

торая позволяет организовать эффективную работу по формированию коммуникативной компетенции, в том числе по развитию различными видами речевой деятельности.[1].

С.В. Титова выделяет следующие критерии оценивания обучающих приложений и программ: технические, организационно-финансовые, психолого-педагогические, эргономические критерии [5]. При отборе приложений и сервисов дополненной реальности мы руководствовались критериями, представленными в таблице 1.

Таблица 1.

Критерии отбора приложений и сервисов с технологией дополненной реальности.

Технические критерии	- кроссплатформенность сервиса (доступность на нескольких мобильных операционных системах) - необходимость интернет-подключения
Организационно-финансовые критерии	- доступность (сервисы и приложения с бесплатной или условно-бесплатной лицензией) - уровень ИКТ-компетентности обучающихся и преподавателя (сервисы и приложения должны быть доступны для пользователей с начальным и средним уровнем ИКТ-компетентности) - наличие инструментария для трансформации и редактирования мультимедийного контента в соответствии с учебными задачами
Психолого-педагогические критерии	- реализация общедидактических и специфических принципов обучения иностранному языку - формирование субкомпетенций иноязычной коммуникативной компетенции - организация различных форм взаимодействия обучающихся
Эргономические критерии	- дружелюбность и интуитивная понятность интерфейса

Для организации опытно-экспериментального обучения на основе представленных критериев нами были отобраны приложения и сервисы: конструктор дополненной реальности ARvis [10], приложение JigSpace [13] и сервис Google Art & Culture [12].

Конструктор дополненной реальности является доступным инструментом для формирования иноязычной коммуникативной компетенции. В основе любого конструктора дополненной реальности лежит технология наложения виртуальных объектов на маркеры (триггеры) в реальном мире. Создание и редактирование объектов дополненной реальности происходит в веб-

интерфейсе, представленном на Рисунке 1.



Рис. 1. Интерфейс конструктора дополненной реальности ARvis

Приложение Jig Space позволяет создавать презентации виртуальных объектов с использованием технологии дополненной реальности [13]. Обучающиеся могут использовать виртуальные предметы из библиотеки готовых объектов. Представлены следующие разделы: транспорт и его составляющие, биология, химия, география, информационные технологии, история, спорт, бытовые предметы. Данное приложение может быть использовано для создания симуляций реальных языковых ситуаций и проведения ролевых игр на изучаемом языке.

Сервис Google Art and Culture позволяет преподавателям организовать процесс освоения иностранного языка через изучение искусства и культуры [12]. Этот сервис предоставляет доступ к следующим инструмен-

Таблица 2.

Характеристики приложений с технологией дополненной реальности.

Конструктор дополненной реальности	Приложение JigSpace	Сервис Google Art & Culture
<b>Технические характеристики</b>		
Создание объектов дополненной реальности происходит в веб-интерфейсе, нет специфических требований к операционным системам. Для воспроизведения объектов AR необходимо установить специальные приложения, доступные на платформах iOS и Android.	Разработка презентаций возможна на следующих операционных системах: Windows, MacOS, iOS. Просмотр презентаций – iOS, Android	Доступен в мобильном приложении на платформах iOS и Android.
Требуется доступ к сети интернет		
<b>Организационно-финансовые характеристики</b>		
Условно-бесплатная лицензия (ограничения на количество создаваемых AR-объектов). Конструктор не требует специализированных навыков в области ИКТ	Условно-бесплатная лицензия (ограничения на количество создаваемых презентаций). Приложение не требует специализированных навыков в области ИКТ	Приложения бесплатные. Сервис не требует специализированных навыков в области ИКТ
<b>Психолого-педагогические характеристики</b>		
Данные сервисы и приложения не создавались непосредственно для целей обучения иностранному языку, но они могут выступать вспомогательными средствами обучения. Реализация преподавателем общедидактических и специфических принципов обучения иностранному языку происходит через создание учебных материалов.		
Материалы, созданные с использованием конструктора, могут способствовать формированию субкомпетенций иноязычной коммуникативной компетенции. Преподаватель может организовывать индивидуальную, парную и групповую формы работы обучающихся.	Организация работы с данным приложением позволяет организовать работу над реализацией различных речевых ситуаций. Создание и проведение презентаций с элементами дополненной реальности может происходить в различных организационных форматах. Задания, созданные в данном приложении, способствуют формированию субкомпетенций иноязычной коммуникативной компетенции.	Данное приложение предлагает разнообразный культурологический материал, который может быть направлен на формирование социокультурной субкомпетенции. Данный сервис позволяет организовать различные формы взаимодействия обучающихся.
<b>Эргономические характеристики</b>		
Интерфейс веб-конструктора организован таким образом, чтобы у пользователей не возникало трудностей в работе. Создание объектов дополненной реальности происходит пошагово и является интуитивно понятным. Мобильное приложение обладает минимальным функционалом, направленным на сканирование объектов дополненной реальности	Интерфейс приложения представляет собой набор инструментов для создания объектов дополненной реальности. Взаимодействие пользователя с приложением организовано удобно, присутствует вводный обучающий курс.	Интерфейс приложения является интуитивно понятным с качественной графикой. Создана удобная навигация по разделам.

там, основанным на технологии дополненной реальности: Art Transfer, Art Projector, Art Selfie и Art Filter. Инструмент Art Transfer позволяет применить стиль известных художественных произведений к изображениям пользователей, Art projector позволяет организовать виртуальный выставочный зал в рамках аудиторного занятия. Сервис Google Art and Culture позволяет организовать индивидуализированный подход к организации образовательного процесса, повысить вовлеченность обучающихся, а также вынести занятие за пределы аудиторий [3]. Сводные характеристики рассмотренных нами приложений для формирования иноязычной коммуникативной компетенции представлены в Таблице 2.

В рамках опытно-экспериментального обучения нами было проведено занятие – виртуальная экскурсия. Виртуальная экскурсия была поделена на две части. Первая часть – создание и демонстрация экспозиции объектов древнего мира, вторая часть направлена на посещение виртуальной выставки репродукций картин известных художников.

Этапы организации и проведения:

1. Определение темы и цели виртуальной экскурсии. Тема занятия – посещение виртуального историко-художественного музея. Цель занятия – совершенствование монологической и диалогической речи.
2. Отбор материала и изучение функционала приложений с технологией дополненной реальности. Обучающиеся были поделены на две группы. Первая группа работала с приложением JigSpace. В рамках подготовки к занятию, обучающимися были отобраны объекты культурного наследия Древнего Рима, Греции и Египта, а также подготовлены описания экспонатов. Пример виртуального экспоната представлен на Рисунке 2.



Рис. 2. Виртуальный экспонат, созданный с помощью приложения JigSpace

Вторая группа работала с инструментом Art Project сервиса Google Art & Culture, обучающиеся выбрали и подготовили описание картин известных художников. Пример виртуальной картины представлен на Рисунке 3. На данном этапе обучающимся было предложено самостоятельное из-

учение работы приложений и сервисов.



Рис. 3. Виртуальный экспонат, созданный с помощью сервиса Google Art & Culture

3. Групповая работа над созданием маршрута и плана виртуальной экскурсии. В конструкторе дополненной реальности обучающиеся создали маршрут, в котором с помощью QR кодов дублировались экспонаты и их описания.
4. Проведение виртуальной экскурсии в рамках аудиторного занятия.
5. Подведение итогов и рефлексии. На этом этапе обучающимся было предложено оставить отзывы об использовании приложений и сервисов дополненной реальности на занятиях по иностранному языку.

Проведя опытно-экспериментальное обучение и проанализировав функционал приложений и сервисов с использованием технологии дополненной реальности, мы можем выделить следующие положительные стороны ее применения для формирования иноязычной коммуникативной компетенции:

- контекстуализация учебного контента (организация и проведение виртуальной экскурсии позволяет добавить контекст, связанный с реальными ситуациями, например, коммуникативное взаимодействие между экскурсоводом и посетителями музейных экспозиций);
- обучение приобретает интерактивный характер, что приводит к повышению уровня мотивации;
- изменения роли преподавателя и обучающегося, внедрение субъектно-деятельностного подхода, в котором обучающийся играет центральную роль в процессе познания, его активность является основой развития [4];
- дополненная реальность позволяет совершен-

ствовать навыки XXI века: критическое мышление (материал, отобранный для организации виртуальной экскурсии, выходит за рамки традиционных учебных материалов, обучающимся необходимо проявлять осмысленный анализ информации) коммуникацию, креативность, совместную работу (дополненная реальность позволяет организовать виртуальную образовательную среду с различными формами взаимодействия между участниками).

Несмотря на перечисленные достоинства, можно выделить ряд недостатков технологии дополненной реальности:

- технические требования к внедрению этой технологии, необходимость дополнительное оборудование (смартфоны, AR-очки и др.), что может привести к дополнительным затратам со стороны обучающихся, преподавателя или образовательной организации;
- технические проблемы с программным обеспечением, сложности в работе с интерфейсом приложений и сервисов. Маркеры дополненной реальности, созданные с помощью конструкторов дополненной реальности, могут не корректно считываться устройствами пользователей. При использовании приложения JigSpace и сервиса Google Art & Culture обучающиеся сталкивались с некорректным размещением виртуальных объектов, когда устройство пользователя не могло считать поверхность для размещения виртуального экспоната;
- приложения и сервисы предлагают ограниченный контент, что требует дополнительных усилий по внедрению технологии дополненной реальности в процесс обучения.

### Заключение

В результате обзора научных исследований и публи-

каций, анализа и сравнения доступных приложений с технологией дополненной реальности, а также проведения опытно-экспериментального обучения можно сделать определенные выводы:

1. Современные обучающиеся бакалавриата относятся к цифровому поколению, для которого цифровой мир является повседневной реальностью. Организация образовательного процесса требует учета психолого-педагогических характеристик обучающихся.
2. Отбор приложений и сервисов для внедрения в образовательный процесс должны соответствовать следующим критериям: технические, организационно-финансовые, психолого-педагогические и эргономические.
3. Конструкторы дополненной реальности, приложение JigSpace, сервис Google Art & Culture не созданы на прямую для целей образования, но они могут использоваться как вспомогательные средства обучения и способствовать формированию иноязычной коммуникативной компетенции.
4. Применение технологии дополненной реальности оказывает положительное влияние на образовательный процесс (интенсификация, контекстуализация обучения, внедрение субъектно-деятельностного подхода), но также создает новые риски для результативности обучения (технология может выступать отвлекающим элементом, когда внедрение становится более значимым, чем приносимая польза).

Таким образом, представленное исследование позволяет оценить перспективы использования AR-технологий в образовании, а также подготавливает почву для разработки дальнейших образовательных программ, основанных на использовании дополненной реальности.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Краснова Т.И. ИННОВАЦИОННОЕ ИЗУЧЕНИЕ ЯЗЫКОВ: ИССЛЕДОВАНИЕ ИММЕРСИВНЫХ ВИРТУАЛЬНЫХ СРЕД // Общество: социология, психология, педагогика. 2023. №3 (107). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/innovatsionnoe-izuchenie-yazykov-issledovanie-immersivnyh-virtualnyh-sred> (дата обращения: 12.12.2023).
2. Приказ Министерства образования и науки РФ от 22 февраля 2018 г. N 125 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования - бакалавриат по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)». URL: [https://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20V0%203++/Bak/440305\\_B\\_3\\_15062021.pdf](https://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20V0%203++/Bak/440305_B_3_15062021.pdf) (дата обращения: 10.12.2023).
3. Семенова Г.В. Использование преимуществ технологии дополненной реальности в процессе обучения иностранному языку студентов неязыкового вуза // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2020. №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-preimuschestv-tehnologii-dopolnnoy-realnosti-v-protse-obsucheniya-inostrannomu-yazyku-studentov-neyazykovogo-vuza> (дата обращения: 14.12.2023).
4. Таран В.Н. Применение дополненной реальности в обучении // Проблемы современного педагогического образования. 2018. №60-2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/primeneniye-dopolnnoy-realnosti-v-obuchenii> (дата обращения: 06.12.2023).
5. Титова С.В. Дидактические проблемы интеграции мобильных приложений в учебный процесс // Вестник ТГУ. 2016. №7-8 (159-160). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/didakticheskie-problemy-integratsii-mobilnyh-prilozheniy-v-uchebnyy-protsess> (дата обращения: 06.12.2023).
6. Третьякова В.С., Церковникова Н.Г. ЦИФРОВОЕ ПОКОЛЕНИЕ: ПОТЕРИ И ПРИОБРЕТЕНИЯ // Профессиональное образование и рынок труда. 2021. №2 (45).

- URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovoye-pokolenie-poteri-i-priobreteniya> (дата обращения: 07.12.2023).
7. Шитова И.Ю. ПЕРСПЕКТИВЫ ТЕХНОЛОГИЙ ВИРТУАЛЬНОЙ РЕАЛЬНОСТИ В ГУМАНИТАРНОМ ОБРАЗОВАНИИ // Современное педагогическое образование. 2023. №4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/perspektivy-tehnologiy-virtualnoy-realnosti-v-gumanitarnom-obrazovanii> (дата обращения: 13.12.2023).
  8. Яковлев Б.С., Пустов С.И. История, особенности и перспективы технологии дополненной реальности [Электронный ресурс]. // Известия ТулГУ. Технические науки. 2013. №3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/istoriya-osobennosti-i-perspektivy-tehnologii-dopolnennoy-realnosti> (дата обращения: 02.03.2022).
  9. Яруллина Л. Р. ПОРТРЕТ ЦИФРОВОГО ПОКОЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ: ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ КОНТЕКСТ // Мир науки. Педагогика и психология. 2022. №4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/portret-tsifrovogo-pokoleniya-studentov-psihologicheskii-kontekst> (дата обращения: 06.12.2023).
  10. ARVIS – конструктор и сканер дополненной реальности: сайт. URL: <https://arvis.ru.com/ru#aboutUs> (дата обращения: 15.12.2023).
  11. Bower M. et al. Augmented Reality in education—cases, places and potentials // Educational Media International. 2014. Т. 51. №. 1. С. 1-15.
  12. Google Искусство и культура: сайт. URL: <https://artsandculture.google.com/> (дата обращения: 15.12.2023).
  13. JigSpace: The world's highest-rated AR demonstration app: сайт. URL: <https://www.jig.space/> (дата обращения: 15.12.2023).

---

© Иванчиков Алексей Алексеевич (ivan4ikov.leha@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

## ИНФОРМАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ МОЛОДЕЖИ В УЧРЕЖДЕНИЯХ КУЛЬТУРЫ

### INFORMATION EDUCATION OF YOUNG PEOPLE IN CULTURAL INSTITUTIONS

*M. Kernerman  
S. Kuzmenko*

*Summary:* This article examines the processes of formation of education, self-education and self-education of young people in cultural institutions through informal education. The main characteristics of youth as a separate socio-cultural community are revealed. The aspects of theoretical understanding of the concept of «formal education» in the modern educational space are studied. Special attention is paid to the concept of «information education» in the context of the paradigm of the holistic pedagogical process in cultural institutions, its positive and problematic aspects are studied. The article considers the social activity of young people, ways of objectifying the needs of society in self-organization and participation in the continuous educational process. Recommendations are proposed for the introduction of integrated traditional learning systems and modern information and communication technologies that promote the development of interpersonal relationships, social activity of the individual, the formation of socially-oriented youth in the conditions of informal education in cultural institutions.

*Keywords:* education, information education, formal education, youth, cultural institutions, socio-cultural activities, educational systems, information and communication technologies, events for youth, organizer of cultural institutions, socially oriented youth.

**Кернерман Марина Вячеславовна**

*Кандидат педагогических наук, доцент, Московский  
государственный институт культуры;  
Арт-директор, ООО «Агентство Виват»  
vivat\_co@mail.ru*

**Кузьменко Сергей Валентинович**

*Кандидат педагогических наук, доцент, Московский  
государственный институт культуры  
Kuzmenkoskv@yandex.ru*

*Аннотация:* В данной статье рассматриваются процессы формирования образования, самообразования и самовоспитания молодежи в учреждениях культуры через информальное образование. Выявляются основные характеристики молодежи, как отдельной социокультурной общности. Изучаются аспекты теоретического осмысления понятия «формальное образование» в современном образовательном пространстве. Особое внимание уделено понятию «информальное образование» в контексте парадигмы целостного педагогического процесса в учреждениях культуры, изучаются его положительные и проблемные аспекты. Рассматривается социальная активность молодежи, способы объективации потребности общества в самоорганизации и участии в непрерывном образовательном процессе. Предлагаются рекомендации внедрения интегрированных традиционных систем обучения и современных информационно-коммуникативных технологий, способствующих развитию межличностных отношений, социальной активности личности, формированию социально-ориентированной молодежи в условиях информального образования в учреждениях культуры.

*Ключевые слова:* образование, информальное образование, формальное образование, молодежь, учреждения культуры, социально-культурная деятельность, системы обучения, информационно-коммуникативные технологии, мероприятия для молодежи, организатор учреждения культуры, социально-ориентированная молодежь.

**Н**а рубеже тысячелетий в России начал активно внедряться процесс модернизации, который привел к развитию гуманистических и гуманитарных принципов. Образование стало ориентированным на непрерывный контент, который позволяет значительно повышать образовательный, духовно-нравственный культурный опыт общества.

Эта стратегия предполагает совершенствование институтов образования и науки, в том числе повышение стандартов и качества образования на всех его уровнях, развитие новых форм обучения и научных исследований, а также укрепление роли гуманитарных наук в формировании общей культуры и ценностей общества.

В рамках данной стратегии произошли качественные изменения в системе образования. Введение новых образовательных стандартов, ориентированных на раз-

витие личности и формирование умений и навыков, необходимых для успешной жизни в современном мире, возродило интерес к гуманитарным наукам и культуре в целом [3].

Также проводятся крупные реформы в области науки и инноваций, которые стимулируют развитие научно-технического потенциала страны, создаются благоприятные условия для сотрудничества научных и бизнес-структур.

В итоге новая стратегия модернизации привела к укреплению культурной и гуманитарной сферы, увеличению научно-технического потенциала страны и содействию развитию инновационной экономики, повышению уровня образования и науки.

Образование имеет исторический характер с детер-

минантами, отражающими интересы общества. Оно возникло из необходимости людей приобретать знания для обеспечения своей жизнедеятельности. Со временем оно приобрело культурологическую функцию, связанную с представлением об искусстве, человеке и вселенной. Подобная эволюция определила содержание образования в различных культурах и цивилизациях. В рамках культурогенного пространства можно отследить изменения и разобщенность социокультурных изменений в обществе, которые особым образом влияют на развитие образования и самообразования молодежи.

МСКО 2011 классифицирует образование на формальное, неформальное и информальное.

Формальное образование представляет собой учебный процесс в образовательных учреждениях и предполагает непрерывное обучение, которое охватывает переход от одной образовательной программы к другой. По завершению обучения, учащимся выдается кредит, признаваемый государственными органами образования, или равнозначными организациями.

Неформальное образование институализировано и целенаправленно, является дополнением к формальному образованию индивидуума, является необязательным, организуется в виде курсов, семинаров, мастер-классов. В завершении обучения квалификации не присваиваются, либо полученные квалификации не признаются квалификациями формального образования.

Информальное образование - целенаправленное неинституциональное образование, но менее структурированное, чем формальное и неформальное образование. Информальное обучение происходит самостоятельно, семьей, социумом, преподавателем и направлено на самопознание, самообразование, самосовершенствование.

Формальное и неформальное образование – управляемые и стандартизированные, подкреплены теоретическими и эмпирическими работами. Информальное образование, как важнейший компонент целостного педагогического процесса, менее изучено и требует комплексного теоретического и практического исследования, с учетом быстро меняющихся технологий, увеличением каналов коммуникаций, расширением объемов знаний, способствующих и увеличивающих роль самообразования учащегося.

Проблемы самообразования изучались с древнейших времен. Первые упоминания дошедших до наших дней относятся к античной философии. Сократ, Платон, Аристотель уделяли особое внимание самообразованию, как основе становления личности, участвующем в непрерывном образовательном процессе. В частности,

Сократ во главу угла в воспитании ставил самообразование и самовоспитание, как целостный процесс образования личности на протяжении всей жизни. Теоретические проблемы самообразования рассматривали современные педагоги. П. Сорокин полагал, что собственное желание студента учиться, является более эффективным стимулом, чем множество контрольных работ и зачетов, сопровождаемых стрессами, которые нарушают систематический ход занятий и излишне обременяют как студентов, так и профессоров. Такая система опирается на знание внутренних потребностей и ценностей личности и методов их управления, имеет плодотворный и творческий характер.

В 1891 году при Педагогическом музее Военно-учебных заведений был организован «Отдел самообразования». Его целью было содействие самообразованию, путем разработки специальных программ для чтения, включающих научную литературу. В создании отдела принимали участие известные личности, в частности профессор Н.Ю. Рубакин.

Макаренко в своих работах доказывал стремление к самообразованию, самосовершенствованию, как эффективный способ социализации, повышения интеллектуальности и ответственности молодежи в коллективе.

Б.Г. Ананьев определял главной чертой зрелости – изучение себя, саморазвитие и самообучение через изучение своего статуса.

Л.С. Выготский считал, что одна из основополагающих задач педагога состоит в том, чтобы способствовать развитию личности через самовоспитание и самообразование, научить учащегося вызывать в себе мотивацию к обучению.

В.И. Загвязинский, И.Н. Емельянова рассматривали самовоспитание как необходимое условие успешности воспитательного процесса. Определяя психолого-педагогические условия самовоспитания, построенные на самоуважении и стремлением преодолеть свои недостатки. В этом случае педагог выступает и в роли психолога, не каждый учащийся адекватно оценит критическую оценку с указанием недостатков в образовании, необходимо помочь в установке целей, задач и пути их решений.

Учреждения культуры – государственные или муниципальные учреждения, активно занимающиеся научными, образовательными, зрелищными, просветительскими направлениями области культуры, удовлетворяя культурные запросы общества.

Л.С. Жаркова в своих исследованиях, определяет информационно-просветительскую деятельность уч-

реждений культуры, как способ информирования, просвещения, разъяснения и способа помогать людям на практике реализовать насущные интересы в познании [2]. Целью познания является совершенствование природы личности, самосовершенствование. Чувственно-воспринимаемое и воспринимаемое умом, позволяет познать и дать оценку новой информации, в процессе самостоятельного исследования. Это приводит к усовершенствованию природы человека, его интеллектуальных, волевых качеств. Но, к сожалению, не всегда познавательная деятельность в процессе обучения в учреждении культуры перейдет самопознание личности не в стенах учреждения культуры.

Н.Н. Ярошенко в научных работах, описывая предметную сферу исследований социально-культурной деятельности выделяет некоторые виды деятельности – жизнеобеспечение, социализация, самообразование... [10]. И в данном контексте, самообразование вызывает интерес в отражении социального взаимодействия индивидуумов через средства культуры и искусства. В учреждениях культуры организаторами используются средства эмоционального воздействия, способствующие самосовершенствованию участников мероприятий.

Ю.А. Стрельцов определял деятельность клубов, как одно из важных направлений массового самообразования учащихся.

А.Д. Жарков, Т.Г. Киселева, Ю.Д. Красильников, В.В. Чижиков, В.М. Чижиков изучали образовательную деятельность в учреждениях культуры.

Учитывая вышесказанное, мы можем констатировать, что неформальное образование в целостном современном образовательном пространстве, представляет собой неотъемлемое социально-педагогическое явление. Оно требует изучения для успешной реализации в работе в учреждениях культуры, в частности с молодежью, как особенно активной социальной группой, располагающей возможностями становления культурного, духовно-нравственного общества России.

Институциональное образование не вполне охватывает все возможности развития молодой личности и только в связке формального, неформального и информального образования будет повышаться общий уровень современной российской молодежи. При этом государственные структуры не всегда адекватно оценивают неформальное образование молодых людей, их культурный, творческий потенциал, недооценивается значимость учреждений культуры. Существует расхождение между потребностями общества и запросами государства в организации педагогических условий развития социально-ориентированной молодежи в рамках информального образования в учреждениях культуры, тре-

буется научный поиск в решении описанной проблемы.

Рассматривая понятие «информальное образование», выделяется его особенность – выход за рамки установленных стандартов, т.е. личность имеет возможность свободно и самостоятельно искать и приобретать новые знания и навыки, которые способствуют его личностному росту и развитию.

В отличие от формального и неформального образования, которые могут ограничивать возможности человека, информальное обучение не имеет строгих рамок и предоставляет широкий спектр возможностей для саморазвития.

Информальное образование характеризуется спонтанностью и доступностью, так как осуществляется за счет жизненного опыта, коммуникации с окружающим миром, чтения литературы и использования социальных сетей, посещения различных мероприятий и культурных учреждений. Такой подход к обучению позволяет формировать мировоззрение и социальную интеллектуальность человека, выявлять его личностные особенности и индивидуальность.

В настоящее время, участия преподавателей в формировании информального образования, является социально-педагогической необходимостью. Сегодня молодежь получила многочисленные возможности получения информации, при этом некоторые каналы коммуникации искажают научные, исторические и другую образовательную информацию, в частности активно внедряются так называемых «фейков» (фальсифицированная, подстроенная информация).

Эффективное информальное образование следует сконцентрировать на активности самого обучающегося и его стремлению к развитию. В этом случае роль преподавателя менее активна и переходит в состояние мотиватора и направляющего к цели. Успех информального обучения зависит от желания и усилий самого человека, который имеет возможность самостоятельно определять свои задачи и выбирать пути их решения.

Недостатками информального образования можно назвать отсутствие строгой организации и регулирования на государственном уровне, а также зависимость от личности обучающегося, его окружения и жизнедеятельности. Но именно самообразование, возможность самостоятельного изучения новых знаний способствует развитию личности и повышению ее значимости в общественной среде.

Для достижения данной цели необходимо предоставить условия для непрерывного образовательного процесса, направленного на решение потребностей общества и развитие молодой личности.

Учреждения культуры имеют возможность выстраивать неинституциональные отношения с молодежью, с целью формирования их личностных качеств, умений и навыков. В них внедряют интегрированные коммуникационные мероприятия, определяются ключевые цели и стратегии воспитания молодежи, развивают культурогенный потенциал молодежи, это и определяет многоаспектность неформального образования.

Большой интерес вызывает научный подход к современным образовательным технологиям. Это понятие описывает набор действий, который может быть гибким и разнообразным, в данном контексте это будет структурированная методика, направленная на получение определенного результата.

Субъекты воспитания в учреждениях культуры, используя современные образовательные технологии, анализируют потребности общества, опираясь на цели государства, исследуют проблемное поле социума, изучают современные реалии, предпосылки происходящих событий и прогнозируют события социокультурном пространстве.

В процессе воспитания его эффективность возрастает, если актуализируется мотивационная и практически-действенные сферы личности, формируются социально-ценные способы действия [9].

Организаторы учреждений культуры в ходе мероприятий интегрируют современные образовательные технологии, уделяя внимание созданию системы ценностей и идеалов молодежи, которые будут приемлемы для большинства членов общества и соответствовать целям молодежи. Главной задачей является пробуждение интереса к самообразованию и самообучению, а также заражение своим поиском истины окружающих их людей - семьи, друзей, знакомых, однокурсников, темой изучения.

В современных образовательных технологиях необходимо соблюдать системность, целостность, научный подход, ориентацию на личность, при необходимости технология должна иметь возможность трансформироваться, варьироваться и выстраивать новое направление в практическом использовании.

В разные исторические эпохи использовались технологии, отвечающие за образовательный процесс молодой личности. Многие из них используют в учреждениях культуры в рамках неформального образования. Например: нетрадиционные (их еще называют условно активными и интенсивными) технологиями. Их отличительные черты - интенсивность подачи материала, активная позиция ученика и самостоятельная работа, постоянный самоконтроль и самокоррек-

ция, диалогичность и ориентация на решение общественных проблем.

Педагогические технологии способствуют развитию межличностных отношений, социальной активности молодежи, формированию социокультурной личности молодежи.

В учреждениях культуры всегда уделяли особое внимание образовательному процессу, способствующему самообразованию, самовоспитанию, самосовершенствованию. Эта гуманистическая цель всегда отвечала социально-культурным запросам общества, при этом сегодняшняя молодежная аудитория искушена выбором средств, форм, каналов коммуникации при выборе источника получения знаний не институциональной направленности.

В учебном пособии «Основы социально-культурной деятельности» Т.Г. Киселева и Ю.Д. Красильников отмечают, что технология культурной-деятельности — это механизм реализации теории в практику социально-педагогической деятельности [4]. А.Д. Жарков отмечает, что технология включает в себя средства, формы и методы, техники, материально-техническую базу социально-культурной деятельности, имеющие большое значение в целостном педагогическом процессе [1].

Обобщая вышесказанное, остановимся на наиболее целесообразных (на наш взгляд) образовательных технологиях в неформальном образовании молодежи в учреждениях культуры.

Преподавателю учреждения культуры необходимо определить цель образовательного процесса, в рамках неформального образования молодежи – интеграция педагогических технологий в целостный образовательный процесс, с целью повышения самообразования и самообучения молодежи, направленные на решение социально-значимых и личностных задач. При этом организатору учреждения культуры недостаточно теоретических знаний и практических применений педагогических задач, для успешной работы, следует быть гибким, чутким с позиции рекомендации, а не строго исполнительскими.

Использование информационно-коммуникативных технологий в молодежной среде расширяют возможности образовательного процесса, как в привлечении массовой аудитории, так и возможностью перехода количественного показателя в качественный.

Процесс обучения в учреждении, начинается с исследовательской работы, выявлением общественно-значимой проблемы, с последующим выстраиванием комплекса мероприятий на ее решение.

Исходя из этого, у организаторов учреждений культуры есть возможность выявлять проблематику молодёжной аудитории через опросы, анкетирования, статьи в своих пабликах. При этом на сегодняшний день, для многих учреждений культуры, работающих с молодежью это проблема, а в некоторых проблема «вселенского масштаба». Организаторы мероприятий для молодежи не считают необходимым создавать тематические педагогические статьи, тесты в социальных сетях или на сайтах, работая по старинке, только в рамках учреждения культуры «офлайн». Как показывает статистика ВЦИОМ, современные люди получают информацию через интернет-пространство, зачастую информируются о происходящих событиях через телевидение, соцсети и блог [3]. При этом как показывает статистика молодежная аудитория уже давно определилась с основными каналами коммуникации, которым она доверяет и обращается, интернет-коммуникациям.

Использование информационно-коммуникативных технологий в молодежной среде требует от учреждений культуры идти в ногу со временем, постоянно изучать молодежные тенденции и внедряя полученные данные в педагогический процесс. Наличие интернета еще не гарантирует успешного неформального образования, важно составить грамотный контент план, и в этом случае мы можем рассчитывать на обширный охват нашей целевой аудитории. Это самый ответственный этап в построении образовательного процесса для молодежи в учреждении культуры

Технология развития критического мышления формирует у учащихся способности к качественному и объективному мышлению. Активация знаний и привлечение внимания выстраивается в начале пути. Технология критического мышления имеет возможность формировать процесс самообразования при создании условия подготовки к творческим мероприятиям в учреждении культуры. В частности, используя методы мозгового штурма, написание креативных работ, интеллектуальные разминки, ролевые игры, логические игры. Дэвид Клустер выделяет основные признаки критического мышления, первое из которых – самостоятельность [13]. Учащиеся высказывают свои собственные идеи, оценки, убеждения. Никто не способен мыслить критически за окружающих.

При этом объективно измерить уровень критического мышления представляет затруднение, так как существует только один тест Уотсона-Глессера. Поэтому педагогам, работающим в русле критического мышления, следует использовать различные методы количественного и качественного анализа для оценки критического мышления - наблюдения, разработанные тесты, опросы, анкетирования.

Педагогические технологии, ориентированные на развитие молодой личности, подразумевают наставника, который уделяет особое внимание каждому ученику, помогая ему лучше выражать свои мысли и чувства по отношению к изучаемому предмету. При этом, внедряя данную технологию организатор должен ограничить целевую аудиторию, дать ей установку на мотивацию учащихся к исследовательской деятельности, поскольку индивидуальный подход эффективен для небольшой, мотивированной к обучению, группы.

Предоставляются возможности для самовыражения, создается благоприятная творческая атмосфера внутри коллектива. В основе такой системы лежит уважение к личности, формирование социально-значимых общечеловеческих качеств. Развития личности становится приоритетной целью в этом формате обучения.

Личностно-ориентированная система образования расширяет особенности неформального образования, с его выходом за рамки установленных стандартов. Молодой человек имеет возможность свободно и самостоятельно искать и приобретать новые знания и навыки, которые способствуют его личностному росту и развитию.

Педагогическая игровая технология будет успешной в неформальном образовании молодежи, при учете следующих аспектов:

- в обучение необходимо включать игровое моделирование изучаемых явлений для получения нового опыта и желания дальнейшего его изучения самостоятельно;
- возможность учащегося самостоятельно принимать решения и моделировать свои дальнейшие действия;
- введение в игру проблемной, наиболее интересной для молодежи ситуации, которая будет преодолевать в процессе игры через самостоятельно-принятое решение;
- преподаватель выступает в роли направляющего советника игры, а не жесткого наставника;
- в процессе игры учащийся накапливает опыт, расширяет кругозор, сталкивается с новыми возможностями и желанием самостоятельно получить более глубокие знания в изучаемой теме и за ее пределами.

Социальная активность, социальное взаимодействие, развернутые в предметном поле культуры, в феноменологическом контексте могут быть поняты как способы объективации потребности общества в самоорганизации и самосохранении [13].

Социально-культурная сфера входит в часть экономики нашей страны, включающая различные виды деятельности людей, характеризующиеся не вещественным

характером труда [1], но это уникальная, культурная, образованная среда нашего общества. Учреждения культуры созданы на реализацию культурных, духовно-нравственных потребностей человека, на его социально-культурную ориентацию в обществе

Организатор учреждения культуры, как конструктор в экспериментальной лаборатории, проектирует свою многоступенчатую модель обучения, с учетом сознания и поведения молодежи.

Творческая личность – это индивидуум, способный создавать новые ценности, креативные и духовные, которые имеют общественную значимость. Он обладает способностью на основе познания закономерностей объективного мира создавать иную реальность, удовлетворяющую общественные потребности. Этот процесс включает в себя как объективные факторы, связанные с творческой деятельностью, так и субъективные качества личности, выражающиеся в творческих способностях и навыках, которые формируются в учреждениях культуры.

Опираясь на потребности молодого человека, которые являются двигателем его активности, происходит некая детерминация в сознании и поведении, с целью удовлетворения культурно-образовательных потребностей. В этом поиске путей к своей цели молодежь уже получает образование вне учреждения культуры, а самостоятельно - в семье, с друзьями, используя разноплановые источники информации.

Организатор учреждения культуры, является воспитателем, инициатором межличностных коммуникаций молодых людей, он создает и развивает многоаспектные возможности неформального образования. При этом необходим как ранее накопленный педагогический опыт, так и новые интегрированные системы обучения.

Системы обучения, ориентированные на развитие личности, подразумевают наставника, который уделяет особое внимание каждому ученику, помогая ему лучше выражать свои мысли и чувства по отношению к изучаемому предмету. Предоставляются возможности для самовыражения, создается благоприятная творческая атмосфера внутри коллектива. В основе такой системы лежит уважение к личности каждого ребенка, формиро-

вание социально-значимых общечеловеческих качеств. Развитие личности становится приоритетной целью в этом формате обучения.

Сегодня многие учреждения культуры интегрируют свои системы обучения в формат дистанционного образования, это расширяет возможности целостного педагогического процесса, осуществляется постоянный диалог с участками мероприятия, существует возможность реагировать на изменения интересов и культурных потребностей молодой аудитории, повышается значимость мероприятий.

Информальное образование характеризуется спонтанностью и доступностью, так как осуществляется за счет жизненного опыта, коммуникации с окружающим миром, чтения литературы и использования социальных сетей, посещения различных мероприятий и культурных учреждений. Такой подход к обучению позволяет формировать мировоззрение и социальную интеллектуальность человека, выявлять его личностные особенности и индивидуальность.

Успех неформального обучения зависит от желания и усилий самого человека, который имеет возможность самостоятельно определять свои задачи и выбирать пути их решения.

Очевидно, что в текущей ситуации, актуальность неформального образования молодежи в культурных учреждениях, имеет общественный интерес и требует научного подхода к его реализации. Использование педагогических технологий: информационно-коммуникативные (ИКТ), технология формирования критического мышления, личностно-ориентированная, игровая; использование онлайн-платформ и мероприятий расширит возможности изучения проблематики молодежной аудитории и ее исследование в образовательном пространстве. Эффективная интеграция педагогических систем обучения в коммуникативное пространство учреждения культуры, с учетом приоритетов и интересов молодежной аудитории, будет способствовать формированию неформального образования, непрерывному углубленному обучению и самообучению, стимулированию творческого потенциала молодежи, способности критически мыслить, решать проблемы общественные и личные.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Жарков А.Д. Теория и технология культурно-досуговой деятельности: учебник. Москва: Издательский дом МГУКИ, 2007. 480 с.
2. Жаркова Л.С. Деятельность учреждений культуры: учеб. пособие. 3-е изд. Москва: МГУКИ, 2003. 234.
3. Кернерман М.В. Развитие художественных умений и навыков в учреждениях культуры: монография. Москва: НИЦ ИНФРА, 2021. 116 с.
4. Киселева Т.Г., Красильников Ю.Д., Социально-культурная деятельность: учебник. Москва: МГУКИ, 2004. 359 с.
5. Краевский В.В., Хуторской А.В., Основы обучения. Дидактика и методика: учеб. пособие. 2-е изд., Москва: Издательский центр «Академия», 2008. 352с.
6. Леньков Р.В. Социология молодежи: учебник. 2-е изд., Москва: Издательство Юрайт, 2023. 357 с.

7. Пидкасистый П.И. Педагогика: учебник. 4-е изд., Москва: Издательство Юрайт, 2023. 408 с.
8. Подымова Л.С. Педагогика: учебник. Москва: Издательство Юрайт, 2023. 246 с.
9. Стрельцов Ю.А., Стрельцова Е.Ю. Педагогика досуга: учеб пособие. Москва: МГУКИ, 2008. 272с.
10. Социально-культурная деятельность в современном гуманитарном дискурсе: коллективная монография. Москва: МГИК, 2021. 280 с.
11. Федеральный закон от 30 декабря 2020 г. № 489-ФЗ «О молодежной политике в Российской Федерации».
12. Чернявская А.Г. Психология и андрогогика лиц пожилого возраста: учеб. пособие. 2-е изд., Москва: Издательство Юрайт, 2023. — 174 с.
13. Ярошенко Н.Н. История и методология теории социально-культурно деятельности, Москва: МГУКИ, 2007. 360с.

---

© Кернерман Марина Вячеславовна (vivat\_co@mail.ru), Кузьменко Сергей Валентинович (Kuzmenkoskv@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

# РЕАЛИЗАЦИЯ ПЕРЕВОДЧЕСКОЙ СКОРОПИСИ ПРИ ОБУЧЕНИИ УСТНОМУ ПОСЛЕДОВАТЕЛЬНОМУ ПЕРЕВОДУ В АВИАЦИОННОМ ВУЗЕ

## IMPLEMENTATION OF NOTE-TAKING WHEN TEACHING CONSECUTIVE INTERPRETATION AT AN AVIATION UNIVERSITY

L. Kopreva  
L. Vorobets

*Summary:* The article describes the process of note-taking implementation in consecutive interpreting at aviation institution. The purposes, functions and distinctive features of note-taking are considered; techniques and examples of this phenomenon are analyzed. The relevance of the work deals with the search for new reserves for teaching improving of this interpreting type in a military high school. The research material was audio materials selected by sampling from Internet sources based on the principle of frequency and systemic value. The authors focus on the specifics and analysis of working with techniques of note-taking, as well as difficulties in completing a number of tasks while teaching this type of interpreting.

*Keywords:* note-taking, consecutive interpreting, functions, features and techniques of note-taking.

**Копрева Лариса Геннадиевна**

Кандидат филологических наук, доцент, Краснодарское  
высшее военное авиационное училище летчиков  
successalways42@mail.ru

**Воробец Лариса Викторовна**

Кандидат культурологии, доцент, Краснодарское высшее  
военное авиационное училище летчиков  
larisa-13@inbox.ru

*Аннотация:* Статья описывает процесс реализации переводческой скорописи при обучении устному последовательному переводу в авиационном вузе. Рассматриваются цели и функции переводческой скорописи, отличительные особенности, анализируются приемы и примеры данного явления. Актуальность темы работы связана с поиском новых резервов совершенствования обучения данному виду перевода в военном вузе. Материалом исследования послужили аудиоматериалы, выделенные методом выборки из интернет-источников на основе принципа частотности и системной ценности. Особое внимание авторы акцентируют на специфике и анализе работы с приемами переводческой скорописи, а также трудностях при выполнении ряда заданий на практических занятиях.

*Ключевые слова:* переводческая скоропись, устный последовательный перевод, функции, особенности и приемы переводческой скорописи.

Устный последовательный перевод – один из самых сложных видов перевода. Важным инструментом в переводческой деятельности служит переводческая скоропись (ПС), направленная на оптимизацию работы переводчика, уменьшение когнитивной нагрузки в процессе работы специалиста, а также усовершенствование качества устного последовательного перевода, обеспечивая при этом минимальную информационную потерю.

Целью данной статьи является анализ функций, особенностей и приемов ПС, процесса реализации данного феномена при обучении устному последовательному переводу. Для достижения цели были поставлены следующие задачи: 1) дать определение понятию «переводческая скоропись»; 2) рассмотреть функции, отличительные особенности и цели переводческой скорописи; 3) охарактеризовать приемы переводческой скорописи; 4) привести примеры переводческой скорописи, применяемые в ходе обучения.

Переводческая скоропись (ПС) как особая система появилась на Западе в первой половине XX века в ре-

зультате работы Лиги Наций, на совещаниях которой предполагались два рабочих языка: английский и французский, при этом речи выступающих не приостанавливались переводом, а чередовались с ним. Вследствие подобного рода заседаний повысились требования к содержанию переводимых текстов в устной форме, с одной стороны, и качеству перевода, с другой.

Исследованием данного вопроса, разработкой методов, а также системой переводческой скорописи занимались как зарубежные ученые и переводчики, так и российские. Первые теоретические предпосылки, имеющие отношение к переводческой скорописи, были представлены основоположниками Женевской школы перевода Ж. Эрбера и Ж.-Ф. Розан. Так, в 1952 году Ж. Эрбер в своей работе «Учебник устного перевода» описал принципы и способы фиксации записи, а также универсальные знаки и символы, взятые из разных наук. Последователь и коллега Ж. Эрбера Ж.-Ф. Розан издал книгу, посвященную записи, изложив основные методы ведения текстовой информации как на английском, так и на французском языках. По их мнению, «содержание и форма переводческих записей в значительной степени

варьируют в зависимости от того, отдает ли предпочтение переводчик фиксировать какие-либо подробности, последовательность событий или причинно-следственные связи» [11, 12].

Дальнейшее развитие ПС получило в работе известного бельгийского переводчика А. ван Хуфа "Théorie et pratique de l'interprétation", в которой автор обосновал и сформулировал основные принципы данного явления, а также представил практические рекомендации студентам-переводчикам.

В нашей стране исследуемый аспект нашел свое отражение в работах таких ученых, как Р.К. Миньяр-Белоручев, А.П. Чужакин, Е.В. Аликина, Е.Е. Ласкина, М.Ю. Семенова, С.Е. Марченко, И.В. Зубанова и др.

Р.К. Миньяр-Белоручев детально представил методы сокращенной буквенной записи и ее вертикального расположения на основе русского языка, систематизировал собственную классификацию знаков, в частности, определил предикативные, модальные символы, а также символы времени и качества.

Известный переводчик, автор ряда учебных пособий по устному переводу и ПС А.П. Чужакин, разработал свою систему применения ступенчато-диагонального расположения записи, реализовав ряд практических приемов по ее использованию. Анализ научной литературы показал, что при подробном описании понятия «переводческая скоропись» можно встретить разные термины, характеризующие профессиональные записи специалиста в области устного последовательного перевода.

В одной из своих работ Р.К. Миньяр-Белоручев рассматривает данное понятие следующим образом: «скоропись – есть фиксирование на бумаге контекстуальных опорных фраз, выделенных в исходном сообщении для последующей передачи каждого высказывания, содержащегося в ней» [6, с. 85].

Весьма интересно мнение А.П. Чужакина, определяющего данный термин как «универсальную переводческую скоропись, или УПС, обладающую специальным методом записи, применяемую переводчиками для совершенствования процесса устного перевода» [8, с. 98].

По утверждению И.В. Зубановой, «переводческая скоропись – особая система записи, позволяющая специалисту в переводческой деятельности «в режиме реального времени» фиксировать на бумаге ключевые элементы речи оратора для дальнейшей передачи звучащего текста с опорой на них» [2, с. 37].

Следует отметить, что дефиниции ПС, анализируемые разными авторами аналогичны, среди которых «переводческая запись» (Е.Н. Сладковская, С.А. Бурляй),

«краткая запись» (В.Н. Комиссаров), «переводческая нотация» (И.С. Алексеева). Что касается английского языка, здесь присутствует целостность терминологии: «note-taking».

Нам же близка позиция известного методиста Е.В. Аликиной, представляющей понятие ПС как «переводческую семантографию, характеризующуюся профессиональной, письменной и смысловой фиксацией информации в процессе восприятия, осмысления и понимания в ходе устной речи с целью порождения равноценного по точности и полноте сообщения на языке перевода» [1, с. 76]. Следует добавить, что автор разработала методы коммуникативной системы переводческой семантографии, систематизировав зарубежный и отечественный опыт фиксации записи при устном переводе.

Таким образом, необходимо отметить, что каждое определение исследуемого феномена акцентирует внимание на системе записей, направленной на отражение мыслей с целью реализации устного перевода.

Известно, что при обучении устному последовательному переводу одним из профессионально значимых факторов, воздействующих на продуктивность деятельности устного переводчика, является хорошая память. Специалист в данной области целенаправленно концентрируется на восприятии, анализе и запоминании. Нельзя не согласиться с утверждением, что «именно мнемотехника находит применение в процессе обучения устному последовательному переводу, в котором переводчик, облекая усвоенную и сохраненную информацию в такие формы языка, как фонетические, синтаксические, лексические и морфологические, осуществляет перевод» [3, с. 79]. Обратимся к высказыванию А.П. Чужакина, утверждающее, что «опорой оперативной (кратковременной) памяти, отражающей основные мысли оригинала служит УПС, способная снять нагрузку на память и уменьшить стресс» [8, с. 67]. Кроме того, ученый подчеркивает, что «необходимо расширять объем кратковременной памяти за счет структурирования получаемой информации, трансформируя выражения и предложения в более компактные составляющие информации» [9, с. 37]. По мнению Е.В. Аликиной, «при помощи семантографии переводчик как «по узелкам на память» может воспроизвести все то, о чем шла речь в исходном сообщении» [1, с. 77]. Исходя из данного утверждения, проанализируем функции переводческой семантографии. Так, исследователь выделяет несколько функций, но предметом нашего рассмотрения являются следующие:

1. мнемоническая;
2. концентрирующая;
3. стратегическая;
4. учебная [1, с. 84].

При анализе первой функции, безусловно, для устного переводчика весьма значимо обладать способностью создания вспомогательных структур в качестве средств запоминания. Ю.М. Лотман отмечает при этом, что «именно мнемоническая функция свойственна текстам автокоммуникации, при которой субъект передает информацию самому себе с целью ее запоминания при перемещении во времени» [5, с. 157]. Концентрирующая функция характеризуется сосредоточиванием восприятия и внимания на всех деталях сообщения в процессе самого анализа при фиксировании. Существенной является стратегическая функция семантографии. Поскольку специалист в процессе устного последовательного перевода фиксирует только необходимое, то восстановление смысла исходного сообщения осуществляется в ходе ситуации порождения переводной информации, способствующей реализации прогностической оценки. Учебная функция заключается в возможности применения переводческой записи в качестве опоры при совершенствовании умений формулирования связного монологического высказывания. [1, с. 85].

Учитывая функции ПС, охарактеризуем отличительные особенности данного явления. Е.Е. Ласкина, М.Ю. Семенова и С.Е. Марченко указывают, что «переводческая скоропись реализовывает практически схожие задачи, что и другие виды сокращенной записи, но при этом данная система содержит ряд существенных отличий» [4, с. 75].

1. В противоположность стенографии, ПС применяется для фиксирования мыслей и их взаимосвязи в отличие от звуковой формы слова. Стенография, несомненно, позволяет передать исходное сообщение полностью, однако даже профессиональным специалистам иногда приходится сталкиваться с трудностями расшифровки своих записей в скоростном режиме, требуемом для осуществления устного перевода.
2. ПС всегда соответствует такому требованию, как безотлагательность, то есть специалист в переводческой деятельности использует ее непосредственно после завершения переводимого отрезка или речи в полном объеме. Переводчик реализует только существенные элементы речи, позволяющие сконцентрироваться на восприятии и запоминании сказанного.
3. ПС включает ряд рекомендаций, с которыми должен быть знаком специалист в области перевода, применяющий их в соответствии с определенной рабочей ситуацией. Связано это, прежде всего, с мнемоническими процессами, функционирующими дифференциально у разных людей [4, с. 7].

Исследователь В.П. Павлова полагает, что «при сравнении с конспектированием, ПС присуще больше выбора в способах организации записей, направленной на сосредоточение хода мыслей оратора, чем определен-

ных формулировок, используемых им» [7, с. 55]. При этом отмечает, что «ПС и конспект многое объединяет, поскольку оба понятия служат аналитико-синтетическим процессом мыслительной деятельности и письменной фиксации аудитивной информации» [7, с. 56]. Кроме того, автор подчеркивает, что к основным навыкам конспектирования можно отнести скоростную запись, значимую трансформацию выражений, компрессию ранее упомянутой информации, отражение ключевой идеи, а также применение сокращений и знаковых символов. Указанные умения, безусловно, представляются важными и в ПС. Отсюда следует, что отработанные методы фиксирования записи можно успешно осуществлять практически и, наоборот, – реализовать новые методы ПС в процессе ведения персональных записей.

Добавим, что для устного последовательного перевода соответствует исключительно система скорописи, ориентированная на записи мыслей, а не отдельных слов, которая продуктивна только в случае безотлагательного перевода воспринятого текста.

И.В. Зубанова отмечает, что любая система скорописи должна отвечать ряду критериев:

1. запись необходимо делать быстро, соблюдая темп речи оратора, при этом сохраняя краткость и емкость;
2. переводчик должен обладать навыками скоростного и надежного считывания своих заметок;
3. в процессе ведения записи необходимо фиксировать не только существенные моменты речи оратора, но стремиться передать информацию, придерживаясь полноты и длительности звучания, а также логики и стилю изложения [2, с. 41].

Отметим, что нет необходимости в обучении одной системы скорописи. В своей практической деятельности, каждый переводчик придерживается определенных принципов, внося индивидуальные способы, например, применяет собственные символы, сокращения и т.д. Обучающиеся, прежде всего, должны ознакомиться с основами скорописи и по возможности сформировать свою систему, которая будет наиболее удобной и продуктивной в реализации.

Рассмотрим основные цели ПС. Специалист в данной области А.П. Чужакин выделяет четыре цели:

1. формирование ключевых фраз, предназначенных для быстрого извлечения из памяти переводящего информации, поступившей в его разум через слуховые рецепторы;
2. доведение соответствующего распространения прецизионных данных в ПС;
3. наиболее полное осуществление передачи логических связей, сохраняя при этом ход мыслей, последовательность аргументации, логику высказывания.

звания, а также стилистические приемы при сохранении структуры высказывания;

4. соблюдение всех оттенков модальности высказывания как простых, так и сложных модальных отношений [9, с. 31].

Далее проанализируем основные приемы ПС, от использования которых главным образом определяется характер решения поставленных вопросов. Е.В. Аликина предлагает следующую классификацию приемов ПС (семантографии):

1. лексические;
2. грамматические;
3. структурно-композиционные [1, с. 115].

Лексические включают в себя такие составляющие как: сокращенная буквенная запись, аббревиация, цифровое обозначение, символизация. Грамматические компоненты ПС отражают основные грамматические категории времени, числа, модальности в записи. Например, прошедшее время маркируется индексом *ed* или знаком  $\downarrow$ , который позиционно находится под глаголом. Будущее время, в основном обозначается индексом *ll* или знаком  $\downarrow$ . К структурно-композиционным приемам относится определенное отведение смысловым связям специфического места в вертикально-ступенчатом расположении при записи информации в документе:

1. группа подлежащего;
2. группа сказуемого;
3. прямое дополнение;
4. косвенное дополнение;
5. однородные члены предложения.

В качестве примера представим специфику работы с приемами ПС по дисциплине «Устный перевод» в авиационном вузе. Отметим, что, приступая к изучению данного аспекта, обучающиеся с первых практических занятий знакомятся с основами ПС. Для совершенствования навыка ПС отбираются тексты с относительно простым по содержанию материалом. Как указывает О.С. Сачава, «на начальных этапах обучения символы переводческой нотации не навязываются переводчику, ибо у каждого человека есть свои особенности ассоциативной памяти, логика мышления, образные представления о тех или иных явлениях» [10, с. 15].

Рассмотрим фрагмент аудиотекста «Russian MiG-41 6th Gen Hypersonic Stealth Fighter Interceptor». Для снятия трудностей лексического и грамматического характера изначально компрессию аудиофрагмента рекомендуется провести с английского языка на русский. Предложенный отрывок звучит следующим образом: «A super fast interceptor MiG-41 may be ready for mass production before 2025. A plane flies faster than missiles. The MiG-41 is designed to fly at Mach 4.0 and even Mach 4.3. It is a convincing deterrent against any aggression».

Фрагмент не представляет серьезных трудностей для обучающихся, так как информация, заключенная в нем, носит прецизионную лексику и технические характеристики объекта. На выходе получаем следующий результат: «СБ  $\rightarrow$  МиГ-41 мас виск до 25.  $\rightarrow$  быстрее чм  $\rightarrow$ . МиГ-41 сзд  $\rightarrow$  Мх 4.0 / 4.3. МиГ-41 убд ср-во сдрж лб агрс». Как видно из сокращенного варианта, лексически значимые слова представлены в усеченной форме, где отсутствие гласных не влияет на понимание существительного или смыслового глагола. Однако такие семантически важные существительные, как «полет», «самолет» и «ракета» могут быть редуцированы до соответствующих символов  $\rightarrow$ ,  $\rightarrow$  и  $\rightarrow$ . Прецизионная информация о дате выпуска аналогично сокращается до цифры 25.

После закрепленного навыка трансформации аудиофрагмента с английского языка на родной, крайне важным является совершенствовать ПС на материале с русского на английский язык. Для отработки данного навыка предлагается аудиофрагмент «Су-57 vs F-35», который позволяет увидеть развитие умения ПС по методическому принципу от простого к сложному. Анализируемый текст звучит следующим образом:

«Габариты Су-57. Высота – 4,8 м. Длина составляет 19,4 м. Размах крыла – 14 м. F-35 заметно меньше в размерах. Высота – 4,38 м. Длина – 15,57 м и размах крыльев составляет 10,67 м. Вес пустого Су-57 – 18 500 кг. А F-35 – 13 171 кг. В Су-57 имеется встроенная 30 миллиметровая пушка с боезапасом 150 снарядов. F-35 также имеет встроенную 25 миллиметровую 4-хствольную пушку с боеприпасом 180 снарядов».

Как видим, информация носит технический характер и позволяет достаточно легко справиться с сокращением записи, поэтому материал предлагается представить обучающимся на английском языке. В результате применения компрессионных приемов аудиофрагмент маркируется следующим образом:

*Su-57= H - 4.8 m. L - 19.4 m. WS - 14 m. F-35 = H - 4.38 m. L- 15.57 m, WS - 10.67 m. Su-57 EW – 18, 500kg, F-35 EW – 13, 171kg. Su-57 h 30ml can with 150 Prs, F-35 h 25ml can with 180 Prs*, где высота фиксируется заглавной буквой *H*, длина – *L*, размах крыльев – *WS*, а пустой вес – *EW*. Для обозначения размера пушки используется сокращение *can*, а количество боеприпасов редуцируется до сокращения *Prs*. Реализация общепринятых символов и аббревиаций способствует более стойкому закреплению символов в памяти переводчика и позволяет произвести запись в вертикально-ступенчатом расположении.

В ходе устного двустороннего последовательного перевода, применяется метод сравнительного анализа. Так, курсантам-переводчикам предлагается аудиоматериал «The British Storm Shadow Cruise Missile», «X-47M2».

«Кинжал»: характеристики и особенности гиперзвуковой ракеты», прослушивая который необходимо показать основные различия новинок типов вооружения Великобритании и России.

Рассмотрим следующий отрывок для передачи его в формате ПС: «Storm Shadow is about 5,1 meters long and weighs about 1300 kilograms. This missile is launched from fighters such as the Euro fighter Typhoon and Tornado and can reach supersonic speeds. Shadow has an operational range of up to 250 kilometers».

Для компрессии вышеуказанного фрагмента обучающиеся пользуются общеизвестными и общепринятыми символами, где длина ракеты обозначается заглавной буквой *L* = length, а исходный вес буквой *W* = weight. Для указания скорости можно воспользоваться латинской буквой *S*, а боевая дальность отмечается сокращением *OR*. Поскольку в ходе ПС широко применяются различные аббревиации, то для фиксации названия истребителей предлагается выбрать букву *F*, обозначающей истребитель, а модификация самолета редуцируется до *Tph* (Typhoon) и *Trn* (Tornado).

Как показывает практика, грамматические формы глаголов представляют наибольшую сложность для ПС, так как необходимо указать категорию времени и залога. Причастие прошедшего времени в сказуемом пассивного залога *is launched* может быть маркировано индексом *ed*, а признак модальности в сказуемом *can reach* рекомендуется сократить до *cn rch*. Глагол *has*, обозначающий принадлежность, трансформируется в букву *h*, что является общепринятым сокращением глагола *have*. Добавим, что для снятия трудностей внедряется индивидуальная система обозначений с учетом специфики аудиоматериала.

В результате применения ПС в фиксированном варианте можно представить следующую запись: *SSh L ≈ 5,1 ms & its W ≈ 1 300 kg. It is lunched fr ER Fs Tph & Trn & it cn rch ∞ Ss. SSh h OR up to 250 km.*

Русскоязычный аудиотекст о гиперзвуковой ракете «Кинжал» также включает информацию о технических характеристиках данного вида оружия. В качестве примера предлагается обратить внимание на следующий отрывок: «Разработка X-47M2 «Кинжал» началась в 2013 году. X-47M2 Кинжал имеет следующие характеристики: дальность полета до 2000 км, скорость до 10 Махов, высота полета до 30 км. Данная ракета имеет конструкцию, которая позволяет ей достигать гиперзвуковых скоро-

стей. Она может быть запущена с бомбардировщиков Ту-22М3 и Ту-95МС, а также с истребителей МиГ-31К».

Компрессия вышеуказанного материала может быть представлена следующим образом: «X-47M2 Кинжал 13 г. X- 47M2 Кнж им Д = 2000км, S ≈ 10 Мх, В ↑ ≈ 30 км. гпрз S. ▲ Бм Ту-22М3 / Ту-95МС, Ис МиГ-31К».

Данный способ фиксации показывает, как обучающиеся выделяют из воспринятого материала основные нити содержания, состоящие из опорных пунктов памяти, к которым относится информация о типе оружия, выраженная символом ракеты, дальности полета, закрепленным за буквой *D*, скорости ракеты, маркируемая общеизвестным символом *S*. Слово «полет» рекомендуется заменить изображением ↑, где указано направление движения, а «запуск» закрепить за символом ▲. Для маркирования прецизионной информации рекомендуется использовать цифру 13, обозначающую год выпуска ракеты 2013.

Как видно из представленного анализа практического материала, компрессия является одним из главных приемов, применяемых в ПС. Сокращенная информация в полной мере отражает логическую когезию текста и его модальность, в то время как не представляющая семантическую и информационную значимость информация, не влияющая на передачу мысли, не отражается в записи. Отработанные и усовершенствованные навыки и умения могут найти свое применение и в формировании навыка реферативного перевода, ибо сокращение информации и извлечение из текста существенного широко используется в ходе реферирования, что ведет к формированию общей переводческой компетенции. [13].

В заключение отметим, что внедрение приемов ПС при обучении устному последовательному переводу является очень интересным и эффективным, способствует достижению высокой степени эквивалентности в данном виде перевода, развивая при этом коммуникативную и познавательную деятельность, повышая мотивацию обучающихся и делая сам процесс результативным и увлекательным. Проанализировав данные примеры, следует сказать о том, что каждый из рассматриваемых приемов демонстрирует определенный навык, требующий тренировки, овладения мыслительными стратегиями памяти, умения управлять ресурсами внимания, правильного их распределения, выбора наиболее экономных методов фиксации информации, а также принятия решения о целесообразности ведения записи.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Аликина Е.В. Переводческая семантография: запись при устном переводе. М.: АСТ; Восток – Запад, 2006. – 158с.
2. Зубанова И.В. Скоропись в последовательном переводе: английский язык (с аудио- и видеоприложением). М.: Р. Валент, 2016. – 216с.

3. Копрева Л.Г., Науменко Н.П. Реализация приемов мнемотехники при обучении устному последовательному переводу // Современная наука: проблемы теории и практики. Серия «Гуманитарные науки». 2021. № 12-2. – С. 77-82.
4. Ласкина Е.Е., Семенова М.Ю., Марченко С.Е. Учебно-методическое пособие по дисциплине «Практический курс устного последовательного перевода на международных конференциях». Ростов-на-Дону, ДГТУ, 2019. – 116 с.
5. Лотман Ю.М. Семиосфера. СПб.: Искусство, 2000. – 704 с.
6. Миньяр-Белоручев Р.К. Записи в последовательном переводе. М.: ООО «Изд. дом «Перспект-АП», 2005. – 176 с.
7. Павлова В.П. Обучение конспектированию: теория и практика. М.: Рус. яз., 1989. 96 с.
8. Чужакин А.П. Общая теория устного перевода и переводческой скорописи. Курс лекций. Мир перевода-7. М.: Р. Валент, 2002. – 160с.
9. Чужакин А.П., Спирина С.Г. Основы последовательного перевода и переводческой скорописи. М.: Экспримо, 2007. – 87с.
10. Сачава О.С. Переводческая скоропись: теория и практика: учеб. пособие. СПб.: Изд-во СПбГУЭФ, 2011. – 41с.
11. Herber J. The interpreter's handbook [Электронный ресурс] // Librairie de l'Université George edition. 2nd ed., revised and enlarged. URL: [https://kupdf.net/download/the-interpreter-39-s-handbook-jean-herbert\\_59037a89dc0d60f71e959f0a\\_pdf](https://kupdf.net/download/the-interpreter-39-s-handbook-jean-herbert_59037a89dc0d60f71e959f0a_pdf) (дата обращения: 12.10.2023).
12. Rozan J.-F. The seven principles [Электронный ресурс]. URL: <http://interpreters.free.fr/consecnotes/rozan7principles.pdf> (дата обращения: 27.10.2023).
13. Vorobets L. Summarizing as a Means of Development of a Communicative Competence in Aviation Sphere // Advances in Economics, Business and Management Research, volume 128. Proceedings of the International Scientific Conference "Far East Con" (ISCFEC 2020). Atlantic Press, 2020. DOI <https://doi.org/10.2991/aebmr.k.200312.042>. P. 2750-2756.

---

© Копрева Лариса Геннадиевна (successfulways42@mail.ru), Воробец Лариса Викторовна (larisa-13@inbox.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

# ОТБОР ПРЕЦЕДЕНТНЫХ ВЫСКАЗЫВАНИЙ ИЗ ПОЭТИЧЕСКИХ ИСТОЧНИКОВ ДЛЯ ИЗУЧЕНИЯ В ИНОСТРАННОЙ АУДИТОРИИ

**Кунникова Ольга Андреевна**

Старший преподаватель, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена  
(г. Санкт-Петербург)  
kunnikovy16@yandex.ru

## SELECTION OF PRECEDENT UNITS FROM POETIC SOURCES FOR STUDY IN FOREIGN AUDIENCE

**O. Kunnikova**

*Summary:* The article is devoted to the features of the selection of precedent statements (*hereinafter PS*) from poetic sources for their study in a foreign audience. It is often impossible for a foreigner to understand the meaning of a precedent statement without a certain cultural layer. Meanwhile, the widespread prevalence of PS in oral and written speech requires the development of an effective methodology for teaching foreigners PS, affecting the lexical, grammatical, syntactic, and stylistic features of the utterance. The author proposes a way to group PSs according to their lexical meaning, taking into account possible expressed intentions and grammatical / stylistic features, and also provides a description of the developed Vocabulary of PSs from poetic sources. The proposed methodology can be used more widely: in teaching Russian as a non-native language or in teaching Russian to younger students.

*Keywords:* Russian as a foreign language, precedent statement, intention, material selection.

*Аннотация:* Статья посвящена особенностям отбора precedentных высказываний (*далее ПВ*) из поэтических источников для изучения их в иностранной аудитории. Понять смысл precedentного высказывания без наличия определенного культурного пласта для иностранца часто оказывается невозможным. Между тем, широкая распространенность ПВ в устной и письменной речи требует разработки эффективной методики обучения иностранцев ПВ, затрагивающей лексические, грамматические, синтаксические, стилистические особенности высказывания. Автор предлагает способ группировки ПВ в соответствии с их лексическим значением, с учетом возможных выражаемых интенций и грамматических / стилистических особенностей, а также приводит описание разработанного Словарика ПВ из поэтических источников. Предлагаемая методика может быть использована шире: в преподавании русского языка как не родного или в преподавании русского языка младшим школьникам.

*Ключевые слова:* русский язык как иностранный, precedentное высказывание, интенция, отбор материала.

**Ш**ирокая распространенность precedentных высказываний в речи современных носителей русского языка приводит к потребности рассмотрения данных выражений в курсе РКИ, а следовательно, и к разработке единой методики обучения precedentным высказываниям иностранных обучающихся. Изучение ПВ способствует расширению лингвокультурологических знаний, пониманию национального менталитета страны, языковой адаптации студентов-иностранцев.

Как показал опрос иностранных студентов РГПУ им. А.И. Герцена фразы с ПВ из поэтических источников оказываются иностранцами не просто недопонятыми, а порой трактуются в совершенно противоположном значении. Так, фразу «Ну что тебе сказать, Юра... Если друг оказался вдруг... Держись...», с использованием ПВ из песни В.С. Высоцкого «Песня о друге», 1966 г., из 83 опрошенных студентов из Китая (с уровнем владения В1) лишь 10 человек сумели определить, что друг оказался плохим. Больше половины студентов (64 человека) решило, что друг оказался в беде и нуждается в помощи. Пять человек отметили противоположное значение, что друг оказался хорошим и Юре повезло. Четверо затруднилось с ответом.

Однако мало дать иностранным обучающимся про-

сто представление и значение precedentного высказывания, необходимо научить «чувствовать» их в речи, распознавать, понимать и употреблять в процессе общения. Обучение таким выражениям иностранцев качественно отличается от изучения данных выражений носителями языка, что и обуславливает идею создания специального тематического словарика ПВ, адаптированного для иностранных учащихся.

В исследованиях последних лет встречаются разработки по обучению иностранцев precedentным текстам из пословиц, поговорок, литературы, кинематографа. При этом такой популярный источник precedentности как поэтический текст, с точки зрения методики РКИ, остается мало освященным. Между тем, ПВ из поэтических источников широко распространены среди носителей русского языка. Причины популярности таких высказываний, по мнению В.Г. Костомарова и Н.Д. Бурвиковой в том, что «текстовая редукция в стихотворных произведениях более облегчена, поскольку стихотворение, особенно если оно входит в какой-либо образовательный минимум, заучивается наизусть» [1, с. 74], а это значит, что такие тексты чаще хранятся в памяти народа и с большой вероятностью вспоминаются при случае. В данном исследовании мы придерживаемся широкого понимания

значения «поэтический текст», относя к нему и песенный текст, так как для него характерны те же образные и структурные особенности, что и для стихотворного.

Таким образом, широкое распространения ПВ из песен и стихотворений объясняется легкостью их запоминания, воспроизводимостью, быстрой усваиваемостью, «живучестью» в коммуникации. ПВ из поэтических источников хорошо подходят для работы в иностранной аудитории, так как имеют чаще всего небольшой объем самого источника, представляют собой ритмически организованные выражения, которые легко запоминаются и воспроизводятся в речи. Также поэтический текст (в виде стихотворения или песни) обладает богатым лингвокультурологическим потенциалом и помогает иностранным студентам в усвоении коммуникативной компетенции.

Перед тем как разрабатывать методику подачи материала, необходимо определиться с самим материалом. Чтобы отразить в Словарике наиболее известные и употребительные выражения, в 2021 году нами был проведен интернет-опрос носителей русского языка с целью составления перечня наиболее распространенных выражений из поэтических источников. Респондентам предлагалось вспомнить и написать фразы из песен и стихотворений, которые они употребляют в жизни, описать ситуации, в которых они могут сказать данные выражения. Такая открытая форма опроса позволила получить большое количество примеров живого употребления необходимых выражений. Респондентам разрешалось дополнять свои ответы в течение недели. При этом мы фиксировали и первоначальный вариант (как наиболее употребительные выражения, так как респонденты вспоминали их в первую очередь), так и вторичные дополнения (для создания наиболее полного списка выражений). В опросе приняло участие 157 человек, разного возраста (от 15 до 69) и социального положения (школьники, студенты, рабочие, служащие, домохозяйки, пенсионеры). В результате опроса было получено 194 разных выражения. Полученные выражения были проанализированы с точки зрения содержания, составлен единый перечень выражений, в котором на втором этапе опроса респондентам было предложено выбрать фразы, которые они знают и употребляют. Итоги опроса показали, что наиболее часто люди цитируют строчки из стихотворений 18-20 веков и песни 20 века, в основном советского периода. Очевидно, что выбор стихотворений обоснован школьной программой. Самыми вспоминаемыми поэтами стали А.С. Пушкин, С.А. Есенин, М.Ю. Лермонтов, Н.А. Некрасов. Проанализировав получившиеся ПВ из песен, можно заметить, что большинство приведенных строчек относятся к эстрадной музыке, а именно к советским временам. В советские годы песня становится «особой комплексной средой, в которой органично соединились поэзия, музыка, импровизационность, непосредственность контакта со слушателем, диалогичность и ненавязчивость» [5, с. 41]. Иссле-

дователи отмечают, что «те стереотипы и мыслительные шаблоны, что вошли в сознание человека посредством песни, закрепляются и остаются навсегда» [4, с. 130].

Итак, главным критерием отбора ПВ для изучения в иностранной аудитории является его распространенность в речи носителей русского языка.

На следующем этапе отбора материала самые популярные выражения были сверены с данными национально-корпуса русского языка (далее НКРЯ) и те фразы, которые имели больше всего вхождений в НКРЯ условно были обозначены ядром ПВ из поэтических источников.

Подходя к отбору ПВ для иностранной аудитории необходимо помнить не только о его распространенности, но и о культурологической информации, который несет в себе текст. Для создания привлекательного образа России в глазах иностранца нами были исключены отдельные выражения, создающие негативное впечатление о стране: «Прощай, немытая Россия» (одноименное стихотворение М.Ю. Лермонтова, 1841 г.), «Выпьем с горя; где же кружка?» (стихотворение А.С. Пушкина «Зимний вечер», 1825 г.), «Выпьем за любовь» (одноименная песня И. Николаева, 1995 г.) и т.д. Таким образом, количество отобранных выражений уменьшилось до 159 (66 из литературы, 93 из песен).

Включение ПВ в процесс обучения РКИ должно быть систематизировано и тщательно проработано, для понимания ПВ обязательна отсылка к его источнику, поэтому такие выражения необходимо отбирать в иностранной аудитории в соответствии с уровнем владения обучающимися русским языком и возможностью понять этот источник. Опираясь на данный критерий, ПВ из литературных произведений, фильмов и песен необходимо оставить на более поздний этап изучения русского языка, так как их усвоение требует определенных культурологических знаний. На продвинутом этапе обучения необходимо рассматривать и высказывания, которые В.В. Красных относит к «национальным» ПВ [2, с. 137] (например, «Есть женщины в русских селеньях... коня на скаку остановит, в горящую избу войдет» из поэмы Н.А. Некрасова «Мороз, Красный нос», 1863-1864 гг. и др.).

Все отобранные выражения были сверены с лексическими минимумами и условно распределены по разным уровням владения русским языком. Несмотря на то, что состав некоторых выражений включает в себя лексические единицы базового («Хотят ли русские войны?» из песни и стихотворения «Хотят ли русские войны», 1961 г., муз. Э. Колмановского, ст. Е. Евтушенко, «Чем меньше женщину мы любим, тем легче нравимся мы ей» из произведения А.С. Пушкина «Евгений Онегин», 1826 г.) или даже элементарного уровня («У природы нет плохой погоды» из песни «У природы нет плохой погоды», 1977 г.,

муз. А. Петрова, ст. Э. Рязанова, «Ты да я, да мы с тобой» из песни «Ты да я, да мы с тобой», 1980 г., муз. В. Иванова, ст. В. Потоцкого, «Я, ты, он, она – вместе целая страна» из песни «Родина моя», 1988 г., муз. и ст. И. Талькова и др.), изучение данных выражений требует от учащихся владения языком не ниже первого сертификационного уровня, так как подразумевает отсылку к источнику.

Особую трудность для иностранцев представляют такие ПВ, значение которых не равняется значению их компонентов. В.В. Красных разделяет ПВ на следующие группы по типу значения: с поверхностным значением (буквальное), глубинное (переносное) и системное (с учетом самого прецедентного феномена) [3, с. 209]. Если ПВ с поверхностным значением обучающийся может понять самостоятельно, посмотрев буквальный перевод отдельных слов, то для толкования ПВ с глубинным значением уже необходима помощь преподавателя. Наибольшую же трудность для иностранной аудитории будут представлять ПВ с системным значением, при котором необходимо учитывать весь прецедентный феномен, в котором наблюдается отсылка к ситуации, имени, высказыванию. Именно на эти выражения и необходимо обратить внимание в процессе обучения.

Поэтому каждое высказывание было проанализировано на несоответствие буквального значения его компонентов всему выражению. Условно все выражения были разделены на две группы: выражения с буквальным значением («Мороз и солнце. День чудесный» из стихотворения А.С. Пушкина «Зимнее утро», 1829 г., «Все пройдет: и печаль, и радость» из песни «Все пройдет», 1981 г., муз. М. Дунаевского, ст. Л. Дербенева и др.), значение которых обучающиеся чаще всего понимают верно, даже не зная источник высказывания, и выражения с переносным значением, требующие знания контекста («Ай, Моська! Знать она сильна, что лает на Слона!» из басни И.А. Крылова «Слон и Моська», 1808 г., «Люблю тебя, Петра творение» из поэмы А.С. Пушкина «Медный всадник», 1833 г. и др.). При этом выражения с понятным буквальным значением также должны рассматриваться в аудитории в ситуациях, когда они могут использовать с иронией. Например, употребление выражения из песни «Ах, какая женщина» (1995 г., муз. А. Розанова, сл. Назаровой) в прямом значении: «Ах, какая женщина! Мне б такую! Просто королева!»; и употребление данного выражения с иронией, насмешкой: «Ах, какая женщина, не дай Бог такую!».

Особое внимание при изучении ПВ в иностранной аудитории необходимо уделить способности выбранных фраз выражать разные интенции в зависимости от контекста. Все отобранные выражения были проанализированы на их многозначность, ситуативность употребления, возможные функции в речи. В данном исследовании мы придерживались классификации функций ПВ,

предложенной Слышкиным Г.Г., который выделил следующие четыре функции у прецедентных текстов: номинативная функция – «называния и вычленение понятий»; персуазивная (аргументативная) – убедить в своей точке зрения; людивная (фатическая – создать ощущение интимного, близкого общения) – наладить контакт с говорящими (например, в начале общения); парольная – распознать «своих» и «чужих», понять на одной ли волне с коммуникативном партнером [6, с. 44]. Все отобранные высказывания были проанализированы на способность одного высказывания выражать разные интенции.

Далее отобранные высказывания были разделены на лексические группы и подгруппы. Стоит отметить, что такое деление выражений на группы достаточно условно, так как одно выражение может употребляться в процессе коммуникации с разными целями.

**Группа 1** – описание внешности и характера человека (12 выражений, 5 из стихотворений, 7 из песен).

- Характеристика женщины/девушки – 5 выражений, 3 из стихотворений, 2 из песен («Как мимолётное виденье, как гений чистой красоты!» (из стихотворения А.С. Пушкина «К\*\*\*», 1825 г.), «Есть женщины в русских селеньях!», «Коня на скаку остановит, в горящую избу войдёт!» (из поэмы Н.А. Некрасова «Мороз, Красный нос», 1863-1864 гг.), «Ах, какая женщина! Мне б такую!» (из песни «Ах, какая женщина», 1995 г., муз. А. Розанова, ст. Назаровой) и др.);
- Характеристика мужчины – 7 выражений, 2 из стихотворений, 5 из песен («Мой дядя самых честных правил» (из произведения А.С. Пушкина «Евгений Онегин», 1826 г.), «Первым делом самолёты. Ну а девушки? – А девушки – потом!» (из песни «Потому что мы – пилоты», 1945 г., муз. В. Соловьёва-Седого, ст. А. Фатьянова), «Трус не играет в хоккей» (из песни «Трус не играет в хоккей», 1968 г., муз. А. Пахмутовой, ст. С. Гребенникова, Н. Добронравова), «О, Боже, какой мужчина» (из песни «О боже, какой мужчина», 2012 г., муз. Н. Рудина, ст. Р. Зименки) и др.);

**Группа 2** – характеристика отношений между людьми (34 выражения, 11 из стихотворений, 23 из песен).

- Дружба – 8 выражений, 1 из стихотворения, 7 из песен («Друзья мои, прекрасен наш союз!» (из стихотворения А.С. Пушкина «19 октября», 1825 г.), «С голубого ручейка начинается река, ну, а дружба начинается с улыбки» (из песни «Улыбка», 1974 г., муз. В. Шаинского, ст. М. Пляцковского), «Если друг оказался вдруг» (из песни «Песня о друге», 1966 г., муз. В.С. Высоцкого, ст. В.С. Высоцкого), «Ты да я, да мы с тобой» (из песни: «Ты да я, да мы с тобой», 1980 г., муз. В. Иванова, ст. В. Потоцкого), «Ничего на свете лучше нету, чем бродить друзьям по белу свету» (из песни «Песенка друзей», 1969 г.,

муз. Г. Гладков, ст. Ю. Энтин) и др.).

- Любовь - 13 выражений, 6 из стихотворений, 7 из песен («Я вас любил, любовь ещё быть может» (из стихотворения А.С. Пушкина «Я вас любил...», 1829 г.), «Мне нравится, что вы больны не мной...» (из стихотворения М.И. Цветаевой «Мне нравится...», 1915 г.), «Потому что на десять девчонок по статистике девять ребят» (из песни) Стоят девчонки», 1961 г., муз. А. Колкера, ст. К. Рыжова), «Зачем вы девочки красивых любите непостоянная у них любовь...» (из песни «Ромашки спрятались», 1970 г., муз. Е. Птичкина, ст. И. Шаферана) и др.).
- Семья - 5 выражений, 1 из стихотворения, 4 из песен («Мама спит, она устала» (из стихотворения Е. Благинина «Мама спит», 1940 г.), «Папа может, папа может все, что угодно» (из песни «Папа может», 1970-ые г., муз. В. Шаинского, ст. М. Танича), «Главней всего - погода в доме» (из песни «Погода в доме», 1996-1997 гг., муз. Р. Горобца, ст. М. Танича), и др.).
- отношение к стране / миру - 8 выражений, 3 из стихотворений, 5 из песен («Люблю Отчизну я, но странною любовью!» (из стихотворения М.Ю. Лермонтова «Родина», 1841 г.), «С чего начинается родина?» (из песни «С чего начинается родина», 1968 г., муз. В. Баснер, ст. М. Матусовский), «Я, ты, он, она, вместе - целая страна, вместе - дружная семья» (из песни «Родина моя», 1988 г., муз. и ст. И. Талькова) и др.).

**Группа 3** – описание окружающего мира (24 выражения, 11 из стихотворений, 13 из песен).

- Общая характеристика погоды и природы (пейзажа) – 6 выражений, 3 из стихотворений, 3 из песен («Ромашки спрятались, поникли лютики» (из песни «Ромашки спрятались», 1970 г., муз. Е. Птичкина, сл. И. Шаферана), «У природы нет плохой погоды» (из песни «У природы нет плохой погоды», 1977 г., муз. А. Петрова, ст. Э. Рязанова), «Полгода плохая погода, полгода совсем никуда» (из песни Непогода», 1983, муз. И. Дунаевского, ст. Н. Олева), и др.).
- Характеристика времен года – 11 выражений, 6 из стихотворений, 5 из песен («Мороз и солнце, день чудесный» (из стихотворения А.С. Пушкина «Зимнее утро», 1829 г.), «Унылая пора! Очей очарованье!» (из стихотворения А.С. Пушкина «Осень», 1833 г.), «Люблю грозу в начале мая...» (из стихотворения Ф.И. Тютчева «Весенняя гроза», 1828 г.), «Ой, мороз, мороз, не морозь меня» (из песни «Ой, мороз-мороз», 1956 г., муз. М. П. Морозова-Уварова, ст. неизв.), «Лето – это маленькая жизнь» (из песни «Лето – это маленькая жизнь», 1999 г., муз. и ст. О. Митяев), и др.).
- Характеристика города – 7 выражений, 2 из стихотворений, 5 из песен («Люблю тебя, Петра творение» (из поэмы А.С. Пушкина «Медный всадник», 1833 г.), «Ночь, улица, фонарь, аптека» (из стихот-

ворения А.А. Блока «Ночь, улица, фонарь, аптека», 1912 г.), «Город – сказка, город – мечта» (из песни «Город – сказка, город – мечта», 2000 г., муз. и ст. В. Петкун) и др.).

**Группа 4** – описание ситуаций (14 выражений, 6 из стихотворений, 8 из песен) («Сижу за решеткой, в темнице сырой» (из стихотворения А.С. Пушкина «Узник», 1822 г.), «И я достаю из широких штанин дубликатом бесценного груза – свой паспорт» (из стихотворения В. Маяковского «Стихи о советском паспорте», 1929 г.), «Позвони мне, позвони, позвони мне, ради Бога» (из песни «Позвони мне, позвони», 1981 г., муз. М. Дунаевского, ст. Р. Рождественского) и др.).

**Группа 5** – способы выражения реакций на различные ситуации (75 выражений, 33 из стихотворений, 42 из песен).

- Как утешить, поддержать – 15 выражений, 4 из стихотворений, 11 из песен («Если жизнь тебя обманет, не печалься, не сердись!» (из стихотворения А.С. Пушкина «Если жизнь тебя обманет...», 1825 г.), «Еще немного, еще чуть-чуть, последний бой – он трудный самый» (из песни «Последний бой», 1968 г., муз. и ст. М. Ножкина), «Не плачь, девчонка, пройдут дожди» (из песни «Не плачь, девчонка», 1970 г., муз. В. Шаинского, ст. В. Харитоновва), «Всё пройдет: и печаль, и радость» (из песни «Всё пройдёт», 1981 г., муз. М. Дунаевского, ст. Л. Дербенева) и др.).
- Как осудить чье-то поведение, сыронизировать – 13 выражений, 9 из стихотворений, 4 из песен («Дома новы, но предрассудки стары», «Подписано, так с плеч долой», «Свежо предание, а верится с трудом» (из произведения А.С. Грибоедова «Горе от ума», 1822-1824 гг.), «А ларчик просто открывался» (из басни И.А. Крылова «Ларчик», 1807 г.), «Фантазёр! Ты меня называла» (из песни «Фантазёр», 1990 г., муз. А. Морозова, ст. С. Романова) и др.).
- Как аргументировать, доказать свое мнение, свою позицию – 26 выражений, 12 из стихотворений, 14 из песен («Привычка свыше нам дана, замена счастию она», «Чем меньше женщину мы любим, тем легче нравимся мы ей», (из произведения А.С. Пушкина «Евгений Онегин», 1833 г.), «Умом Россию не понять» (из стихотворения Ф.И. Тютчева «Умом Россию не понять», 1866 г.), «Не сразу всё устроилось, Москва не сразу строилась» (из песни «Александра», 1979 г., муз. С. Никитина, ст. Ю. Визбора, Д. Сухарева) и др.).
- Как выразить грусть, ностальгию, разочарование – 12 выражений, 7 из стихотворений, 5 из песен («Печально я гляжу на наше поколенье!» (из стихотворения М.Ю. Лермонтова «Дума», 1838 г.), «И скучно и грустно, и некому руку подать в минуту душевной невзгоды» (из стихотворения М.Ю. Лер-

монтова «И скучно, и грустно...», 1840 г.), «Как молоды мы были, как искренне любили» (из песни «Как молоды мы были», 1975 г., муз. А. Пахмутовой, ст. Н. Добронравова), «Скоро рассвет, выхода нет» (из песни «Выхода нет», 1997 г., муз. и ст. А. Васильева) и др.).

- Как выразить радость, восторг – 9 выражений, 1 из стихотворений, 8 из песен («О сколько нам открытий чудных готовит просвещения дух» (из стихотворения А.С. Пушкина «О сколько нам открытий чудных готовит просвещения дух», 1829 г.), «И хорошее настроение не покинет больше вас» (из песни «Песня о хорошем настроении», 1956 г., муз. А. Лепина, ст. В. Коростылева, В. Лифшица), «Как здорово, что все мы здесь сегодня собрались» (из песни «Как здорово», 1978 г., муз. и ст. О. Митяева) и др.).

Все это обуславливает содержание Словарика прецедентных высказываний и словарной статьи в предъявлении в иностранной аудитории. Для работы в иностранной аудитории такая статья должна содержать не только лексическое значение, но и фонетический, грамматический, лингвострановедческий комментарий. Приведем пример словарной статьи из разработанного словарика ПВ.

### Если друг оказ́ался вдруг

*Развернутый вариант:* Если друг оказался вдруг, и не друг, и не враг, а так...

*Грамматическая модель:* Если  $C_1$   $\Gamma_{\text{пр.вр.}}$  Н (Если  $C_1$   $\Gamma_{\text{пр.вр.}}$  Н, и не  $C_1$ , и не  $C_1$ , а так...)

*Лексический комментарий:* оказался – оказаться = быть, являться

*Синтаксическая характеристика:* часть условного предложения

*Источник высказывания:* Стихотворение В.С. Высоцкого «Песня о друге». Владимир Семёнович Высоцкий известный советский поэт, автор-исполнитель песен и актёр. Данное стихотворение относится к числу самых

знаменитых работ поэта. Песню в исполнении автора можно встретить в фильме «Вертикаль». В основу песни лёг рассказ об удивительном спасении альпинистов, который услышал В.С. Высоцкий.

*Значение выражения:* употребляется для характеристики плохого друга, который вас подвёл.

*Электронный ресурс:* Отрывок из фильма «Вертикаль», где В.С. Высоцкий исполняет песню <https://www.youtube.com/v/PWMWceeQ2yI>

*Примеры употребления в публицистике и литературе:*

1. Если друг оказался вдруг... Вот ведь как бывает в хоккейной жизни... Вроде еще недавно сидел с партнером по детской команде за одной партой в школе и называл его другом... А теперь друг по другую сторону баррикад. И бьётся вы ... за Кубок Харламова. И дальше, как бы ты ни хотел, пойдет только один из вас. [Сергей Бегишев. «Прости, дружище...» Второй раунд кубка Харламова глазами фотографов // Советский спорт, 2013.03].
2. Если друг оказался вдруг: в Москве растет количество бешеных собак... [Если друг оказался вдруг: в Москве растет количество бешеных собак // Vesti.ru, 2012.05].
3. Если друг оказался вдруг в посттравме. Если ваш друг пережил стресс, то вы должны понять, что ему сейчас необходима поддержка и вы можете ему её оказать. [Лариса Васильева. В Москве появился Центр экстренной психологической помощи // Комсомольская правда, 2002.09]

*Выражаемые интенции:* высказывание о положении дел; обоснование; разочарование; характеристика человека.

Предложенная модель отбора ПВ и способ их группировки представляется целесообразным, так как способствует быстрому запоминанию новых материалов, тематическое деление высказываний по группам позволяет обучающимся сравнить ситуации употреблений схожих выражений и прочувствовать различные оттенки значений.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Костомаров В.Г., Бурвикова Н.Д. Как тексты становятся прецедентными. Русский язык за рубежом, №1 (94). С. 73-76.
2. Красных В.В. Когнитивная база vs культурное пространство в аспекте изучения языковой личности (к вопросу о русской концептосфере) / Язык, сознание, коммуникация: Сб. статей / Ред. В.В. Красных, А.И. Изотов. М.: Филология, 1997. Вып. 1. С. 128-144.
3. Красных В.В. «Свой» среди «чужих»: миф или реальность? Москва: ИТГДК «Гнозис», 2003. 75 с.
4. Норманн Б.Ю. Песня. Лингвистика каждого дня / Норманн Б.Ю. // Минск, 1991. С.128-136.
5. Помещикова В.В. Советская песня как исторический и культурный феномен отечественного искусства // Новое слово в науке и практике: гипотезы и апробация результатов исследований. Белгород, 2015. № 20.
6. Слышкин Г.Г. От текста к символу: лингвокультурные концепты прецедентных текстов в сознании и дискурсе. М., 2000.

© Кунникова Ольга Андреевна (kunnikovy16@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

## АНАЛИЗ АВТОРСКИХ МЕТОДИК МУЗЫКАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ В КИТАЕ

Ли Годун

Аспирант, Российский Государственный Педагогический  
Университет им. А.И. Герцена, (г. Санкт-Петербург)  
362254649@qq.com

### ANALYSIS OF THE AUTHOR'S METHODS OF MUSICAL EDUCATION IN CHINA

Li Guodong

*Summary:* The article analyzes the author's methods of D.B. Kabalevsky, K. Orff, E. J. Dalcroze as an important component of musical education in China. The relevance of the study is indicated by the insufficient coverage of the problem of the introduction of author's methods into the educational system of the People's Republic of China. The purpose of the study is to determine the role of the author's methods in the system of musical education, taking into account the process of reforming the educational process in China. As a result of the study, it is concluded that the author's methods are innovative aspects of musical education, contributing to the effective introduction of the basics of national musical culture in general education institutions of the People's Republic of China.

*Keywords:* China, author's methods, musical education, D.B. Kabalevsky, K. Orff, J. Dalcroze.

*Аннотация:* В статье проведен анализ авторских методик Д.Б. Кабалевского, К. Орфа, Э.Ж. Далькроза, как важной составляющей музыкального воспитания в Китае. Актуальность исследования обозначена недостаточной освещенностью проблемы внедрения авторских методик в образовательную систему КНР. Цель исследования заключается в том, чтобы определить роль авторских методик в системе музыкального воспитания, учитывая процесс реформирования образовательного процесса в Китае. В результате исследования обозначен вывод, что авторские методики являются инновационным аспектом музыкального воспитания, способствующие эффективному внедрению основ национальной музыкальной культуры в общеобразовательные заведения КНР.

*Ключевые слова:* Китай, авторские методики, музыкальное воспитание, Д.Б. Кабалевский, К. Орф, Э.Ж. Далькроз.

В начале нашего исследования необходимо определиться с понятием «авторская методика». Согласно определению психолого-педагогического словаря, методика – это закономерное обучение определенному предмету [1]. Следовательно, авторская методика основана на концепции ученого, который разработал собственную методику обучения для конкретного предмета или для комплекса предметов.

Музыкальное воспитание в Китае получило широкое распространение благодаря таким авторам, как система Д.Б. Кабалевского, К. Орфа, Ж. Далькроза, З. Кодаи. Также в КНР существует собственная национальная методика воспитания детей Чэнь Жен [2].

Методика музыкального образования и воспитания Д.Б. Кабалевского направлена на то, чтобы сформировать у воспитанников основы музыкальной культуры, которая является неотъемлемой частью духовной и нравственной жизни общества. Построение программы построено на развитии познавательного интереса в области искусства. Основной концепцией методики является структурированный, тематический подход, благодаря которому четко прописан методический комплекс: программа, нотные хрестоматии для педагогов, фонохрестоматия, слайды, методическая литература. Так как основой методики является формирование духовных и нравственных основ, то фундаментальными концепциями, которые также легли в основу методики, являются

идеи В.А. Сухомлинского, В.Н. Шацкой, Б.В. Асафьева, Н.Л. Гродзенской [3].

Данная методика оказалась очень близка целям Великой культурной революции, которая проходила в 70-х годах XX века под эгидой антропокультурологической парадигмы, в основе которой лежит духовно-нравственное воспитание молодого поколения. Данная методика претерпевала реформаторские изменения в течение всего становления КНР с конца XX века. Если в постреволюционный период распространение методики Д.Б. Кабалевского было обусловлено нормативно-пропедевтическим характером влияния, в основе которого лежал курс на то, чтобы интегрировать зарубежный (в частности, российский) опыт музыкального образования и воспитания в условия государственной политики Китая. То в период реформ, который длился с 1989 по 2009 годы, методика носила поисково-развивающий характер влияния, который был проявлен в том, что появились собственные национальные программы, сконструированные на основе методики Д.Б. Кабалевского, учитывавшие характерные особенности этноса, населения КНР. С 2010 года по настоящее время методика Д.Б. Кабалевского обладает эвристическим характером влияния, который проявлен в построении программ, учитывающие современные условия развития [3].

Также следует проанализировать авторскую методику Э.Ж. Далькроза, в основе которой лежат концепции

кинестезии и ритмологии тела (ритмическая гимнастика). Главной идеей концепции Э.Ж. Далькроза является процесс музыкальной и пластической импровизации, которая является основой для формирования творческого мышления. Импровизация в методике – это обоюдный процесс, которым должен владеть не только ученик, но и педагог [4].

Основные задачи методики Э.Ж. Далькроза состоят в следующем:

1. Формирование и развитие ритмических способностей посредством совершенствования нервной системы и мускульного аппарата. Решение данной задачи возможно, когда воспитанник научится взаимодействовать со своим телом и духом.
2. Развитие гармонии и ритма посредством музыки.
3. Развитие музыкальной пластичности [5].

Методика Э.Ж. Далькроза применяется в Китае на всех уровнях образования, начиная с детских садов, заканчивая высшими учебными заведениями. Воспитанники занимаются в больших свободных помещениях, в которых им надо двигаться под аккомпанемент какого-либо музыкального инструмента. В ритмопластике задействовано движение тел, зрительный контакт, слуховое восприятие, осязание. Таким образом, воспитанник учится чувствовать музыку, развивать умение импровизировать [6].

Поскольку образовательная индустрия уделяет все больше внимания музыкально-эстетическому воспитанию, роль и статус музыки как предмета становятся все более значимыми. В общеобразовательных заведениях Китая широко используется музыкальная методика К. Орфа «Шульверк. Методика для детей», которая была впервые представлена в 80-х годах XX века китайским педагогом Ляо Найсюн. В период становления КНР среди педагогов преобладала относительная скованность в музыкальном воспитании молодого поколения. В основном в общеобразовательных заведениях практиковалась идеологическая направленность, ориентированная на учителя. Это способствовало тому, что в музыкальном воспитании молодежи сформировался определенный недостаток образования, который был обусловлен определенными ограничениями в освоении музыкальных знаний, что ограничивало развитие музыкального мышления и способностей учащихся [7].

Несмотря на то, что формирование концепции музыкального воспитания по методике К. Орфа получила свое развитие в начале XX века, она до сих пор остается чрезвычайно инновационной и практичной и имеет широкий спектр приложений в современной области музыкального образования и воспитания. Это обусловлено тем, что методика К. Орфа уделяет внимание основным потребностям развития учащихся,

помогает активно применять на практике концепцию гуманистического образования, уделять внимание эстетическому мышлению учащихся, художественным достижениям и другим потребностям обучения, разумно организовывать и планировать обучение. Гуманистический взгляд К. Орфа в области музыкального воспитания выступает за то, что при организации обучения музыке необходимо уделять внимание развитию личности ребенка, развивать мыслительную деятельность школьников, формировать эстетические нормы и основы познавательной деятельности [8].

Использование методики К. Орфа в китайских общеобразовательных заведениях позволяет разнообразить музыкальные культурные коннотации и эффективно интегрировать традиционную музыку с содержанием курса, чтобы школьники могли сформировать хорошее познание и понимание национальной музыкальной культуры. Особенность метода обучения К. Орфа заключается в том, что его можно эффективно практиковать, даже если он не носит систематического характера [2].

Образовательная концепция К. Орфа способствует формированию у учащихся эстетического мышления и всестороннему повышению общей музыкальной грамотности. Методика К. Орфа позволяет не просто интегрировать народную музыку Китая в содержание учебной программы, а повысить профессиональный уровень педагога. Например, в период обучения «Красочному стилю народной песни» учителям необходимо глубоко изучать традиционную народную музыку, целенаправленно собирать богатую и разнообразную народную песенную культуру в соответствии с целями курса и приоритетами обучения, а также собирать происхождение, характеристики и пение аспектов народных песен. Философия музыкального воспитания К. Орфа предполагает, что учителя обращают внимание на формирование музыкальных основ у учащихся, практикуют идею ориентированности на ученика и активно оптимизируют образовательную и воспитательную среду [9].

Универсальность концепции музыкального воспитания К. Орфа позволяет интегрировать в систему музыку любого этноса, что облегчает понимание разных национальностей, которые в многочисленном составе населяют страну. Это обусловлено тем, что К. Орфа стиливая особенность методики отличается простотой архитектурных образов.

Например, китайская методика воспитания детей Чэнь Жун (陈荣) тесно соприкасается с методикой К. Орфа. Так, во время исполнения мелодии дети могут ритмично хлопать, читая стих, или варьировать ударные слоги, пропевать каждое первое слово, включать в пение движение рук и ног и т.д. Также на уроках музыкального воспитания детям демонстрируется музыка

различных направлений: национальная, классическая, современная танцевальная, что знакомит учащихся с многосторонними музыкальными возможностями [7].

Отдельным аспектом в методике служат музыкальные инструменты. Как мы уже говорили, заслуга методик К. Орфа в ее универсальности. В Китае большое количество музыкальных национальных инструментов, которые могут эффективно использоваться в методике К. Орфа.

Концепция методики предполагает, что знакомство с музыкальными инструментами лучше начинать с инструментов, у которых нет определенной высоты звучания. В Китае в эту группу можно включить: банцзы (梆子 похож на кастаньеты), сабай (萨拜 уйгурский ударный инструмент), пайбань (拍板 самозвучающий ударный инструмент) и т.д.

Далее К. Орф советует использовать ударные инструменты, у которых есть определенная высота звучания. Среди музыкальных инструментов КНР можно отнести к данной группе такие инструменты, как юньлуо (云落 10 гонгов в деревянной раме, состоящей из отсеков для каждого гонга), бяньчжун (边中 набор колокольчиков из

бронзы) и т.д.

В третью группу для ознакомления К. Орф советует включить музыкальные инструменты: смычковые и щипковые. В Китае к такой группе инструментов относятся пипа (琵琶 4-х струнный инструмент, похожий на лютню), эрху (二胡 двухструнный инструмент), гаоху (高胡 разновидность эрху, используется в кантонской опере) и т.д.

В заключительную группу по методике К. Орфа входят духовые инструменты. В Китае этой группе соответствуют: сона (索纳 похож на европейский шалмей), гуань (关 разновидность гобоя), сюань (宣 разновидность флейты) и т.д. [10].

Таким образом, знакомство с песенным и музыкальным национальным фольклором по авторским методикам музыкального воспитания способствует развитию музыкальных, ритмических способностей, знакомит учащихся с самобытностью и специфичностью китайской и мировой музыкальной культуры. Авторские методики являются инновационным аспектом музыкального воспитания, способствующие эффективному внедрению основ национальной музыкальной культуры в общеобразовательные заведения КНР.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Психолого-педагогический словарь / Сост. Е.С. Рапацевич. Минск: Современная школа, 2010. 928 с.
2. Се Цзясин, Юй Вэнью Методики музыкального образования и преподавания // Образовательная пресса. 2006. №6. С. 2-3 (на кит. яз.).
3. Цзе Дин Общее и особенное во влиянии идей Д.Б. Кабалевского на развитие систем музыкального образования в Беларуси и Китае // Вести БДПУ. 2019. №1. С. 34-37.
4. Ли Чжэньюй Карл Орф и Жак-Далькроз в современном китайском музыкальном образовании // Педагогика. Серия: гуманитарные науки. 2020. №12. С. 88-92.
5. Мухаринская Л.С. Эмиль Жак Далькроз и его метод (система) музыкального воспитания. Ритмическая гимнастика Э.Ж. Далькроза. 2010. Тверь. 32 с.
6. Чжэн Бисун Музыкальная культура студентов китайских вузов: критерии сформированности // Человеческий капитал. 2022. №1 (157). С. 90-98.
7. Ю Даньхун Переосмысление принципов методики обучения К. Орфа // Образование. 2020. №3. С. 18-21 (на кит. яз.).
8. Се Цзясин Культурное мышление в музыкальном образовании в современном Китае // Китайское музыкальное образование. 1995. №5. С. 15-17 (на кит.яз.)
9. Се Цзясин, Юй Вэнью Методики музыкального образования и преподавания // Education Press. 2006. №7. С.19 (на кит.яз.)
10. Чжан Лин Анализ теории музыкального образования в рамках концепции воспитания // Музыка, Время и Пространство. 2015. №2. С. 157 (на кит. яз.).
11. Чжан Цин Идеи К. Орфа в музыкально-ритмическом воспитании дошкольников в Китае // Дошкольное образование. 2018. №4. С. 23-28.

© Ли Годун (362254649@qq.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

# ТРУДОВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ОСНОВНОЙ ЭЛЕМЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ ФИНАНСОВОЙ ГРАМОТНОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ НА ОСНОВЕ ФОП ДО

**Лиханова Наталья Викторовна**

Аспирант, Ростовский государственный экономический  
университет (РИНХ)  
n.oleynick2013@yandex.ru

## LABOR ACTIVITY AS THE MAIN ELEMENT OF THE FORMATION OF FINANCIAL LITERACY OF PRESCHOOLERS ON THE BASIS OF FOP TO

**N. Likhanova**

*Summary:* The article actualizes the issues of labor education of preschoolers, their influence on the formation of primary economic ideas. Methods and methods of developing financial literacy through various types of child labor activity are proposed.

*Keywords:* preschooler, labor activity, FGOS BEFORE, FOP BEFORE, financial literacy, economic education.

*Аннотация:* В статье актуализируются вопросы трудового воспитания дошкольников, их влияние на формирование первичных экономических представлений. А также предлагаются методы и способы развития финансовой грамотности через различные виды детского трудовой деятельности.

*Ключевые слова:* дошкольник, трудовое деятельность, ФГОС ДО, ФОП ДО, финансовая грамотность, экономическое воспитание.

**Т**рудовое воспитание дошкольников является одним из основных видов воспитательной работы в дошкольном образовании и является приоритетным направлением при формировании финансовой грамотности детей. Данное направление ярко отражается в программном материале образования и воспитания детей с самого раннего возраста.

Согласно приказу Министерства образования и науки Российской Федерации от 17.10.2013 г. № 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования», с 1 сентября основные общеобразовательные программы дошкольного образования подлежат приведению в соответствие с федеральными основными общеобразовательными программами, далее (ФОП ДО), в котором финансовая грамотность становится обязательным элементом воспитания и образования. Данный элемент в программе можно обнаружить в образовательной области «Социально - коммуникативное развитие» в возрасте 5-6 и 6-7 лет. Так, в соответствии с ФОП ДО п.18.7.1. (дети 6-7 лет) в области «Социально - коммуникативное развитие» основными задачами образовательной деятельности являются: *в сфере трудового воспитания:* развитие ценностного отношения к труду взрослых; развитие интереса и самостоятельности в разных видах труда, к том числе в совместном труде; воспитание ответственности, добросовестности и стремления к участию в труде взрослых, оказанию посильной помощи». А п.18.6.2. «Содержание образовательной деятельности» включает в себя следующую воспитательно -образовательную ра-

*боту в сфере трудового воспитания:* расширить и углубить представления о труде взрослых, путем знакомства детей с разными профессиями; познакомить с современными профессиями, организуя экскурсии, беседы, просмотры видеофильмов, мультфильмов; создать игровые и проблемные ситуации в сфере производства и потребления товаров и услуг, о денежных отношениях в сфере обмена товаров и услуг; формировать представления о реальной стоимости и цене продуктов питания, игрушек и т.д.; формировать элементы культуры бережного потребления природных ресурсов, одежды, продуктов питания и т.д.; поощрять самостоятельность детей в процессах самообслуживания в группе (убрать постель после сна, расставить ровно стулья за столами и т.д.) [4].

Если проследить трудовое воспитание детей в плане исторического экскурса, то можно обнаружить его в исследованиях великих педагогов, которые уделяли труду особое место. К ним относятся: А.В. Луначарский, С.Т. Шацкий, З.Н. Борисова, К.Д. Ушинский, Р.К. Буре, В.И. Логинова, В.Т. Нечаева, Л.Д. Шатова. Многие из них рассматривают трудовое воспитание в разных аспектах: в трудах Р.К. Буре и Н.К. Крупской рассматривается методика трудового воспитания как средство объединения детей в труде, Г.Н. Година в своих исследованиях рассматривает вопросы обучения трудовым умениям, а Л.Д. Шатова как средство формирования экономического воспитания дошкольников.

Идею трудового воспитания как основу воспитания и образования в течении двух десятилетий успешно во-

плотил В.А. Сухомлинский в своей Павлышской школе, где ребята с огромным энтузиазмом ухаживали за аллеями роз, полянами ландышей и сиреневыми рощами. Ребята трудились на пасеке, кролиководческой ферме, а в маленькой хижине выхаживали больных животных. В.А. Сухомлинский считал, цель трудового воспитания будет достигнута в том случае, если ребенок будет получать радость от своего труда, и чем глубже эта радость труда, тем больше дети будут дорожить собственной честью. [2].

Мысли П.П. Блонского в сфере трудового воспитания дошкольников нашли отражение в монографии «Трудовая школа», где педагог четко прописывает то, что существенным моментом в трудовом воспитании является развитие ребенка как существа, умеющего подчинять природу во благо человеческим потребностям [1].

Свою точку зрения о воспитании дошкольников как личности в процессе трудовой деятельности ярко выразили Н.К. Крупская и А.С. Макаренко, внедрив свои идеи в практику советских детских садов и в систему семейного воспитания.

На основании анализа вышеуказанных педагогов, можно говорить о том, что трудовое воспитание дошкольников выступает как основная база для дальнейшей работы в начальных и средних общеобразовательных учреждениях по воспитанию положительного отношения к общественно-полезному труду.

Труд - это важнейшая категория экономического воспитания, а финансы, деньги, стоимость, цена – это категории исходящие, составляющие общее понятие категории труд, поэтому связь «труд» и «экономика» очень тесна. Приучая детей к трудовой деятельности, мы формируем их финансовую грамотность, а значит, процесс освоения финансовой грамотности должен осуществляться на фоне трудового воспитания детей. Тогда рассмотрим процесс приучения дошкольников к трудовой деятельности как к важному элементу формирования первичных экономических представлений.

В трудовом воспитании дошкольного образования выделяются следующие виды труда, которые полезны детям старшего дошкольного возраста: самообслуживание (заправлять свою постель, убирать свое рабочее место после занятий и т.д.); хозяйственно-бытовой труд (уборка в книжном уголке, протирание полок и т.д.); труд в природе (сбор семян для последующей посадки, заготовка земли для посадки семян и т.д.); ручной труд (подклеивание книг, изготовление простейших атрибутов для сюжетно-ролевых игр и т.д.).

Данные виды трудовой деятельности постоянно используются в режимных моментах дошкольных образовательных учреждений. Но возникает вопрос о том,

какой вид трудовой деятельности доставляет дошкольникам наибольшую радость в ее выполнении. Как показывает статистика, респондентами которой являются 50 детских садов Ростовской области, наибольшую радость дошкольникам доставляет труд в природе. Этот показатель можно охарактеризовать тем, что дошкольники, находясь в дошкольном образовательном учреждении с большим удовольствием работают на клумбе, собирают мелкий мусор и веточки. Еще не мало важным фактором, на наш взгляд, является месторасположение дошкольных образовательных учреждений. Так как все образовательные учреждения находятся в сельской местности, у дошкольников есть пример подражания такого вида деятельности в сфере семейного воспитания, где родители (законные представители) работают на своих участках. Ниже отражены результаты мониторинга по каждому району Ростовской области отдельно: Матвеево - Курганский район – 83,2 % (респонденты 19 дошкольных образовательных учреждений), Неклиновский район - 50 %, (респонденты 26 дошкольных образовательных учреждений), Куйбышевский район - 60 % (респонденты 26 дошкольных образовательных учреждений).

Стоит отметить, что процент этого вида труда был бы выше, если бы в дошкольных образовательных учреждениях было разрешено присутствие животных: птиц, рыб и др., но согласно нормам СанПина в дошкольных образовательных учреждениях в п.б.11 прописан факт запрета о размещении аквариумов, животных, птиц в помещениях дошкольных образовательных учреждений [3]

Ссылаясь на статистику, респондентами которой стали вышеуказанные районы, подчеркнем тот факт, что ручной труд дошкольников также имеет положительный отклик, так как данный вид труда является результатом продуктивной деятельности. Занимаясь ручным трудом, дети с большим удовольствием мастерят открытки для мам и бабушек, рисуют рисунки для детских выставок, а при помощи аппликациями создают невероятные узоры на платочке. В процессе такой работы у дошкольников формируются усидчивость, аккуратность и умение доводить дело до конца. Данные качества личности являются фундаментальными в сфере трудового воспитания.

Если труд в природе и ручной труд являются для дошкольников наиболее любимым, то какой вид трудовой деятельности выполняется менее охотно? Ответы тоже можно найти в результатах опроса дошкольников 5-7 лет. Если рассматривать суммированный результат опроса дошкольников всех трех вышеуказанных районов, то можно обнаружить, что менее охотным видом трудовой деятельности является самообслуживание. Процентное соотношение по Неклиновскому району составило 46,2 % (респонденты 26 дошкольных образовательных учреждений), Матвеево-Курганский район показал 21,1 % (респонденты 19 дошкольных образовательных учреждений).

дений), а Куйбышевский район отметил 60% (респондентов 5 дошкольных образовательных учреждений).

Что это значит? Дошкольники с небольшой охотой аккуратно складывают свои вещи на стульчик, ухаживают за своими волосами, убирают на полочку свою обувь. Такая деятельность, по мнению детей, очень скучна и не доставляет большой радости. Чтобы привить положительное отношение к данному виду трудовой деятельности, педагогу необходимо проводить каждодневную кропотливую работу, используя при этом потешки, загадки, которые смогут заинтересовать дошкольника. Примером потешки-умывалочки по самообслуживанию может послужить следующие:

*1.Мойся, мыло, не ленись,  
Не выскальзывай, не злись!  
Ты зачем опять упало?  
Буду мыть тебя сначала!*

*2.Никогда не забываем  
Мы одежду просушить  
И почистить и повесить,  
Аккуратно в шкаф сложить.*

Заинтересовав дошкольников, можно сформировать у них не только положительное отношение к данному виду трудовой деятельности, но и привить у них нравственные качества личности: бережливость и аккуратность, которые в дальнейшем помогут сформировать у детей правильное представление о финансовом поведении в социуме. Выполняя определенные трудовые обязанности (труд природе, самообслуживание, бытовой труд) дошкольник начинает понимать, что все взрослые так же имеют трудовые обязанности, связанные с их повседневными потребностями. Это помогает воспитывать отрицательное отношение к безделью и лени, а значит поможет привить положительные качества личности, являющиеся предпосылками в сфере финансовой грамотности.

Стоит отметить, что труд дошкольников может носить как индивидуальный, так и коллективный характер. Второй может быть общим, когда группе детей поручается общее дело (уборка осенних листьев на прогулочной площадке), и совместным, когда дети работают с одним общим предметом, но каждый выполняет свое действие (один поливает цветы, а другой протирает пыль листьев цветка). Важно построить работу таким образом, чтобы дети поняли, что работа каждого ребенка нацелена на одну общую цель и влияет на общий результат труда всех участников трудового процесса. В процессе труда важно, чтобы каждый ребенок смог не только увидеть продукт своего труда, но смог испытать радостное чувство от проделанной коллективной или совместной работы. Воспитатель должен помочь каждому ребенку приобрести ценный собственный опыт, который станет главным мотивом для дальнейшего желания в потребно-

сти трудовой деятельности.

Приучая дошкольников к коллективному труду на первых ступенях возможно использовать труд рядом, когда дошкольниками учатся выполнять поручения, находясь рядом с друг с другом. На следующем этапе воспитатель может помочь в распределении обязанностей в совместном труде. Когда дошкольники научатся трудиться вместе, то возможно поручать детям организовать свою работу самостоятельно.

Учитывая методы и приемы работы по трудовому воспитанию, задаемся вопросом о том, как же можно сформировать у детей старшего дошкольного возраста основы финансовой грамотности? Ответ очень прост: во-первых, труд может включаться в различные виды деятельности, приобретая характер интеграции, а значит, при ознакомлении с трудом взрослых закрепляются знания и умения в сфере экономических представлений: воспитатель проводит экскурсии на производство, читает художественную литературу о конкретной профессии («Моя мама пахнет хлебом» В.А. Сухомлинского), предлагает сюжетно - ролевые игры («Шофер», «Поликлиника»), связанные с процессом трудовой деятельности взрослых, ее значимости для общества и для личности в целом как потребителя. Например, хлеб, который в магазине купила мама, является результат труда колхозников, которые засеивали поля, а потом собирали урожай, рабочих, которые перемалывали зерно в муку, и пекарей, которые пекли хлеб. В процессе такой работы детям приходит понимание причинно-следственных связей: труд - продукт труда - деньги. При помощи таких смысловых цепочек старший дошкольник формирует у себя основы финансовой грамотности.

Во-вторых, если рассматривать ФОП ДО, то можно проследить, что трудовая деятельность дошкольников может включаться в различные режимные моменты: при подготовке к занятиям (дошкольники помогают разложить пластилин, набрать воду в стаканчик, приготовить цветную бумагу), на занятиях по ручному труду (мастерят поделки), при подготовке к принятию пищи (раскладывают тарелки, вилки), на прогулке (подметают дорожки от снега и собирают листья) и при свободной деятельности детей как группе, так и на прогулочной площадке (играют в сюжетно - ролевые игры). Такая трудовая деятельность дошкольников приучает их к организации различного вида труда, воспитанию трудолюбия и отрицательному отношению к ленивому поведению. Данные качества личности в дальнейшем помогут дошкольникам приобрести навыки правильного поведения в сфере финансов и помогут в дальнейшем избежать финансовые ошибки.

В-третьих, участие старших дошкольников в проектной деятельности на тему трудового воспитания, так же

поможет сформировать у детей трудолюбие, которое является одним из важных качеств личности при формировании основ финансовой грамотности. К таким проектам можно отнести следующие: «Трудиться почетно и полезно», «Что потрудился, то и поел», «Труд кормит и одевает» помогают детям осознать значение труда и понять, что каждая профессия приносит финансовый доход. Важно отметить, что при подведении итогов работы педагог обязательно должен дать оценку выполненного поручения каждому ребенку. Так же во внимании воспитателя должна прослеживаться индивидуальная работа с робкими и застенчивыми детьми, обязательная их поддержка и убеждение того, что все получится. Стоит отметить, что с трудом взрослых дошкольники так же могут познакомиться при просмотре тематических мультфильмов, рас-

сматривании картин или при помощи дидактических игр.

Таким образом, трудовая деятельность отражается в трудах многих исследователей, что подтверждает ее ценность влияния на детей дошкольного возраста. Каждый вид детского труда может выступать как отдельно, так и в интеграции с другими видами деятельности дошкольников. Труд является одним из важнейших направлений воспитательного процесса, который включен в Федеральный государственный стандарт дошкольного образования и отражается в ФГОП ДО. Является средством приобретения собственного ценного опыта, тем самым помогает развивать у детей определенные качества личности, влияющие на формирование первичных экономических представлений.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Блонский П.П. Избранные педагогические произведения. М.: АПН РСФСР, 1961. С 5.
2. Курносова С.А. Идеи трудового воспитания детей в работах В.А. Сухомлинского // Вестник. Краунц. Гуманитарные Науки. №1 (25) 2015. С.2-6.
3. Куцакова Л.В. Трудовое воспитание в детском саду. Для занятий с детьми 3-7 лет. -М.: Мозаика-Синтез, 2014. - 128 с.
4. Маханева М.Д., Скворцова О.В. Учим детей трудиться. М.: : Сфера, 2012. - 64 с.
5. Санитарно-эпидемиологические требования к устройству, содержанию и организации режима работы дошкольных образовательных организаций: постановление №26 Об утверждении СанПин 2.4.1.3049-13 от 15 мая 2013г.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. - М.: ТЦ «Сфера», 2020. - 96с.: табл. (Правовая библиотека образования).
7. Федеральная образовательная программа дошкольного образования. - М.: ТЦ «Сфера», 2023. - 224с.: табл. (Правовая библиотека образования).

© Лиханова Наталья Викторовна (n.oleynick2013@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

# ЭВРИСТИЧЕСКИЕ МЕТОДЫ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ДИСЦИПЛИН МАТЕМАТИЧЕСКОГО ЦИКЛА

## HEURISTIC METHODS AS A MEANS OF DEVELOPING STUDENTS' CREATIVE THINKING IN THE STUDY OF DISCIPLINES OF THE MATHEMATICAL CYCLE

*E. Matveeva  
O. Kruglikova*

*Summary:* This article describes the possibility of the algorithm of creative activity and the brainstorming method in the study of the discipline «Mathematical Modeling in Economics». An example of application of this method is given when teaching the students to solve a specific task on the subject «Matrix games app».

*Keywords:* creative thinking, brainstorming technique, training, problem solving, matrix games.

**Матвеева Елена Владимировна**

*к.ф.-м.н., доцент, ФГБОУ ВО «Дальневосточный государственный университет путей сообщения»  
gabitus-ev@mail.ru*

**Кругликова Ольга Валерьевна**

*к.п.н., доцент, ФГБОУ ВО «Дальневосточный государственный университет путей сообщения»  
okrug74@mail.ru*

*Аннотация:* В статье рассматривается возможность применения метода мозгового штурма для развития творческого мышления студентов при изучении дисциплины «Математическое моделирование в экономике». Приведен пример применения метода при организации обучения студентов решению конкретной задачи по теме «Приложение матричных игр».

*Ключевые слова:* творческое мышление, метод мозгового штурма, обучение, решение задач, матричные игры.

Принимая во внимание сложность профессиональной подготовки будущего специалиста, считается необходимой высококвалифицированная подготовка педагога высшей школы, моделирующего и прогнозирующего результаты обучения и воспитания на научной основе.

Важнейшая способность, которую должен приобрести студент в вузе – способность учиться, радикальным образом сказывается на его профессиональном становлении, ибо определяет его возможности в послевузовском непрерывном образовании. Научиться учиться важнее, чем усвоить конкретный набор знаний. Еще важнее способность самостоятельного добывания знаний, основанная на творческом мышлении.

Будущие выпускники технического вуза должны стать профессионально грамотными специалистами, обладающими опытом репродуктивной, творческой деятельности и опытом отношений. Этот опыт может быть сформирован в обучении, если педагог высшей школы осознает закономерности системы обучения.

В своих исследованиях мы придерживаемся такой точки зрения, что изучение наук математического цикла является средством приобщения молодых людей к труду, к выбору оптимальных решений, к творческому поиску. Анализ научной литературы позволил нам определиться с понятиями творчества, творческого потенциала и творческого мышления [1–8].

Под творчеством мы понимаем один из видов человеческой деятельности, направленный на разрешение противоречия, для которой необходимы объективные (социальные, материальные) и субъективные (прежние знания и прошлый опыт, мотивация и творческие способности [9]) личностные условия, результатом которой обладает новизной и оригинальностью, личной и/или социальной значимостью, а также прогрессивностью.

В данной работе под творческим потенциалом личности мы понимаем ее нераскрытые и нереализованные творческие возможности. Творческое мышление, как составная часть творческого потенциала, понимается нами как познание чего-то нового, через понимание и использование различий, изменения и сходства, выработки большого количества альтернатив, их анализа, и правильного выбора одной из них, а также постоянной практики.

Обеспечивая развитие у студентов творческого мышления, педагоги способствуют тому, что каждый студент становится профессионалом решения творческих заданий в учебных ситуациях, что впоследствии позволит личности экстраполировать опыт творческой деятельности в любые сферы деятельности.

Основным средством обучения для развития и саморазвития творческого мышления студентов является предметная область учебной дисциплины, в математи-

ческих дисциплинах – понятия и их определения, теоремы и утверждения, алгоритмы и задачи.

Одним из наиболее эффективных способов развития творческого мышления студентов посредством изучения математических дисциплин, на наш взгляд, является применение творческого алгоритма.

Этапы творческого алгоритма [10] отражаются не в каждом задании сразу, поэтому для развития творческого мышления нужна не случайная совокупность проблемных заданий, а их упорядоченная совокупность, отличающаяся рядом показателей, таких как:

1. содержать задачи, соответствующие иерархии учебных целей: первого уровня усвоения – знакомство – различение; второго уровня усвоения – алгоритмического; третьего уровня усвоения – творческого;
2. представлять собой «лестницу» задач возрастающей сложности, которая определяется по количеству применяемых параметров творческой деятельности, необходимых для решения проблем;
3. обеспечить полноту использования всех этапов творческой деятельности, что предусматривает наличие заданий на проведение анализа ситуации для выявления в ней противоречия, на формулирование проблемы и составление проблемных задач, на выдвижение гипотез и создания программ их проверки, на анализ результатов задачи.

Только тогда, когда методы обучения (способы совместной деятельности педагога и обучающихся, направленные на решение задач обучения) соединены с адекватно отобранными средствами (задачами по математике, физике и т.д.) для достижения спрогнозированных целей, представляется возможным говорить о технологии развития творческого мышления студентов.

Принципы и методика составления таких заданий достаточно сложны. Выбирая задания, преподаватель распознает необходимые этапы алгоритма и учитывает имеющиеся в запасе у студентов знания. Только этим путем и можно научить развивать творческое мышление студентов, то есть предъявлять студентам проблемные задания, ставить их в проблемные ситуации, притом по-настоящему.

Рассмотрим более подробно технологию, основанную на эвристических методах обучения, обеспечивающую развитие творческого мышления студентов за счет формирования соответствующих параметров на примере предметной области дисциплин математического цикла.

Эвристические методы – специальные методы и приемы познания, используемые для решения творческих

задач в процессе открытия нового. Рассмотрим один из них, а именно метод «мозгового штурма» [11–13], который, на наш взгляд, может использоваться в учебно-творческой деятельности как обучающий инструмент, выступать сильнейшим орудием активизации мыслительной деятельности студентов. Суть этого метода в особой форме воздействия группы на индивида, решающего проблему. Цель этого метода заключается в сборе как можно большего количества идей, освобождении от инерции мышления, преодолении привычного хода мысли в решении творческой задачи.

Стимулирование творческой активности достигается, по мнению А.Ф. Осборна [14], благодаря соблюдению четырех принципов:

1. принципа исключения критики;
2. поощрения самой необузданной ассоциации;
3. требования, чтобы количество предлагаемых идей должно быть как можно большим;
4. признания, что высказанные идеи не являются ничьей собственностью, никто не вправе монополизировать их; каждый участник вправе комбинировать высказанные другими идеи, видоизменять их, «улучшать» и совершенствовать.

В основе этой методики лежит уверенность в том, что творческое мышление требует свободы, раскрепощенности, устранения всяких внешних торможений. Критическое рассмотрение и оценка идей должны быть отсрочены, перенесены на будущее; это следующий этап работы. Таким образом, две стадии творческого процесса – выдвижение идей и их оценка – искусственно отделяются друг от друга (индивиды, входящие в группу, сначала производят как можно больше идей в связи с какой-либо идеей, а затем из общей массы суждений и догадок отбираются наиболее оригинальные и перспективные). Желательно, чтобы эти два процесса проводили разные люди. Наиболее оптимальным количеством участников считается 7–13 человек. Желательно, чтобы участники были разного уровня образования, разных специальностей, однако рекомендуется соблюдать баланс между участниками разного уровня активности, характера и темперамента.

Решением задачи в ходе применения данного метода управляет руководитель, от которого во многом зависит успех применения «штурма». Он обеспечивает выполнение всех правил «мозгового штурма»:

1. Условие задачи формулируется перед «штурмом» в общих чертах.
2. Группа «генераторов идей» за отведенное время (20–40 минут) выдвигает максимальное количество гипотез. Выдвигаются любые гипотезы: фантастические, явно ошибочные, шуточные. Идеи должны следовать непрерывно, дополняя и развивая друг друга. Регламент на каждую идею от-

водится в пределах двух минут, доказательств не требуется. Все идеи протоколируются или записываются на диктофон. На этом этапе запрещена любая критика, в том числе скрытая, в виде скептических улыбок, жестов, мимики. В условиях генерирования идей оптимальным является ослабление активности логического мышления и всяческое поощрение интуиции.

3. Группа экспертов выносит суждение о ценности выдвинутых гипотез. Экспертиза и отбор гипотез должны проводиться тщательным образом, оцениваются все гипотезы. Причем сначала из общего количества отбирают наиболее оригинальные и рациональные, а затем отбирается самая оптимальная, с учетом специфики творческой задачи и цели ее решения.
4. Не решенная в процессе «штурма» задача может быть предложена тому же коллективу, но в несколько измененном виде.
5. Гипотезы оцениваются по 10-бальной системе и выводится средний балл по оценкам всех экспертов.

Рассмотрим эвристические правила применения «мозгового штурма» применительно к педагогу и участникам игры.

1. Для педагога: студенты делятся на малые учебные группы (по 7–13 человек) для генерирования идей, критического анализа предложенных идей, защиты критикуемых идей и окончательной оценки идей. Не исключена возможность, что все студенты группы поэтапно выполняют все вышеуказанные функции решения творческой задачи последовательно. Для студентов: обсуждение проблемы начинайте с дальних подходов, желательно неоднократно ее переформулируя.
2. Для педагога: педагог должен стремиться к доброжелательному, демократическому стилю общения: предоставлять всем равные права высказывать любые идеи, рассуждать вслух. Для студентов: выдвигаемые идеи целесообразно фиксировать.
3. Для педагога: педагог может использовать контрольные вопросы – это своего рода наводящие вопросы, которые позволяют педагогу дать новое направление мыслям участников, проскочить период «зацикливания» на круге схожих идей.
4. Для педагога: педагог должен постоянно поощрять и направлять ход дискуссии, приобщая к решению творческой задачи всех участников дискуссии. Для улучшения процесса обучения следует использовать следующие приемы: фантазия (фантазируй по условию задачи, рассматривай разные подходы к формулировке); аналогия (решай задачу по аналогии с решенной ранее задачей); инверсия (решай с ответа); дедукция или индукция; эмпатия (твое отношение к задаче). Для

студентов: на этапе генерирования идей любая критика запрещена.

5. Для педагога: на первых этапах никто не имеет права критиковать предложения, высказывать иронические замечания. Для студентов: будьте доброжелательны друг к другу, не забывайте, что чувство юмора и положительные эмоции хорошо стимулируют фантазию и воображение.
6. Для педагога: в процессе генерирования идей педагог побуждает студентов к поиску аналогий, объединению или разъединению элементов, поиску все новых свойств и функций объекта и т.д. Для студентов: в процессе генерирования идей используйте аналогии, пытайтесь объединить или разъединить элементы, интенсифицировать или замедлить анализируемый процесс и т.д.
7. На этапе критики идей любая форма их защиты запрещена. Автор высказанной идеи должен и сам высказать свое мнение о ее недостатках.
8. На заключительных этапах дискуссии критика вновь запрещена, высказываются лишь предположения в пользу конкретизации, развития наиболее оригинальной идеи, предложения по ее практической осуществимости.
9. Общий итог выдвинутых идей и обобщение критических замечаний подводит педагог.

К достоинствам этого метода относится то, что он уравнивает всех членов группы. Лень, рутина мышления, рационализм, отсутствие эмоционального «огонька» в условия применения этого метода как бы автоматически снимаются. Доброжелательный педагогический микроклимат создает условия для раскованности, активизирует интуицию и воображение.

Недостатки и ограничения этого метода заключаются в том, что его применение позволяет выдвинуть, найти творческую идею в самом общем виде. Метод не гарантирует тщательную разработку идеи. Он также не применим или имеет ограничения в применении, когда творческая задача требует больших предварительных расчетов, вычислений. Применение этого метода требует от педагога достаточно большого педагогического мастерства, способностей к импровизации, чувства юмора. В процессе его применения также не всегда удается преодолеть инерцию мышления, так как иногда создается иллюзия некоторого наиболее вероятного средства, приема, подхода решения творческой задачи. Логика мышления группы устремляется, чаще всего, именно в этом направлении, но этот наиболее очевидный для решающих задачу подход и является чаще всего ложным.

Рассмотрим методику организации обучения студентов решению задач на примере темы «Приложение матричных игр», в основу которой положен метод «моз-

гового штурма». Среди группы студентов направления обучения «Международный менеджмент» были сформированы группы по 7 человек. За каждой группой были закреплены определенные функции: генераторов идей и экспертов. За два дня до занятия ребятам было выдано задание для «штурма» с небольшим описанием темы и задачи, так как время занятия ограничено и студентам была необходима подготовка. Студенты должны понимать, что они на занятии будут «штурмовать» материал, а не пассивно присутствовать. В частности, была рассмотрена задача «Начальник и подчиненный» [15].

Текст задачи. Подчиненный работает в некоторой организации под руководством начальника и получает заработную плату в размере 1000 у.е. У подчиненного есть три стратегии поведения:

1. выполнить поставленный перед ним план;
2. попросить увольнения;
3. просить перевода в другой филиал.

У начальника, в свою очередь, имеется также три стратегии поведения:

1. уволить сотрудника за невыполнение плана;
2. повысить заработную плату на прежнем месте на 500 у.е., чтобы стимулировать работу;
3. перевести в другой филиал с повышением заработной платы вдвое.

Необходимо найти решение игры.

Проведение метода «мозгового штурма» на практическом занятии включало в себя следующие этапы.

1. Организационный момент.

На этом этапе объявлены правила «штурма». Правила лучше отобразить на экране.

2. Актуализация знаний.

Без приобретенных знаний по темам: построение математических моделей, симплексный метод, двойственность в линейном программировании, способы решения матричных игр проведение «мозгового штурма» по теме «Приложение матричных игр» невозможно. Лишь при закрепленных навыках решения задач по вышеперечисленным темам применение «мозгового штурма» оправдано и принесет ожидаемый результат.

3. Сообщение цели занятия и постановка задачи «мозгового штурма».

Желательно формулировку задачи раздать каждому участнику «штурма» на листе.

4. Выделение отличительных признаков задачи.

Из какой предметной области данная задача? Встречались ли мы с подобными задачами ранее? Какой вид примет математическая модель данной задачи?

На этом этапе выдвинута идея о построении матрицы игры и рассмотрены все возможные стратегии начальника и подчиненного. Найденный выигрыш начальника в зависимости от стратегий, выбранных обоими игроками, позволил построить платежную матрицу игры:

$$\begin{matrix} & B_1 & B_2 & B_3 \\ \begin{matrix} A_1 \\ A_2 \\ A_3 \end{matrix} & \begin{pmatrix} 0 & 1000 & 100 \\ 500 & 1500 & -500 \\ -1000 & 2000 & 1000 \end{pmatrix} \end{matrix}$$

где  $A_1, A_2, A_3$  – возможные стратегии начальника, а  $B_1, B_2, B_3$  – возможные стратегии подчиненного.

5. Генерирование идей о подходах к решению задачи.

Какую теорию о матричных играх (определения, свойства, способы решения) мы знаем и можем применить к данной задаче? Можно ли упростить задачу? Анализируя платежную матрицу, убирая дублирующие строки и столбцы, студенты получили матрицу размера  $2 \times 2$ .

Какие методы решения задач такого типа нам известны? Можно решить задачу тремя способами: аналитическим, графическим и сведением игры к задаче линейного программирования.

6. Все ли данные и условия мы использовали?

Работа в малых группах начинается одновременно по команде педагога, который наблюдает за выполнением заранее оговоренного регламента.

7. Вынесение идей на рассмотрение экспертам.

Приняты все три способа решения данной задачи. Подведение итогов проходит в виде презентаций от каждой малой группы лучших идей.

8. Анализ идей, коррекция, выводы.

Можно ли доказать правильность каждого этапа исследования? Можно ли считать, что исследование вопроса о виде платежной матрицы проведено полностью?

Можно ли в какой-нибудь другой задаче использовать полученный результат или метод решения? Можно ли составить и решить аналогичные задачи? Какой способ решения задачи наиболее предпочтителен?

Можно ли проверить результат? Решение задачи можно проверить с помощью пакета экономических расчетов.

9. Можно ли обобщить результаты исследования?

Что нового мы узнали в процессе решения данной задачи? Удовлетворили ли мы требованию задачи?

На этом этапе происходит выбор оптимальной идеи, ее практическая реализация. Если решение не найдено,

то задача формулируется несколько иначе и «штурм» повторяется.

#### 8. Заключительная часть занятия.

На этом этапе коротко проанализировали работу каждой группы – активность, слаженность, корректность, умение преподнести свои идеи и принимать чужие.

Решение задачи различными способами способствует более глубокому усвоению обучающимися знаний и развитию творческого мышления. «Штурмуя» пути решения задачи, студенты становятся соучастниками познавательного и научного поиска, что приводит к повышению познавательного интереса и эффективности обучения студентов решению задач.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Выготский, Л.С. Педагогическая психология // Сочинения в 6 т. – М., 1995. – Т.1 – 487 с.
2. Гилфорд, Д. Три стороны интеллекта // Психология мышления / ред. А.М. Матюшкин. – М.: Прогресс, 1995. – 525 с.
3. Дружинин, В.Н. Психология общих способностей. – СПб.: Изд-во «Питер», 1999. – 368 с.
4. Дьюи, Д. Психология и педагогика мышления. (Как мы мыслим.) / пер. с англ. Н.М. Никольской. Редакция Ю.С. Рассказова. – М.: Изд-во «Лабиринт», 1999. – 192 с.
5. Леонтьев, А.Н. Избранные психологические произведения в 2-ух томах. – М.: Педагогика, 1993. – Т.1 – 391 с.; Т.2 – 316 с.
6. Ниренберг, Дж. Искусство творческого мышления / пер. с англ. / худ. обл. М.В. Драко. – Мн.: ООО «Попурри», 1996. – 240 с.
7. Познавательные процессы и способности в обучении: учеб. пособие для студентов пед. ин-ов / В.Д. Шадриков, Н.П. Ансимова, Е.Н. Корнеева и др.; Под ред. В.Д. Шадрикова. – М.: Просвещение, 1990. – 142 с.
8. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии. – СПб: Питер Ком, 1999. – 720 с.
9. Маркевич, О.В. Системное развитие творческого потенциала студентов технического вуза средствами высшей математики (на примере экономических специальностей) // Дис. канд. пед. наук. – Хабаровск, 2006. – 247 с.
10. Кругликова, О.В., Матвеева, Е.В. Применение метода эвристических вопросов для развития творческих способностей студентов при изучении математики // Вестник ТОГУ: Философия, культурология и педагогика. – 2015. – № 4(39). – 293-300 с.
11. Перлаки, И. Нововведения в организациях. М., 1990.
12. Вакуленко, Е.Г. Использование метода мозгового штурма при обучении студентов решению задач (на примере темы «Линии второго порядка») // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии: сб. ст. по матер. XXXIV междунар. науч. – практ. конф. Часть I. – Новосибирск: СибАК. – 2013. – № 11(34). – 78-82 с.
13. Васяк, Л.В., Пешков, Н.В. «Мозговой штурм», «Брейнсторм», «Мозговая атака» на занятиях по математике в вузе // Экономика и социум. – 2015. - № 1(14). – 206-208 с.
14. Осборн, А. Управляемое воображение. – М., 1953.
15. Калихман, И.Л. Сборник задач по математическому программированию. – М.: Высшая школа, 1975. – 270 с.

© Матвеева Елена Владимировна (gabbitus-ev@mail.ru), Кругликова Ольга Валерьевна (okrug74@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

# ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ В ИЗУЧЕНИИ КУЛЬТУРОВЕДЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН: ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ

**Скопа Виталий Александрович**

*Доктор исторических наук, профессор, член-корреспондент российской академии естествознания, Алтайский государственный педагогический университет (г. Барнаул)  
sverhtitan@rambler.ru*

## ORGANIZATION OF INDEPENDENT WORK OF STUDENTS IN STUDYING CULTURAL DISCIPLINES: FROM WORK EXPERIENCE

**V. Skopa**

*Summary:* Modern Russian reality and the transformation of existing institutions force us to look differently at the education system as the primary basis for the formation of a citizen and patriot. Education is an attributive process of formation of the personality of each person, which begins in the family, actively continues in educational and educational institutions, occurs during the interpersonal formative interaction of subjects and ultimately leads to the emergence of a personality. One of the pressing problems of education is the relationship between theory and practice. In modern conditions, education is impossible without mastering the values and meanings of culture, which represent the total experience of humanity. Only if a person masters the cultural and historical values of humanity and their objectification is it possible to form a personality capable of creative, productive and constructive activity. For this purpose, independent work of students is important. Any teacher motivates and organizes students' independent work in studying courses. A special role is played by various forms of extracurricular work, the emotional content of which directly affects the formation of the values of the students participating in it.

*Keywords:* education, pedagogy, cultural disciplines, independent work, student.

*Аннотация:* Современная российская действительность, трансформация существующих институтов заставляют взглянуть по-иному на систему образования как первичную основу формирования гражданина и патриота. Воспитание – это атрибутивный процесс формирования личности каждого человека, который начинается в семье, активно продолжается в воспитательных и образовательно-воспитательных учреждениях, происходит при межличностном формирующем взаимодействии субъектов и в итоге приводит к появлению личности. Одна из насущных проблем образования – соотношение теории и практики. В современных условиях образование невозможно без освоения ценностей и смыслов культуры, представляющих собой совокупный опыт человечества. Лишь при условии освоения личностью культурно-исторических ценностей человечества, их опредмечивания возможно формирование личности, способной к творческой, продуктивной и созидательной деятельности. В этой связи важна самостоятельная работа студентов. Любой преподаватель мотивирует и организует индивидуальную работу обучающихся в изучении учебных курсов. Особую роль играют различные формы внеаудиторной работы, эмоциональная наполненность которых напрямую влияет на формирование ценностей, участвующих в ней студентов.

*Ключевые слова:* образование, педагогика, культуроведческие дисциплины, самостоятельная работа, обучающийся.

Образовательная система России – основа гуманизации общественно-экономических, политических и социокультурных процессов и отношений, создание новых смысложизненных воззрений, определяющих развитие личности [2].

Нынешняя социокультурная ситуация как в стране, так и за ее пределами подталкивает систему образования к тому, что большее внимание в процессе обучения уделяли проблемам культурного восприятия, их генезису, важности человека во всем этом [3]. Воспитание – это атрибутивный процесс формирования личности каждого человека, который начинается в семье, активно продолжается в воспитательных и образовательно-воспитательных учреждениях, происходит при межличностном формирующем взаимодействии субъектов и в итоге приводит к появлению личности, способной самостоятельно действовать в соответствующих условиях [4].

Целью данной работы является выявление особенностей и специфики организации самостоятельной работы студентов в изучении дисциплин культуроведческого характера.

Степень изученности проблемы достаточно массивна и многогранна. Исследователи затрагивали различные аспекты проблемы образования и его влияния на социокультурную составляющую. Активно прорабатывались проблемы методологического характера в части обучения и воспитания [7, 8, 12]. Отдельное внимание уделено проблемам подготовки студентов по направлениям социально-гуманитарного цикла как через призму педагогических подходов, так и в философском воззрении [5, 6, 10]. Нельзя не отметить проблемное поле – образование в системе культуры, где активно культивировались аспекты роль и значение культуры в формировании толерантной личности [9, 11, 13]. В то же время, несмотря

на многогранность исследований и заявленные проблемы, тема организации самостоятельной работы студентов в изучении дисциплин культуроведческого характера остается недостаточно изученной, что во многом подчеркивает ее актуальность и научную значимость.

Одна из насущных проблем образования во все времена – соотношение теории и практики. Он заставляет задуматься, как полученные теоретические знания можно применить в профессиональной деятельности и вообще на практике. Теоретическое знание – это, по сути, отражение самой жизни, но применить его у студентов довольно часто нет мотивов или потребности.

Понятие «образование» гораздо шире, чем понятие «обучение». В отличие от обучения, как передачи определённой суммы знаний, умений и навыков, образование – это процесс духовного становления личности [7]. Флоренский П. рассматривал образование как восхождение к Универсуму, тем самым подчеркивая целостность, даже синкретизм концепта «образование». По его определению, «образование – это «ваяние образа...» [11]. Нельзя обучать, не воспитывая, а воспитывать, не обучая – это всегда процесс двойственный.

Факты с очевидностью доказывают, что корень современных проблем формирования человека лежит именно в сфере ценностно-мировоззренческих процессов. Верно было отмечено Мосоловой Л. М., что «в этом отношении особенно нужна энергия и пафос новой аксиологии. Стратегические задачи сохранения и развития геокультурного пространства России требуют хорошо отрефлексированной аксиологической системы и новой программы аксиологических исследований народов и регионов России в исторической диахронике, а также в синхронии функционирующих сегодня этических, эстетических, религиозных и иных ценностей в изменившейся ситуации» [6].

В современных условиях образование невозможно без освоения ценностей и смыслов культуры, представляющих собой совокупный опыт человечества. Существенную роль в формировании личности студентов играет принцип инкультурации – «погружения в пространство культуры» [1]. Лишь при условии освоения личностью культурно-исторических ценностей человечества, их опредмечивания возможно формирование личности, способной к творческой, продуктивной и созидательной деятельности. С этой целью важна самостоятельная работа студентов. Любой преподаватель мотивирует и организует самостоятельную работу студентов в изучении учебных курсов: подготовка к семинарским занятиям, к самостоятельным и контрольным работам, рефераты и прочее. Особую роль играют различные формы внеаудиторной работы, эмоциональная наполненность которых напрямую влияет на формиро-

вание ценностей, участвующих в ней студентов. Именно свобода ценностного выбора определяется в теории и философии образования как ключевое условие воспитания зрелой личности, способной к самостоятельности поступков и ответственности жизненных решений: «Направить его выбор в желательное русло нельзя силой приказа или интеллектуального насилия – воспитатель может достичь этой цели только уважая право воспитуемого свободно выбирать ту ценность, которую он переживает как истинную. Сделать это можно лишь при одном условии – если влияние воспитателя не будет нарушать самоорганизационной доминанты, т.е. будет осуществляться средствами межсубъектного диалога» [1].

Опыт реализации мировой художественной культуры и социокультурного практикума подсказывает варианты использования посещений спектакля, концерта, выставки как средств закрепления и актуализации знаний по культурологии. Во вводной лекции, решая организационные вопросы, студентам объявляется сколько баллов должен набрать каждый для автоматического выставления зачёта. При этом уточняется, что кроме отметок за посещение лекций и работу на семинарах студент получает баллы за посещение внеаудиторных занятий, которые могут проходить в музеях, выставочных залах, театрах, филармонии и концертных залах, на различных площадках во встречах с творческими личностями. Студенты охотно посещают такие занятия, хотя они и обозначаются для них преподавателем как необязательные.

Гораздо важнее то, что к таким занятиям предварительно составляется задание, опирающееся на уже изученные на лекциях и семинарах темы. «Массовая и элитарная культура», «Структурно-функциональный, аксиологический, семиотический подходы в изучении культуры», «Культура и цивилизация», «Культура России», «Россия между Западом и Востоком» – каждая из этих тем может быть осмыслена студентом глубже, шире, актуальнее. Для того чтобы это произошло, преподаватель создает специальные условия. В этой связи стоит обратить внимание на методическую составляющую организации самостоятельной работы студентов, что позволит более содержательно, изнутри рассмотреть проблему и выявить специфику подготовки. В качестве приема можно привести задания. Так, одно из заданий, которое выполняется желающими письменно. Формулируются проблемные вопросы: «На занятиях изучено понятие менталитета. По трудам Н.А. Бердяева, Н.О. Лосского, И.А. Ильина определены некоторые черты души и характера русского народа, такие как аполитичность и бюрократизм, странничество и богоискательство, буржуазность, сервилизм, доброта, жестокость, лень и самоотверженное трудолюбие. Определите, в какой степени проявляются эти и другие характеристики русского народа в спектакле. Советую обратиться к статьям названных философов. Напишите отзыв о спектакле в форме

письма к своим потомкам, где выскажите отношение к русской культуре, менталитету через ряд обозначенных характеристик». Такое задание предлагает просмотра ряда спектаклей, раскрывающих сущностные черты менталитета.

Достаточно большое внимание уделяется осмыслению проблем массовой и элитарной культуры. В данном случае возможно творческое задание к экскурсиям в музей и на выставки:

1. познакомиться с творчеством и общественной жизнью деятелей культуры того и иного региона;
2. осмыслить роль и функции творчества в культуре;
3. определить особенности массовой и элитарной культуры.

Смысловое содержание задания будет сводиться к следующему: «прослушайте экскурсию, если что-то не ясно – задайте вопросы экскурсоводу. Запишите главные достижения. Какими целью и задачами руководствовались в своей деятельности представленные на выставке личности? Зачем они этим занимались? Как вы понимаете, в чём была новизна их деятельности? Какой деятельностью, помимо профессиональной, они занимались? К какой общности – массе или элите – можно отнести мастеров, с творчеством которых вы познакомились? Аргументируйте своё суждение. Почему этих людей можно назвать выдающимся? К какой культуре – массовой или элитарной можно отнести их творения? По каким признакам? С какими целями их используют в настоящее время? При подготовке письменной работы прошу активно использовать справочную и специальную литературу».

Выполнение заданий иногда вызывает трудности: не всегда изученная на лекции тема понята достаточно глубоко. Перейти с конкретно-предметного уровня на абстрактный многим студентам достаточно сложно. Некоторые ошибочно считают, что для выполнения задания они могут просто пересказать сюжет спектакля или перечислить выставленные произведения. Поэтому перед любым внеаудиторным занятием возникает необходимость дополнительных рекомендаций и консультаций.

Любое из таких занятий при кажущейся простоте и лёгкости – дополнительная и хлопотная работа преподавателя. Необходимо отобрать среди значительного числа мероприятий в сфере культуры выставки, концерты, спектакли, которые студентам желательно посетить. Важно вовремя согласовать посещение с администрацией

музея и вуза, сформулировать для студентов задачи занятия и задание, в случае необходимости – проконсультировать студентов, у которых возникли затруднения.

Несмотря на все сложности, попытка студента соотнести теорию с жизнью уже приводит к зрелому осмыслению и пониманию современной культуры. Таким образом, подобного рода мероприятия позволяют студенту отвечая на вопрос, опираться на знания и опыт, полученные на внеаудиторных занятиях. В процессе выполнения специальных заданий к внеаудиторным занятиям меняются не только знания студентов, но и отношение к Родине, к людям, через творчество проявляющим свои нравственные убеждения и эстетическое отношение к жизни.

Культурология наука молодая. В логике истории человечества и истории науки она делает только первые шаги. Сегодня в теории культуры уже доказано, что высокий уровень культуры не формируется сам по себе. Для этого нужна целенаправленная работа, с тщательным отбором средств, программ и методов. Нынешнее общество получило ярко выраженную практическую ориентированность. В условиях конкуренции, профессионального многообразия и широких возможностей самоопределения студентов чисто теоретическое освоение знания в принципе отходит на второй план. Современная система образования ориентирована на компетентный подход, где приобретение определённых личностных и профессиональных качеств становится главной задачей [13]. В этом ключе и культурология сохраняет свою значимость как в фундаментальном теоретическом аспекте, так и в сфере прикладного развития науки. Особую роль в формировании целостных личностных компетенций играют внеаудиторные занятия по дисциплине с их практической направленностью и творческим характером заданий.

В целом, культурологические дисциплины предполагают духовное становление личности, заставляют критически взглянуть на собственную культуру и присущий ей тип человека, раскрывают назначение человека. Изучение дисциплин культурологического цикла нацеливает образовательный процесс не только на формирование широко просвещённых, но и гуманных людей, позволяет решить важные задачи, которые заключаются в обеспечении целостного образования и повышения возможности в формировании личности гражданина России, где немало важная составляющая отводится самостоятельной подготовке.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Арнольдов А.М. Человек и мир культуры: Введение в культурологию. М., 1992. 237 с.
2. Городская Е. Гуманитаризация как педагогическая проблема // Альма-матер. 1993. № 5. С. 31.

3. Доманский В.А. Культурологическая школа: смена образовательной парадигмы // Вестник Томского государственного университета. 2004. № 282. С. 155-162.
4. Каган М.С. Формирование личности как синергетический процесс // Избранные труды в VII томах. Том III. Труды по проблемам теории культуры. СПб.: ИД «Петрополис», 2007. 756 с.
5. Келле В.Ж. Интеллектуальное и духовное начала в культуре. М., 2011. 352 с.
6. Мосолова Л.М. К вопросу об актуальных аксиологических исследованиях // Серия "Symposium", Эстетика в интерпарадигмальном пространстве: перспективы нового века. Выпуск 16. Материалы научной конференции 10 октября 2001 г. Санкт-Петербург: Санкт-Петербургское философское общество, 2001. С. 39-41.
7. Новоселова В.О. Основы нравственного воспитания в традициях русской модели мира // Философия образования. 2013. № 2. С. 124-131.
8. Петрий П.В. Аксиологический характер образовательного пространства современной России: некоторые взгляды и подходы // Педагогическое образование и наука. 2017. № 2. С. 63-67.
9. Скопа В.А. Потребности и перспективы культурологического образования: постановка проблемы // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ. -2022. -№10. -С. 104-107.
10. Скопа В.А. Реализация культурологического образования в школе: научно-методический аспект // Вестник педагогических наук. 2022. № 5. С. 105-108.
11. Тесленко А.Н., Дмитриенко Е.А. Воспитательный потенциал как социально-философская категория // Философия образования. 2014. № 2. С. 114-125.
12. Тихомирова Е.Е. Актуализация этических концептов как основа воспитания толерантности // Философия образования. 2012. № 3. С. 84-89.
13. Хренов Н.А. Становление гуманитарных знаний в России: ситуация в эстетике в контексте смены культурных типов // Культура и искусство. 2011. №3. С. 26-38.

---

© Скопа Виталий Александрович (sverhtitan@rambler.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

## К ВОПРОСУ РАЗРАБОТКИ СОВРЕМЕННОГО УЧЕБНИКА

### ON THE ISSUE OF DEVELOPING A MODERN TEXTBOOK

*M. Tilinina*

*Summary:* In the early 1990s, it became obvious to Russian scientists and teachers and the pedagogical community that the textbook in the changed socio-political conditions was no longer able to perform all the functions traditionally assigned to it, even within the framework of new educational and methodological complexes and emerging innovative systems of teaching aids. Therefore, the idea arose to create a modern school textbook of a new generation – a textbook of the XXI century. The article reveals the requirements for a modern textbook. The concept of developing formalized criteria for evaluating the quality of school textbooks is substantiated.

*Keywords:* textbook, standard, federal list of textbooks, textbook quality.

*Тилинина Маргарита Николаевна*

*Аспирант, РГПУ им. А.И. Герцена*

*Mtilinina@mail.ru*

*Аннотация:* Педагогическая общественность, а также исследователи, специализирующиеся в сфере педагогики, выявили в начале 1990-х гг., что в изменившихся обстоятельствах социально-политической среды учебник не мог осуществлять каждую функцию, которую он должен был выполнять по традиции. Новые учебно-методические комплексы, а также совершенствующиеся инновационные системы обучающих средств также не способствовали осуществлению всех традиционных функций учебника. В этой связи появилась необходимость разработки нового школьного учебника, отвечающего условиям XXI века. В рамках настоящей статьи раскрываются основные требования, которые предъявляются к новому учебнику. Объясняется концепция разработки формализованных оценочных критериев в отношении качества школьных учебников.

*Ключевые слова:* учебник, стандарт, федеральный перечень учебников, качество учебника.

**П**роблемы, которые необходимо решать на сегодняшний день в образовательных организациях, заключаются в разработке учебников, а также в их экспертизе, обеспечении ими образовательных учреждений и учащихся. Последние аспекты хотя и существуют сопряженно, но у них есть собственная проблематика. И соответственно, подходы к решению проблем разнятся. Система компонентов, которые находятся во взаимодействии друг с другом, представляет собой качество учебника. Данные компоненты вместе обеспечивают выполнение главных функций и при этом способствуют достижению обучающимся основных результатов (в зависимости от конкретного предмета). Качество образования непосредственным образом зависит от того, насколько качественным является учебник. В этой связи тема улучшения школьных учебников все время находится в центре внимания как самого общества, так и ученых.

На сегодняшний день в достаточной степени полно сформулированы необходимые требования к нынешним учебникам, в частности, к структуре, содержанию, принципам конструирования, месту учебника в обучении. Однако сегодня единого мнения о том, что такое «современный учебник» пока нет среди педагогов. Беспрецедентность задачи, которая стоит перед авторами современной учебной литературы, заключается в измененном контексте (социально-политическом), в соответствии с которым на учебник возлагается совершенно новая задача.

В соответствии с Приказом Министерства просвещения РФ от 2.12.2022 г. N 1052 существует определённый

порядок выполнения подготовки, а также проведения процедур, связанных непосредственно с экспертизой, апробацией и изданием учебных материалов и созданных в совокупности с ними учебных пособий, которые включаются в список учебников. Последние используются образовательными организациями, у которых имеется госаккредитация. Важно, чтобы при составлении новых учебников соблюдались эти порядки. В свою очередь, само изложение учебников должно полностью отвечать нынешнему состоянию развития педагогики и практики.

Такой термин как «школьный учебник» не фиксируется в рамках Федерального закона «Об образовании в РФ». Последний также не определяет основы и обстоятельства его создания. Также он не отражает место и значение учебного материала в процессе образования. К печатным и (или) электронным изданиям, представленные в разных форматах (печатных и электронных ресурсах), ч. 1 ст. 18 закона относит учебники наряду с учебными пособиями. Новые учебники должны полностью отвечать ФГОС ОО, соответствовать примерным основным программам общего образования, и кроме того, быть в достаточной степени стабильными в части представления основного содержания общего образования.

Принимая во внимание имеющиеся на сегодняшний день в системе общего образования требования ФГОС, которые ориентированы на получение 3-х групп образовательных результатов индивидуального характера, можно утверждать, что в рамках современного учебника должны быть:

— учтены особенности (психические, а также воз-

растные учащихся, потребности, которые связаны непосредственно с самим здоровьем;

- должны включать основной минимум и отвечать современным образовательным программам;
- ориентироваться на новый научный уровень и отражать полноценно предметную область и подходы ученых;
- включать в себя системное изложение необходимого материала;
- содержать разнообразный аппарат (методический);
- иметь единую терминологию (общепринятую), наименования предметов и при этом довольно четкие определения;
- способствовать воспитанию высоких качеств (нравственных), установок в патриотическом отношении, формированию суждений (оценочных), мышления научного;
- содержать соответствующий иллюстративный ряд;
- соответствовать необходимым нормам санитарии.

Кроме этого отметим, что в рамках современного учебника для обучающихся в общеобразовательных школах, который формирует образовательное содержание, призван оказать необходимую поддержку учащимся систематизировать и при этом интегрировать необходимые данные, получаемые ими непосредственно из остальных источников. В рамках учебника объединены прочие издания, имеющие определенное назначение: учебные пособия, различная популярная литература для учебы, а также художественная литература (обязательная и дополнительная), обучающие средства (разнообразные дидактические материалы, наглядные пособия, тренажеры на компьютерах и т.д.), которые координируют деятельность обучающихся. Важно, чтобы регулярно обновлялось, в соответствии с возникновением новых знаний, в определенных предметных областях содержание учебников.

Письмо Минпросвещения России от 11.11.2021 № 03-1899 «Об обеспечении учебными изданиями (учебниками и учебными пособиями) обучающихся в 2022/23 учебном году»:

- Различные учебно-методические комплекты, которые включены в федеральный список учебных материалов (учебников) в ходе перехода на новые ФГОС –2021 могут быть применены. Особое внимание в процессе такого обновления должно быть акцентировано на корректировку методики преподавания учебных предметов при одновременном использовании дополнительных материалов (учебных, дидактических), ориентированных непосредственно на формирование определенных результатов, в частности, предметных, личностных и, кроме того, метапредметных.

Современное обучение требует дополнения традиционной среды электронными средствами. Их пре-

имущество заключается в возможности моментальном доступе к актуальному контенту. Например, в медицинском образовании студенты через электронные средства из интернета оперативно получают информацию о последних исследованиях и новых методах лечения.

Электронные среды также позволяют эффективно управлять обучением. Студенты могут изучать материалы в собственном темпе, что способствует глубокому усвоению знаний. Интеграция электронных сред в образовательный процесс открывает новые возможности для современного и эффективного обучения с быстрым доступом к информации и индивидуализированным подходом.

Создание учебника и материалов для смешанной образовательной среды, объединяющей как традиционные, так и электронные средства обучения, приобретает важную роль. Структура такой среды представляет собой коммуникативную модель с соответствующими ключевыми компонентами: преподаватель, обучающийся, а также функции среды, информационные ресурсы и технологии взаимодействия.

Исследования в сфере создания учебников выявляют, что качество учебника существенно зависит от его дидактического аппарата и функций. Обеспечение высокого стандарта учебной литературы представляет собой сложную задачу, изучаемую в рамках учебниковедения, которое динамично развивается в соответствии с научным прогрессом.

В свете современных стандартов образования акцентируется важность объединения разнообразных методов обучения, включая как традиционные, так и новейшие. Для эффективного усвоения требуемых знаний подчеркивается необходимость разработки высококачественных учебных материалов.

Позволит решить такие задачи составление необходимых критериев оценки качества школьных учебников (формализованных):

- повысить при формировании федерального списка учебников степень показателя объективности экспертизы;
- оценить те учебники, которые уже включены в основной перечень (федеральный);
- выполнить анализ учебников по 1-му предмету в обстоятельствах их вариативности.

В заключение важно отметить, что новый учебник должен соответствовать новейшей дидактической модели, ориентированной непосредственно на диалогическое обучение. Эта модель выявляет индивидуальные способности каждого ученика, способствует их продуктивной самостоятельной деятельности.

---

ЛИТЕРАТУРА

1. Крючкова Е.А. Становление школьных учебников истории нового поколения в современной России: 90-е гг. XX – начало XXI вв.: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2005. 24 с.
2. Монахов В.М. Как создать учебник нового поколения // Педагогика. 1997. № 1. С. 19–24.
3. Учебник для школы XXI века: проблемы формирования регионального комплекта учебных пособий / под ред. О. Е. Лебедева и др. СПб.: СпецЛит, 1999. 117 с.
4. Михеева С.А. Современная практика экспертизы учебников и необходимость формализации критериев // Вопросы образования. 2015. № 4. С. 147–183.
5. Учитель. Ученик. Учебник: материалы IX Междунар. науч.-практ. конф.: сб. науч. тр. / под ред. Г.Г. Молчановой. М.: КДУ, Ун-тская книга, 2019. 516 с. Учебник как модель мира и общества: колл. моногр. / под ред. Т.В. Артемьевой, М.И. Микешина. СПб.: С.-Петерб. центр истории идей: Политехника Сервис, 2021. 446 с.

---

© Тилинина Маргарита Николаевна (Mtilinina@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

# ГЕРМЕНЕВТИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ИНТЕРПРЕТАЦИИ СОВРЕМЕННОЙ ТАНЦЕВАЛЬНОЙ МУЗЫКИ

У Пэй

Аспирант, Российский Государственный Педагогический Университет им. А.И. Герцена, (г. Санкт-Петербург)  
362254649@qq.com

## HERMENEUTICAL APPROACH IN THE PEDAGOGICAL INTERPRETATION OF MODERN DANCE MUSIC

Wu Pei

*Summary:* The article analyzes the hermeneutical approach as a pedagogical method of interpreting modern dance music. The relevance of the study is due to the fact that the consideration of the hermeneutic approach in relation to modern dance music is quite rare in Chinese and Russian studies. The purpose of the study is to determine the basic algorithms for interpreting modern dance music. Based on the study of special literature, the author of the study concluded that the hermeneutic approach is an effective method in the pedagogical activity of a choreographer. This is due to the fact that the hermeneutic approach as a method of analyzing modern dance music assumes the most accurate interpretation, expands the figurative and semantic component.

*Keywords:* hermeneutical approach, teacher-choreographer, modern dance music, musical culture, music.

*Аннотация:* В статье проведен анализ герменевтического подхода, как педагогического метода интерпретации современной танцевальной музыки. Актуальность исследования обусловлена тем, рассмотрение герменевтического подхода по отношению к современной танцевальной музыке встречается довольно редко в китайских и русских исследованиях. Цель исследования заключается в том, чтобы определить основные алгоритмы интерпретации современной танцевальной музыки. Исходя из изучения специальной литературы, автором исследования сделан вывод, что герменевтический подход является эффективным методом в педагогической деятельности хореографа. Это обусловлено тем, что герменевтический подход как метод анализа современной танцевальной музыки предполагает наиболее точную интерпретацию, расширяет образную и смысловую составляющую.

*Ключевые слова:* герменевтический подход, педагог-хореограф, современная танцевальная музыка, музыкальная культура, музыка.

Профессионализм педагога-хореографа является определяющим фактором его компетентности. В современных педагогических условиях, когда на рынке образовательных услуг существует большая конкуренция, педагогу важно уметь заинтересовывать учащихся, пробуждать в них познавательную активность. В этом случае в педагогический процесс целесообразно вводить элементы сотворчества, подавать материал таким образом, чтобы сформировать и развить зрительное восприятие. Немаловажным фактором при этом играет педагогическая интерпретация произведений современной танцевальной музыки [1].

В своем предыдущем исследовании «Современная танцевальная музыка как фактор развития музыкального восприятия учащихся» [2], мы сделали вывод, что совмещение музыки и танца является основополагающим моментом в практике педагога-хореографа. Но проблема заключается в том, что интерпретация музыки у композитора и педагога-хореографа может быть разной, так как композитор владеет музыкальной основой, а педагог – хореографической. Поэтому герменевтический подход, который имеет широкое применение не только в отношении текстов, но и музыки, является основополагающим фактором в этой проблеме [3].

Герменевтика (от греч. *hermeneutikos* - разъясняю-

щий, истолковывающий) представляет собой науку и искусство толкования любых текстов, а также учение о принципах их интерпретации. Основной целью герменевтики является фиксация на знаниях аналитического и обобщающего характера, которые раскрывают понятие текста посредством художественного восприятия [3, с. 2].

Герменевтика сформировалась на основе концепции интерпретации, что впоследствии предопределило появление нескольких направлений: богословского, философского, филологического. В исследовании нас интересует герменевтический подход, который является отправной точкой для педагога-хореографа, так как является методом анализа музыкального сопровождения для танца.

Согласно утверждению французского философа Р. Декарта, прозвучавшее в 1618 году, музыка должна являться элементом наслаждения и усиливать в человеке различные аффекты. Также немецкие теоретики И. Матезон и Ф.В. Марпург считали, что аффект – это главная характеристика содержания музыкального произведения. Опираясь на теорию аффектов, немецкий музыкант Г. Кречмар в начале XX века сформулировал идею музыкальной герменевтики, в основе которой лежит анализ музыкального содержания. Любой процесс, связанный с написанием музыки, должен начинаться с нотации –

«алфавита» знаков, используемых в партитуре. Согласно заявлению российских исследователей, музыкальная герменевтика – это дисциплина, которая помогает определить смысловое содержание музыкальных форм [4].

Основатель музыкальной герменевтики исходил из того, что для обычного слушателя понимание музыкального языка сопряжено с определенными трудностями, которые обусловлены сложностью средств музыкальной выразительности, которые присутствовали в музыкальных произведениях того времени.

Согласно концепции Г. Кречмара в герменевтике акцентировано внимание на трех видах анализа музыкальных произведений:

1. Субъективно – поэтизирующий вид, предполагающий поэтизирующую форму интерпретации.
2. Узко-формальный вид, предполагающий формальную форму интерпретации.
3. Истинный вид, предполагающий аффективную форму интерпретации [5].

Несмотря на то, что некоторые идеи К. Кречмара были спорными (из-за потери актуальности теории аффектов), он смог занять достойное место основателя концепции музыкальной герменевтики.

Немецкий музыковед А. Шеринг, оттолкнувшись от концепции К. Кречмара, доработал идею герменевтики, введя такие смысловые аспекты, как термин, звуковая структура, музыкальная идея. Также была поставлена новая задача – осознание эстетической модели, проявленной в музыкальном произведении [6].

Помимо этого, исследователь сформулировал три аспекта осознания музыкального произведения:

1. Понимание на уровне бессознательного.
2. Понимание на уровне аффектов.
3. Понимание на уровне прикладной эстетики, когда находится мотив, образ или событие вне музыки [6].

Кроме того, А. Шеринг определил три формы бытия музыкального произведения:

1. Актуальная форма звучащего феномена (герменевтический анализ).
2. Материальная форма нотного текста (структурный анализ).
3. Потенциальная форма, проявленная в представлении слушателя (литературно-поэтический анализ) [6].

В XX веке австрийский музыковед Р. Лах решил пойти немного дальше и определить связующее звено между художественным выражением и формальными средствами отображения. Вследствие этого ученый сформулировал, что звуковой жест, в основе которого лежит ме-

лос, фразы, динамика, ритм, гармония и инструментовка, является предиктором для музыкального содержания, определяемое чувствами, переживаниями во время прослушивания музыкального произведения [7].

С середины XX века начинается новый этап для герменевтики, когда современные исследователи утверждают, что для понимания необходима не литературно-поэтическая символичность, а параметры музыкально-теоретического анализа, которые способны на эскалацию слухового восприятия.

Эстетическая составляющая, заложенная в музыкальных произведениях, и являющаяся основой для понимания, считается основным достоинством герменевтики. Так, К. Маркс говорил, что «только музыка может пробудить в людях музыкальное чувство, с помощью которого люди могут постичь искусство...» А. Копленд, известный современный американский композитор, считает, что слушатель должен понять некоторые принципы музыкальной формы, чтобы затем понять мышление композитора. Прислушиваться к музыке — значит слушать музыку с чисто музыкальной точки зрения. В то же время он считает, что музыкальное состояние идеального слушателя музыки аналогично состоянию творящего композитора: он должен одновременно находиться и в музыке, и вне музыки одновременно. Дирижер Сейдзи Одзава однажды сказал: «Моя работа немного похожа на работу дорожного полицейского. Сотрудники дорожной полиции должны владеть только тремя цветами: красным, желтым и зеленым, но для меня цветов больше: знак на партитуре - грусть, но какая печаль: внутренняя, мрачная или просто хмурая?...» [5].

Объектом нашего исследования является современная танцевальная музыка, в которой основополагающим моментом служит взаимосвязь музыки и танца. В этом случае необходимо определить компоненты воздействия, с помощью которых педагог-хореограф сможет влиять на учащихся.

На вербальном уровне происходит процесс коммуникации между педагогом и учащимся посредством речевого процесса. В этом случае речь является инструментом, с помощью которого педагог-хореограф сможет передать смысловую составляющую современной танцевальной музыки, ее эмоциональные аспекты. Другими словами, педагог-хореограф интерпретирует основы музыкального произведения, помогая учащимся приблизиться к искусству танцевальной музыки. Чтобы процесс понимания у ученика прошел эффективно, в речи педагога-хореографа должны присутствовать слова выразительности: метафоры, фразеологизмы, эпитеты. Слова должны носить понятный, выразительный, четкий характер, чтобы ученик смог понять всё, о чем говорит педагог-хореограф [8].

На невербальном уровне со стороны педагога-хореографа присутствуют средства кинестетического, временно-пространственного, такесического характера, демонстрируя танцевальные движения [9].

Таким образом, мы можем резюмировать, что важнейшей формой интерпретации будет показательное исполнение со стороны педагога-хореографа, которое способствует формированию эстетических норм учащихся и потребует от педагога исполнительских качеств высокого уровня. Также хореограф должен обладать лидерскими качествами, с помощью которых он сможет заинтересовать ученика, раскрыть его внутренний потенциал [10].

Компонентная структура герменевтики предполагает следующие элементы:

- в качестве предмета рассматривается нотный текст или звукозапись;
- процесс предпонимания, который представляет собой первоначальное представление о смысловой составляющей музыки.
- интерпретация, необходимая для того, чтобы понимать смысл содержания;
- самопонимание слушателя, который интерпретирует;

- общение, как средство коммуникации;
- усвоение услышанного;
- уяснение многовариантной трактовки текста;
- сопоставление смысловой составляющей текста с опытом, который обусловлен культурными современными ценностями. Таким образом, мы можем утверждать, что структура анализа современной танцевальной музыки должна быть выстроена по следующему алгоритму:

1. Понимание произведения должно быть целостным, исходя из полного содержания и контекста.
2. Уяснение смысловой составляющей современной танцевальной музыки предопределено знанием традиций и всего предыдущего опыта понимания.
3. Интерпретация и понимание современной танцевальной музыки обусловлено целесообразным воздействием музыки (текста), воплощением смысловой и функциональной составляющей.

Таким образом, мы можем сделать вывод, что герменевтический подход как метод анализа современной танцевальной музыки предполагает наиболее точную интерпретацию, расширяет образную и смысловую составляющую.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Сергеева С.В. Категория «имидж педагога» в спектре понятийно-терминологического поля педагогического знания / С.В. Сергеева // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки. Педагогика. №2 (18). С. 132-140.
2. У Пэй Профессиональная компетентность как способ формирования имиджа педагога-хореографа // Международная научно-практическая конференция «Проблемы развития научной конкуренции в области высоких технологий». Дата конференции: 10 октября 2022г. Город конференции: г. Таганрог, РФ. С.60-64.
3. Ли Хун Слияние современной западной аналитической философии и герменевтики — исследование трансцендентальной семиотики Апеля // Китайская пресса социальных наук. 2020. №33. С. 2-7 (на кит. яз.)
4. Ю Рунян Исследования по теории истории музыки // Fujian Education Press. 2020. №92. С. 67-70 (на кит. яз.)
5. Чжан Цянь, Ван Ци Основы музыкальной эстетики / Издательство «Народная музыка», 1992. 200с. (на кит. яз.)
6. Джон Холланд Возникновение — От хаоса к порядку / Шанхайское издательство науки и технологий, 2001. 560 с. (на кит. яз.)
7. Чжан Цянь Психоанализ восприятия музыки // Издательство «Народная музыка». 1985. С. 34-35. (на кит. яз.)
8. Лю Мэнни Развитие восприятия танцевальной музыки // Образование искусства. 2018. №2. С. 85-89 (на кит. яз.)
9. Лу Ибин, Ву Вэй Анализ и характеристика танцевальной музыки // Образование искусства. 2021. №1. С. 120-121 (на кит. яз.)
10. Сяо Япей О статусе музыки в современном танце [Электронный ресурс]. URL: <http://www.koovin.com/?a=url&id=5033855> (дата обращения: 10.08.2023).

© У Пэй (362254649@qq.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

# ЦИФРОВОЕ НЕРАВЕНСТВО ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОВЗ КАК АСПЕКТ АКАДЕМИЧЕСКОЙ УСПЕВАЕМОСТИ В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

## DIGITAL INEQUALITY OF STUDENTS WITH DISABILITIES AS AN ASPECT OF ACADEMIC PERFORMANCE IN DISTANCE LEARNING

**N. Kharchenko  
D. Mezentseva  
G. Terekhova  
A. Rasulov  
I. Pavlova**

*Summary:* With the development of technology and the introduction of distance learning, the problem of digital inequality is becoming increasingly relevant, especially for students with disabilities. In this article, we look at the challenges and difficulties these learners face in the digital divide, and discuss possible solutions to these problems. The article explores the problem of digital inequality among students with disabilities in modern education. The authors examine the impact of the digital divide on academic achievement, highlight factors that create challenges, and propose strategies for reducing inequality and ensuring equal educational opportunities for all students.

*Keywords:* digital inequality, students with disabilities, academic performance, adaptive technologies, professional training of teachers, inclusive education, social support, equal educational opportunities, educational strategies.

**Харченко Николай Леонидович**

Старший преподаватель, Российская академия  
народного хозяйства и государственной службы при  
Президенте РФ (г. Москва)  
m-rh@mail.ru

**Мезенцева Дарья Александровна**

Старший преподаватель, Российский  
биотехнологический университет (г. Москва)  
mezenцева.d@mail.ru

**Терехова Галина Валентиновна**

Кандидат педагогических наук, доцент, Оренбургский  
государственный университет  
e-teacher@mail.ru

**Расулов Абулдин Исамутдинович**

Кандидат химических наук, доцент, Дагестанский  
государственный педагогический университет  
(г. Махачкала)  
Abutdin.rasulov@mail.ru

**Павлова Ирина Викторовна**

Кандидат химических наук, доцент, Казанский  
национальный исследовательский технологический  
университет  
ipavlova@list.ru

*Аннотация:* С развитием технологий и внедрением дистанционного обучения, проблема цифрового неравенства становится все более актуальной, особенно для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). В данной статье мы рассмотрим вызовы и трудности, с которыми эти обучающиеся сталкиваются в условиях цифрового неравенства, а также обсудим возможные пути решения этих проблем. Статья исследует проблему цифрового неравенства среди обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в современном образовании. Авторы рассматривают влияние цифрового неравенства на академическую успеваемость, выделяют факторы, создающие трудности, и предлагают стратегии для снижения неравенства и обеспечения равных образовательных возможностей для всех категорий обучающихся.

*Ключевые слова:* цифровое неравенство, обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья, академическая успеваемость, адаптивные технологии, профессиональная подготовка педагогов, инклюзивное образование, социальная поддержка, равные образовательные возможности, образовательные стратегии.

Цифровое неравенство охватывает не только доступ к быстрому интернету, но и различия в компьютерной технике и технологических средствах между различными социальными группами [3; 4; 8]. Обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) сталкиваются с уникальными вызовами [7, с. 22]. Часто

возникают проблемы с совместимостью программного обеспечения с адаптивными устройствами, что создает преграды для их обучения и ведет к возникновению конфликта в социуме [15, с. 43]. Трудности с навигацией по онлайн-платформам только усугубляют сложности [10, с. 421]. Однако, справедливый доступ к образованию яв-

ляется основополагающим принципом. Решение проблемы цифрового неравенства требует создания адаптивных решений, которые обеспечат доступность учебных материалов и педагогическую поддержку [14].

Для достижения этой цели необходимо объединить усилия образовательных учреждений и технологических компаний. Поддержка в цифровой сфере поможет обеспечить равные возможности для всех обучающихся и создать инклюзивное образовательное пространство [8]. Для решения этих проблем возможны следующие пути.

В первую очередь, следует гарантировать равный доступ к высокоскоростному интернету и компьютерам для всех обучающихся, включая тех, у кого есть особые образовательные потребности. Во-вторых, следует разработать и внедрить специальное программное обеспечение, которое будет совместимо с адаптивными устройствами, чтобы помочь обучающимся с особыми образовательными потребностями эффективно использовать онлайн-платформы. Кроме того, важным аспектом является обучение педагогов работе с такими программами и помочь им адаптировать учебный материал под потребности обучающихся с особыми образовательными потребностями [1, с. 31].

Для устранения цифрового неравенства и обеспечения качественного образования обучающимся с ОВЗ необходимо обеспечить равный доступ к технологиям и специальному программному обеспечению. Это позволит справиться с проблемами, с которыми сталкиваются такие обучающиеся в условиях дистанционного обучения. Одной из таких проблем является ограниченность доступа к образовательным ресурсам в адаптивном формате, что затрудняет получение необходимой информации и материалов для обучения. Кроме того, отсутствие поддержки ассистентов и учителей-логопедов в виртуальной среде создает дополнительные трудности для обучающихся с ОВЗ. Поэтому необходимо разрабатывать и внедрять специальное программное обеспечение, которое учитывает особенности обучения и помогает обучающимся с ОВЗ эффективно осваивать учебный материал и развивать свои навыки [11, с. 79].

Социокультурное и экономическое окружение имеют значительное влияние на процесс получения образования обучающихся с ОВЗ [18, с. 207]. В районах с низким уровнем достатка отсутствует доступ к высококачественному образованию и ресурсам, что приводит к усугублению неравенства в цифровой сфере. Это создает преграды для обучения и ограничивает возможности обучающихся. Недостаток подготовленных специалистов в области специального образования снижает поддержку для обучающихся с ОВЗ, что уменьшает их шансы на успешное обучение и адаптацию в обществе. Для преодоления этих преград необходимы целенаправленные

меры, направленные на обеспечение равных возможностей в образовании, независимо от социокультурного и экономического контекста [16, с. 21].

Инвестиции в образование и развитие квалифицированных специалистов играют важную роль в формировании приобщающей образовательной среды, которая доступна для всех категорий обучающихся. Для того чтобы улучшить данную ситуацию и обеспечить равные возможности для всех обучающихся, включая тех, у кого есть особые образовательные потребности, необходимо принять соответствующие меры [6].

Для обеспечения более равного доступа к образованию во всех регионах необходимо проводить работы по разработке и адаптации образовательных ресурсов в адаптивном формате. Это позволит обучающимся с ограниченными возможностями здоровья получить доступ к необходимым материалам и информации. Кроме того, важно обучать педагогов использованию адаптивных технологий, чтобы они могли эффективно работать с такими студентами. Такие меры помогут преодолеть цифровое неравенство и обеспечить равные возможности для всех обучающихся [5].

Поддержка обучающихся с ограниченными возможностями здоровья является одной из главных задач нашего общества [2, с. 55]. Чтобы обеспечить равные возможности всем студентам, несмотря на их физическое состояние, необходимо объединить усилия образовательных учреждений, правительственных структур и общественных организаций. Разработка адаптивных образовательных программ, которые учитывают индивидуальные потребности каждого студента, играет важную роль в достижении этой цели [9, с. 172]. Кроме того, необходимо разрабатывать специализированные методики обучения и обеспечивать повышение квалификации педагогических кадров в области инклюзивного образования [12, с. 83]. Эти компоненты являются неотъемлемой частью успешной поддержки обучающихся с ограниченными возможностями здоровья [17].

Мы постоянно стремимся развивать потенциал и обеспечивать полноценное участие в социальной жизни всех членов общества. Эти стратегические приоритеты являются основой нашей работы, и мы прилагаем все усилия, чтобы достичь этих целей. Цифровое неравенство является значительным вызовом для современной образовательной системы, особенно для обучающихся с ОВЗ. Однако развитие технологий предоставляет новые возможности для уменьшения этого неравенства и обеспечения равного доступа к образованию для всех [13].

Для преодоления цифрового неравенства среди обучающихся с особыми образовательными потребностями необходимо внедрение адаптивного программного обе-

спечения и технологий. Эти инструменты должны быть индивидуально настроены под уникальные потребности каждого ученика, чтобы обеспечить доступность и удобство использования, независимо от их физического или здорового состояния. Кроме того, важно обучить педагогов эффективному использованию этих ресурсов. Специализированное обучение даст педагогам необходимые инструменты для адаптации учебного процесса к различным потребностям учеников и обеспечит включение всех детей в образовательную среду. Через такой интегрированный подход мы сможем сократить цифровое неравенство и создать равные возможности для обучения всех детей.

Подготовка педагогов и специалистов в области образования детей с особыми образовательными потребностями играет важную роль в преодолении цифрового неравенства. Эти профессионалы должны обладать знаниями и навыками использования адаптивных технологий и методик, которые позволят эффективно включать всех обучающихся в образовательный процесс. Обучение педагогов таким инновационным подходам помогает создавать образовательные среды, где каждый студент может активно участвовать, независимо от своих особенностей. Эта компетенция обеспечивает гибкость образования и гарантирует равные возможности для всех слушателей, что является ключевым аспектом инклюзивного и справедливого образования в цифровую эпоху.

Создание специализированных дистанционных образовательных платформ, которые учитывают потребности обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, играет важную роль в устранении цифрового неравенства. Такие платформы должны предлагать разнообразные форматы контента, включая тексты, аудио и видео, чтобы обучение было доступным и понятным. Кроме того, важно, чтобы учащиеся могли взаимодействовать онлайн с учителями и специалистами, получая необходимую поддержку. Такие инициативы не только расширяют доступ к знаниям, но и обеспечивают эффективное обучение для всех, независимо от их особенностей здоровья. Такой подход способствует созданию образовательной среды, в которой каждый обучающийся может полностью раскрыть свой потенциал, способствуя более справедливому и инклюзивному образованию.

Сотрудничество между образовательными учреждениями, общественными организациями и государственными структурами играет важную роль в разработке программ и инициатив, направленных на устранение цифрового неравенства. Эти партнерства не только обеспечивают необходимое финансирование, но и предоставляют обучение и техническую поддержку для учащихся с ограниченными возможностями здоровья. Обмен опытом и ресурсами между этими секторами помогает создавать гибкие образовательные программы,

учитывающие индивидуальные потребности обучающихся. Эффективное партнерство обеспечивает доступ к современным технологиям, расширяет возможности обучения и способствует инклюзивному образованию, создавая равные условия для всех категорий слушателей.

Для достижения цифровой инклюзии обучающихся с особыми потребностями необходимо сотрудничество между образовательными учреждениями, правительственными органами и общественностью. Развитие адаптивных технологий, профессиональная подготовка педагогов и партнерство с общественными организациями способствуют созданию инклюзивной образовательной среды, где каждый ученик, независимо от своих особенностей, имеет равные возможности получить знания и образование. Цифровое неравенство в современном образовании представляет серьезную проблему для обучающихся с ОВЗ.

Цифровое неравенство оказывает негативное влияние на обучающихся с ОВЗ, препятствуя им в получении качественного образования. Отсутствие доступа к адаптивным технологиям, сложности использования онлайн-платформ и недостаток обученных педагогов влияют на их учебные результаты и академическую успеваемость.

В дополнение к техническим проблемам, студенты с особыми образовательными потребностями сталкиваются с серьезными психологическими и социальными вызовами, которые существенно влияют на их успехи в учебе и учебный опыт. Они могут испытывать страх неудачи, ощущение социальной изоляции из-за своих особенностей и иметь ограниченный доступ к необходимой поддержке со стороны общества и образовательных учреждений. Эти факторы серьезно подрывают их уверенность, мотивацию и академическую производительность.

Поэтому крайне важно создавать инклюзивную образовательную среду, где студенты с ОВЗ будут чувствовать себя полноценными и ценными участниками образовательного сообщества. Для достижения этой цели требуется осуществлять целенаправленную работу по обеспечению их психологического и социального благополучия, что способствует не только их успешному обучению, но и социальной адаптации. Для преодоления цифрового неравенства и обеспечения равных возможностей для всех категорий обучающихся, в том числе с ОВЗ, можно использовать следующие стратегии:

1. Разработка и использование адаптивных технологий. Создание специализированных программ и устройств, которые наилучшим образом соответствуют потребностям обучающихся с ОВЗ. Это позволит им эффективно использовать технологии в своей учебе и повысит их возможности для успешного обучения.

2. Подготовка педагогов. Необходимо обеспечить обучение педагогов и специалистов в области образования работе с адаптивными технологиями и методиками, которые позволят включить каждого обучающегося в образовательный процесс. Это позволит им эффективно поддерживать обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, создавая для них комфортные условия и особые подходы к обучению. Реализация данных стратегий поможет преодолеть проблемы и неравенство, с которыми сталкиваются обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья, и поможет им достичь успеха в освоении учебного материала.
3. Психологическая и социальная поддержка. Важно создать благоприятные условия для предоставления психологической поддержки обучающимся с ограниченными возможностями здоровья. Также следует организовать сотрудничество с социальными работниками для преодоления социальной изоляции данной категории слушателей.
4. Государственная и общественная поддержка играют ключевую роль в обеспечении равных образовательных возможностей для всех обучающихся. Для достижения этой цели необходимо активное продвижение нужных законов и законодательных инициатив, направленных на борьбу с цифровым неравенством. Кроме того, важно привлечение общественных организаций к решению этой проблемы.

Академическая успеваемость обучающихся с особыми образовательными потребностями в условиях цифрового неравенства может быть значительно улучшена, если образовательные учреждения, правительственные структуры и общественные организации объединят свои усилия. Важно активно разрабатывать и внедрять адаптивные технологии, обеспечивать квалифицированную

подготовку специалистов, предоставлять психологическую и социальную поддержку. Кроме того, государство и общество в целом должны содействовать улучшению условий обучения для каждого студента, независимо от его особенностей здоровья.

Однако, необходимо признать, что цифровое неравенство по-прежнему остается серьезным вызовом для образования, особенно для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. Тем не менее, современные технологии открывают перед нами уникальные возможности для создания инклюзивных образовательных сред, которые помогут преодолеть эти сложности.

В нашей статье мы исследовали основные факторы, способствующие цифровому неравенству, и предложили стратегии для уменьшения его воздействия на обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. Развитие адаптивных технологий, профессиональная подготовка педагогов, психологическая и социальная поддержка, а также активная роль государства и общества - все эти элементы играют важную роль в обеспечении равных образовательных возможностей.

С развитием технологий и повышением осведомленности общества мы получаем уникальную возможность обеспечить доступ к образованию для каждого обучающегося, независимо от его физического состояния. Создание инклюзивной образовательной среды, где каждый студент может реализовать свой потенциал, становится стратегически важным вложением в будущее. Такая среда гарантирует разнообразие и равные возможности в образовании, обогащает процесс обучения и способствует формированию толерантности и взаимопонимания в обществе. Внедрение современных технологий и подготовка педагогов к инклюзивному обучению позволят сделать шаг вперед к более справедливому и обогащающему образованию для всех.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Бочкина, Е.В. Влияние социально-исторического контекста на формирование представлений о цикличности пространственно-временных процессов детей дошкольного возраста / Е.В. Бочкина // Ребенок в современном образовательном пространстве мегаполиса: Материалы VIII Международной научно-практической конференции, Москва, 25–26 марта 2021 года. – Москва: Московский городской педагогический университет, 2021. – С. 31-33. – EDN CNREXG.
2. Бочкина, Е.В. Позиционное обучение, как способ преодоления эгоцентризма в дошкольном возрасте / Е.В. Бочкина // Международный журнал экспериментального образования. – 2014. – № 6-1. – С. 55-57. – EDN SBZPUZ.
3. Вихрова, О.Ю. Цифровое неравенство и цифровая медиаграмотность в России / О.Ю. Вихрова, Д.А. Лапин, Э.В. Самородова // Цифровое неравенство в современном коммуникационном пространстве России. – Москва: Издательство Московского университета, 2023. – С. 97-122. – EDN LBSZGI.
4. Глухов, А.П. Проблема цифрового неравенства и цифровая грамотность обучающихся / А.П. Глухов, А.С. Ли, И.Г. Соломина // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2023. – Т. 12, № 3(44). – С. 21-25. – DOI 10.57145/27128474\_2023\_12\_03\_04. – EDN MUFQUO.
5. Ефорова, А.Р. Педагогические условия формирования критического мышления студентов в образовательном процессе технического вуза: специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования»: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Ефорова Аделя Рафиковна. – Воронеж, 2010. – 24 с. – EDN QNAKND.
6. Когтева, У.А. Цифровизация образовательного медиапространства и цифровое неравенство: социолого-управленческий аспект / У.А. Когтева, А.М. Атрохин // Социально-гуманитарные технологии. – 2022. – № 4(24). – С. 32-37. – EDN ITZEEZ.

7. Козлов, О.А. Основные подходы оказания образовательных услуг лицам с ОВЗ / О.А. Козлов, Н.Л. Харченко // Мир педагогики и психологии. – 2019. – № 5(34). – С. 22-27. – EDN OCUXPB.
8. Мухаметзянов, И.Ш. Цифровое неравенство, цифровые компетенции учителя и цифровая трансформация образования / И.Ш. Мухаметзянов // Педагогическая информатика. – 2021. – № 3. – С. 3-12. – EDN JRDJZA.
9. Обухова, Н.И. Государственная политика в области высшего и среднего образования в 1946-1956 гг. (по материалам Удмуртской Республики) / Н.И. Обухова // Материальная и духовная культура народов Урала и Поволжья: История и современность : Материалы межрегиональной научно-практической конференции, посвященной памяти исследователя культуры удмуртского народа Н.Г. Первухина, Глазов, 20 апреля 2005 года / ГОУ ВПО «Глазовский государственный педагогический институт им. В.Г. Короленко». – Глазов: Глазовский государственный педагогический институт им. В.Г. Короленко, 2005. – С. 172-173. – EDN TPLVNH.
10. Обухова, Н.И. Ценностно-мотивационные ориентации работников образовательных организаций в условиях неопределённости: эмпирический анализ / Н.И. Обухова // Образование и право. – 2023. – № 5. – С. 421-429. – DOI 10.24412/2076-1503-2023-5-421-429. – EDN UEQTMH.
11. Основные аспекты инклюзивного образовательного процесса в условиях цифровой трансформации / Н.Л. Харченко, Р.А. Есипов, И.Ю. Багдасарова [и др.] // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. – 2023. – № 9. – С. 79-84. – DOI 10.37882/2223-2982.2023.9.33. – EDN EBSYSS.
12. Принципы развития профессионально-педагогической компетентности преподавателей для работы со студентами с ОВЗ / Н.Л. Харченко, Е.В. Левченко, Р.А. Есипов [и др.] // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. – 2023. – № 7-2. – С. 83-87. – DOI 10.37882/2223-2982.2023.7-2.32. – EDN LSSNUA.
13. Сабирова, З.Э. Проблемы цифрового неравенства в сфере высшего образования / З.Э. Сабирова, О.В. Сидорова // Экономика и управление: научно-практический журнал. – 2020. – № 6(156). – С. 184-487. – DOI 10.34773/EU.2020.6.39. – EDN MCVFBN.
14. Свидетельство о государственной регистрации программы для ЭВМ № 2018615562 Российская Федерация. Контент электронного курса по учебной дисциплине высшего образования «Иностранный язык (английский) для направления подготовки «Социальная работа»: № 2018612718: заявл. 21.03.2018: опубл. 10.05.2018 / С.Н. Курбакова, М.А. Ганюшина, А.Р. Еферова, Н.С. Варфоломеева; заявитель Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Российский государственный социальный университет». – EDN DORLOE.
15. Сунами, А.Н. Выражение риск-рефлексий через формирование дискурса вражды в медиасфере / А.Н. Сунами, Г.А. Труфанов // Конфликтология. – 2020. – Т. 15, № 4. – С. 43-57. – DOI 10.31312/2310-6085-2020-15-4-43-57. – EDN ZEXXAG.
16. Усов, С.С. Формирование компетенции академического иноязычного общения студентов-магистрантов языковых специальностей / С.С. Усов, Е.В. Глухова // Актуальные аспекты развития науки и общества в эпоху цифровой трансформации : сборник материалов V международной научно-практической конференции (шифр -МКАА), Москва, 27 февраля 2023 года. – Москва: Общество с ограниченной ответственностью «Издательство АЛЕФ», 2023. – С. 21-25. – EDN PEQJCG.
17. Functional Disorders in the Respiratory System in Adolescents with Bronchial Asthma / V.Yu. Karpov, I.N. Medvedev, A.V. Romanova [et al.] // Indian Journal of Public Health Research and Development. – 2019. – Vol. 10, No. 8. – P. 1904-1909. – DOI 10.5958/0976-5506.2019.02129.6. – EDN KDBMME.
18. Trufanov, G.A. Governmental control over information distribution as a basis of the social conflict / G.A. Trufanov // Конфликтология. – 2019. – Vol. 14, No. 3. – P. 207-221. – EDN SMRPDE.

© Харченко Николай Леонидович (m-rh@mail.ru), Мезенцева Дарья Александровна (mezenceva.d@mail.ru), Терехова Галина Валентиновна (e-teacher@mail.ru), Расулов Абутдин Исамутдинович (Abutdin.rasulov@mail.ru), Павлова Ирина Викторовна (ipavlova@list.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

# НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ ГОСУДАРСТВЕННОГО МАТЕРИАЛЬНОГО РЕЗЕРВА К УПРАВЛЕНИЮ КУЛЬТУРОЙ БЕЗОПАСНОСТИ

**Чибирев Сергей Александрович**

Аспирант, Государственный университет просвещения,  
(г. Москва)  
schibirev@ya.ru

## SOME ASPECTS OF THE TRAINING OF SPECIALISTS OF THE STATE MATERIAL RESERVE FOR THE MANAGEMENT OF SAFETY CULTURE

**S. Chibirev**

*Summary:* The article deals with an urgent problem - the fulfillment of tasks for the formation of personal and professional qualities of specialists of the state material reserve with the focus on the priority of safety culture as an internal need for awareness of responsibility and professionalism in the performance of official functions for the management of safety culture in the industry.

*Keywords:* safety culture, continuous professional training, additional professional education.

*Аннотация:* В статье рассматривается актуальная проблема - выполнение задач по формированию личностных и профессиональных качеств специалистов государственного материального резерва с установкой на приоритет культуры безопасности как внутренней потребности к осознанию ответственности и профессионализма при выполнении служебных должностных функций по управлению культурой безопасности в отрасли.

*Ключевые слова:* культура безопасности, непрерывная профессиональная подготовка, дополнительное профессиональное образование.

Увеличение числа чрезвычайных ситуаций и экологических катастроф, происходящих во всем мире, повышают роль сферы государственного материального резерва в обеспечении национальной безопасности Российской Федерации и оперативном реагировании по оказанию помощи мировому сообществу пострадавшему от чрезвычайных ситуаций. Россия также, как и мировое сообщество, реагируя на угрозы внешней и внутренней стабильности и благополучия граждан, всесторонне рассматривает вопросы безопасности и экологии, всё большее внимание уделяя вопросам культуры безопасности на объектах ведущих отраслей, поскольку чрезвычайные ситуации на них часто приводят к масштабным катастрофам. Именно поэтому, поддержание на высоком уровне культуры безопасности и окружающей среды становятся все более актуальными для федерального агентства по государственным резервам «Росрезерв», имеющего территориально распределённую систему объектов производства, хранения, транспортировки материальных запасов, что наделяет ее фактически трансроссийским характером дислокации важнейших объектов отрасли на региональных территориях России [1].

Определяя политику безопасности в отрасли, как одного из наиболее приоритетных направлений отраслевой стратегии, культура безопасности определена категорией особой ценности с необходимостью повышения общей культуры исполнения должностных обязанно-

стей в профессиональной служебной деятельности отраслевых специалистов на производственных комплексах государственного материального резерва.

Процесс формирования профессионального кадрового потенциала отраслевой структуры государственного материального резерва ориентируется на штатных сотрудников и кадровый резерв, в условиях обязательной отраслевой непрерывной профессиональной подготовки в системе дополнительного профессионального образования. Трансформация отрасли, повышение многофункциональности и технологичности взаимодействия отраслевых специалистов различных подразделений на территориально распределенных объектах повышают требования к исполнению добросовестного и ответственного исполнения профессиональных должностных обязанностей по управлению культурой безопасности [2].

Используя разработанные педагогические технологии по подбору и профессионализации претендентов на должность, кадровые службы учитывают, прежде всего, потребности государственного материального резерва, поскольку руководители структурных подразделений на основе конкурентного подхода определяют оцениваемые должностные критерии и соответствие кандидатов к этим требованиям. Формирование кадрового резерва с учетом потребностей и стратегических целей агентства является перспективным шагом в развитии отрасли, поскольку подбираются лица, обладающие возможностя-

ми для успешной профессиональной служебной деятельности [5].

Эффективность функционирования отрасли будет во многом зависеть от эффективности управления культурой безопасности, которую детерминирует, прежде всего, человеческий фактор – уровень сформированности личностных и профессиональных качеств отраслевых специалистов с их установкой на приоритет культуры безопасности – как готовности и внутренней потребности к осознанию ответственности и профессионализма при выполнении служебных функций, влияющих на безопасность [4].

Результаты исследований показали, что на объектах отрасли культура безопасности обеспечивается требованиями, обоснованными «Примерным положением о системе управления охраной труда», утв. Приказом Минтруда России от 29.10.2021 №776н, а также проектом Приказа Федерального агентства по государственным резервам «Об утверждении Инструкции по обеспечению охраны объектов системы государственного резерва» (подготовлен Росрезервом 09.09.2022).

Необходимо отметить, что современная система дополнительного профессионального образования сферы государственного резерва обеспечивает качественное выполнение задач по подготовке квалифицированных специалистов на основании внесения некоторых изменений в законодательную базу по исполнению и контролю требований охраны труда в отрасли.

Сегодняшний подход к управлению культурой безопасности на основе обновления законодательства, направлен на непосредственное профессиональное погружение специалистов по охране труда в деятельность сотрудников отрасли, что дает возможность не только исследовать соответствие требований к безаварийной работе технических устройств и технологических процессов, но к специфике самой деятельности каждого отраслевого специалиста. Как показывает практика, только условия непосредственного контакта специалиста по охране труда и работающего позволяют выявить наличие недостатков или перспективность безаварийности производимых работ.

Несмотря на то, что сфера государственного материального резерва не имеет отраслевых образовательных структур высшего образования, сегодняшние специалисты, приступающие к работе в отрасли из различных вузов, хорошо осведомлены о специфике своей будущей профессиональной деятельности, и через обучение в системе дополнительного профессионального образования приобретают необходимые компетенции. Междисциплинарность отраслевой подготовки обеспечивает им комплекс необходимых знаний в вопросах

экономики, производственных технологий, культуры безопасности, охраны окружающей среды, а также – навыка разработки и внедрения мероприятий по безопасности и безаварийности производственной деятельности при коллективном поведении, с гарантией нулевого травматизма в масштабах отрасли.

Отраслевой колледж Росрезерва и Научно-исследовательский институт проблем хранения Росрезерва (НИИПХ Росрезерва) являются базовыми структурами отраслевой подготовки, реализующими государственный заказ по обеспечению сферы государственного материального резерва специалистами с компетенциями, соответствующими должностным профессиональным обязанностям. Поэтому в структуры Росрезерва привлекаются выпускники вузов из регионов присутствия объектов отрасли, подготовленные в этих структурах к работе в отрасли.

Наиболее востребованными профессиональным компетенциям отраслевых специалиста по управлению культурой безопасности считаются:

1. Лидерство в области культуры безопасности, выраженное в:
  - умении видеть состояние и перспективу развития культуры безопасности, понимания цели и необходимости признания важности культуры безопасности;
  - умении убеждать, мотивировать, вдохновлять личным примером соблюдения требований культуры безопасности;
  - умении оказать поддержку коллегам и создать условия для их самореализации с установкой на приверженность отраслевой культуре безопасности.
2. Стратегическое мышление в области культуры безопасности, основанное на:
  - умении предвидеть негативную ситуацию, прогнозируя и предотвращая развитие нежелательных событий;
  - умении определять, обосновывать и следовать стратегическим приоритетам;
  - умении выявлять риски и новые возможности их проявления.
3. Принятие эффективных решений в области культуры безопасности на основе:
  - умения формировать альтернативные решения различных проблем и принимать наиболее оптимальные из них;
  - умения оценивать последствия любых решений, прежде чем ими воспользоваться;
  - умения оперативно принимать решения на уровне своих должностных функций, соблюдая узаконенные процедуры.
4. Персональная ответственность, заложенная в:
  - умении отвечать за свои действия независимо от условий и обстоятельств;

- умения планировать свою профессиональную должностную деятельность ориентируясь на результативность;
- умения четко расставлять приоритеты в своей профессиональной должностной деятельности.

Таким образом, рассматривая основные понятия культуры безопасности, можно прийти к выводу, что культура безопасности и охрана окружающей среды характеризуются нормами поведения с открытостью и доверием в профессиональной деятельности, при которых приветствуются и ценятся своевременное предупреждение и оповещение о возникающих ошибках и проблемах [3].

На сегодня актуально организационное обучение специалистов, основанное на использовании информации с проактивными показателями деятельности по безопасным методам выполнения работ, когда организация осуществляет сбор данных, анализирует и использует их при обучении специалистов в целях снижения уровня травматизма на объектах отрасли [6].

Поскольку отраслевые подразделения Росрезерва распределены по всей территории России, то рационально проводить обучение дистанционно, используя формат электронного инструктирующего курса или видео инструктажа в формате слайд-фильмов. В этом случае на компьютере будут просмотрены необходимые видеоматериалы с последующим обсуждением и проработкой.

В заключение стоит отметить, что отраслевые предприятия стремятся к цели достижения высоких и устойчивых показателей результативности и культуры безопасности в своей деятельности. Подготовленность отраслевых специалистов, их профессиональные компетенции по управлению культурой безопасности должны быть гарантом предотвращения неблагоприятных явлений, происшествий. В случаях возникновения происшествий, извлечение уроков из неблагоприятных событий рассматривается как опыт или способ обучения по предупреждению неправильных действий отраслевых специалистов, а также – как системная работа по поддержанию культуры безопасности в отрасли [7].

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Куревин В.В. Разработка автоматизированной системы оценки экологических рисков // Тез. докл. межд. науч. конф. «XV Тулолевские чтения». – Казань, 2007. – С.133-135.
2. Макаров П.В. Анализ культуры безопасности на предприятии // П.В. Макаров, В.С. Крамар, О.С. Хасанов, И.В. Смердин. Сетевое издание «Нефтегазовое дело». – 2018. – №3. – С.147-166. <http://ogbus.ru> (дата обращения: 16.10.2023).
3. Машин В.А. Современные основы концепции «культуры ядерной безопасности» // В.А. Машин Электрические станции: производственно-технический журнал. – М.: НТА «Энергопрогресс». - 2014. - № 10. – С.2-10.
4. Хорошавина Г.Д. Профессиональное развитие служащих федерального агентства по государственным резервам // Г.Д. Хорошавина, В.Н. Поздняков, Чибирев С.А. Актуальные вопросы профессионального образования: перспективы, возможности, проектирование и пути реализации педагогических инноваций в образовательном процессе Сборник научных статей. Вып 17. – Москва: ИИУ МГОУ. – 2021. – С.23-27.
5. Хорошавина Г.Д. Технологии подготовки кадрового состава в организациях госслужбы // Г.Д. Хорошавина, И.В. Гучас // Вестник Академии права и управления. – Москва: 2023. – № 1 (71). – С.79-84
6. The Management System for Nuclear Installations. Safety Guide [Text]: IAEA Safety Standards Series No. GS-G-3.5. – IAEA. – 2009. – 157 p.
7. Issues Management Program Manual [Text]: LBNL/PUB-5519. Rev. 1. – Lawrence Berkeley National Laboratory. – 2017. – 110 p.

© Чибирев Сергей Александрович (schibirev@ya.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

## К ПРОБЛЕМЕ ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКОГО АНАЛИЗА АРАБСКО-РУССКОГО СЛОВАРЯ Х. К. БАРАНОВА

Абу Фарха Надя Аль-Хуссейни

Доктор филологических наук, Университет «Айн Шамс»

(Каир)

nadiafarha@yahoo.com

### ON THE PROBLEM OF LEXICOGRAPHIC ANALYSIS OF THE ARABIC-RUSSIAN DICTIONARY OF KH. BARANOV

Abu Farha Nadia Al-Husseini

*Summary:* This work is devoted to some shortcomings and problems of lexicographic processing of the sixth Arabic-Russian dictionary by H.K. Baranov, supplemented and corrected by V. Kostin, 2007. It presented the results of an analysis of some elements of the macrostructure of the dictionary (selection of vocabulary, the nature of the dictionary) and its microstructure (structure of a dictionary entry: reflection of the compatibility of words). In the course of the work, shortcomings were identified regarding the input language of the dictionary, stylistic marks and compatibility or examples of the use of many polysemantic words. The results of the study can serve as the basis for correcting and expanding the dictionary being studied and any Arabic-Russian dictionary.

*Keywords:* lexicographic science, bilingual dictionary, anthropocentric approach, analysis of the microstructure of the dictionary, analysis of the macrostructure of the dictionary.

*Аннотация:* Данная статья посвящена отдельным недостаткам и проблемам лексикографической обработки арабско-русского словаря Х. К. Баранова под редакцией В.А. Костина издания 2007 года. В ней изложены результаты анализа некоторых элементов макроструктуры словаря (отбор лексики, характер словника) и его микроструктуры (структура словарной статьи, а именно отражение сочетаемости слов). В ходе работы были выявлены недостатки, касающиеся входного языка словаря, стилистических помет, сочетаемости и примеров употребления многозначных слов. Результаты исследования могут быть использованы в последующих переизданиях данного словаря и при составлении новых арабско-русских словарей.

*Ключевые слова:* лексикография, двуязычный словарь, антропоцентрический подход, анализ микроструктуры словаря, анализ макроструктуры словаря.

В последнее время активно развивается роль **лексикографии** как одной из отраслей лингвистики. Лексикография все чаще становится предметом серьезных исследований. Это объясняется тем, что существует «отчётливая ориентация всех направлений современной лингвистики на обнаружение результатов своей деятельности в словарной форме, и возросшая роль различных источников информации...» [18, с. 5]. Лексиколог и лексикограф изучают и анализируют лексический состав языка с точки зрения формы и содержания слов. Однако лексикология исследует лексику как систему, а лексикография старается описать каждую лексическую единицу с позиции её индивидуальности и неповторимости, показать её характерные черты и специфическую сочетаемость. Поэтому лексикология является теоретической базой лексикографии. [14].

Лексикография сочетает в себе как **теоретическое направление** (теорию и историю создания словарей), так и **прикладное** (процесс создания словарей). Теоретическая лексикография изучает вопросы, связанные с разработкой **макроструктуры** (отбор лексики, объём и характер словника) и **микроструктуры** словаря (структура словарной статьи: произносительная характеристика, грамматическая характеристика, отражение сочетаемости слов и т.д., типы словарных определений,

и т. п.), созданием типологии словарей. [14]. В настоящей работе мы проанализируем некоторые элементы макроструктуры и микроструктуры последнего издания двуязычного арабско-русского словаря Х.К. Баранова.

Поскольку основной задачей **двуязычного словаря** является передача смысла лексики входного языка средствами выходного языка, то двуязычная лексикография оказывается тесно связана с семасиологией. Переводная лексикография ставит перед собой цель дать читателю подходящий эквивалент, где потери смысла либо не будет вообще, либо она будет минимальной. Кроме того, двуязычный словарь, как и любой словарь, выполняет следующие функции: учебную, справочную, систематизирующую и нормативную. [12, с.26]

Следует также отметить, что при создании двуязычного словаря, или словаря любого другого типа, лексикограф **несет большую ответственность**. В этой связи Н.Ю. Шведова пишет, что «автор словаря ответствен, во-первых, перед наукой о языке и тем самым перед лингвистами, обращающимися к словарю как произведению, необходимо отвечающему требованиям современной науки; во-вторых, перед читателем - не лингвистом, доверяющим словарю и ищущим в нем нужную ему точную и достоверную справку...» [23, с.13]. По мнению В.В. Дуби-

чинского, «в лексикографической практике важнейшую роль играет мастерство и талант автора – создателя словаря» [14, с.8]. Однако мы полагаем, что лексикография является не искусством, а – наукой. Другими словами, словарь – это научное произведение, так как его создание подчиняется правилам и методам лексикографии.

К началу XX века большинство исследований о функционировании языковых единиц осуществлялось в рамках лингвоцентрического подхода [10; 23; и др.]. Однако начиная с середины XX века появился другой подход – **антропоцентрический** [24; 22; 16 и др.]. Антропоцентрический подход является одним из наиболее масштабных и весомых в научном пространстве. Он существовал в лингвистике и в науке с давних пор. Но, впервые принцип антропоцентризма был использован в трудах В. фон Гумбольдта и получил своё название лишь в 80-е годы XX века [21]. Антропоцентрический подход объясняется тем, что научные объекты изучаются прежде всего с точки зрения их значения и роли для человека, относительно их важности в его жизни [19]. Существуют многие номинации данного термина. Так, в качестве синонимов часто выступают такие термины как, антропный **принцип** в лингвистике и **человеческий фактор** в языке [22; 16 и др.].

В антропоцентрически ориентированном описании языка в качестве центрального, основного понятия выделяется «фактор адресата». А антропоцентрические словари – это словари для человека. Их главная задача – помочь человеку, «во-первых, в формировании языка как принадлежности сознания, а во-вторых, в эффективном использовании этого языка» [21, с. 132]. «Настроенность» современной лексикографии **на потребности пользователя** определяет различные векторы в развитии словарного дела. Подчеркивая значимость «**фактора адресата**», Т.И. Бытева отмечает, что именно представление лексикографа о потенциальном адресате определяет дифференциальные признаки словаря. И указывает на то, что в зависимости от определения адресата словаря: он служит пособием при чтении текста на чужом языке (декодирование, пассивный словарь) или пособием при переводе с родного языка на чужой (кодирование, активный словарь) [9]. Так, арабско-русский словарь для носителей русского языка может давать меньше сведений в «правой» (русской) части, чем те, которые дает арабско-русский словарь, предназначенный для носителей арабского языка. Другими словами, в словаре, предназначенном для арабов, надо отмечать различия в значении и в употреблении русских эквивалентов, дать их грамматические характеристики, указать на место ударения и т.д. А в словаре, написанном для русских следует определить стилистико-диалектную характеристику арабских слов, и при иностранных, на их происхождение. К сожалению, многие пользователи словарей не читают предисловия перед их использова-

нием вследствие чего сталкиваются с большими трудностями и совершают серьёзные ошибки при переводе. Что касается арабско-русского словаря Х.К. Баранова, то в предисловии к словарю отмечено, что словарь «предназначен для переводчиков, преподавателей и студентов востоковедческих вузов, специалистов по странам Арабского Востока, а также для арабов, изучающих русский язык» [27]. И.Ю. Крачковский указал в предисловии к словарю, что словарь «Только в очень ограниченной степени ставил себе четвертую задачу – служить некоторым пособием для арабов, изучающих русский язык» [26, с.7]. Другими словами, словарь написан, в основном, для носителей русского языка. На этот факт следует обратить внимание при анализе данных словаря. Первое издание арабско-русского словаря Х.К. Баранова вышло в 1940 году. В то время наблюдался острый дефицит, особенно в арабско-русских словарях. Знаменитый египетский русист д-р. Фаузи Аттия Мухаммед написал в рецензии на словарь, что словарь «был и остается единственным лексикографическим источником не только для арабистов, но и для русистов в арабском мире» [26, с.1]. Затем появились другие арабско-русские словари. Однако как отмечает В. Костин данный словарь «является наиболее полным сводом лексического материала арабского литературного языка и до сих пор считается наиболее надежным справочным пособием, созданным в истории отечественной арабско-русской лексикографии» [там же]. Но, словарь не лишен недостатков как для русскоязычных, так и для арабоязычных пользователей. Это было отмечено в первом издании словаря. Со временем недостатков стало больше. В настоящей работе мы постараемся проанализировать данные словаря, чтобы выявить слабые стороны исследуемого издания как для русского, так и для арабского пользователя.

При рассмотрении истории переработки и пополнения изучаемого словаря, стоит отметить пятое переработанное и дополненное издание словаря, выпущенное в 1976 году. «Пополнение словника пятого издания шло за счет увеличения общественно-политической, культурно-бытовой лексики и научной терминологии, фразеологического материала, а также расширения значений слова и семантики переводов». [26, с.1]. В. Костин приложил многие усилия, чтобы обновить словарь и исправить его. А в 2007 году он выпустил его.

В данной работе мы проанализируем некоторые элементы макроструктуры и микроструктуры словаря Х.К. Баранова, а именно дополненное и исправленное издание В. Костина в 2007 году.

Сначала рассмотрим **входной язык** (арабский язык). Хороший словарь должен учитывать поливариантность языка. Арабский язык существует в разных диалектах: египетском, ливанском, сирийском и многих других.

В то же время существуют классический и современный литературные варианты арабского языка, которые, по наше мнению, так же должны быть представлены в словаре. Согласно автору, словарь представил современный арабский литературный язык, т.е. язык СМИ, художественной литературы, и в какой-то степени разговорной речи. Так, Х.К. Баранов отметил, что современный арабский литературный язык является общим для всех арабских стран [26]. Однако использование лексики, собранной в словаре, требует некоторого пояснения, так как в нем присутствует лексика классического арабского языка, лексика разговорного языка, иностранная лексика и диалекты. Следует отметить, что большинство замечаний, высказанных нами в этом исследовании, базируются на практике преподавания теории перевода у арабских и русских студентов. Остальная часть основывается на анализе данных словаря.

Необходимо указывать на **диалект**, использованный в словаре, например, египетский, иракский или сирийский и т.д. Так как культурный компонент значения слова — социолингвистический и прагматический аспекты особенно важны для коммуникативной, переводческой цели. Иногда диалекты отличаются друг от друга до такой степени, что их носители не понимают друг друга при общении. Исходя из этого в словаре необходимо использовать язык, который всем понятен или пометы, указывающие на диалект.

Возьмем в качестве примера следующие слова, зафиксированные в словаре Х.К. Баранова: (بريش، بالوظة). Слово (بريش): мигать. Это слово характерно для иракского диалекта, особенно для центральной его части. (39). Оно не зафиксировано в популярных арабских словарях [32; 34; 35; 36]. В словаре «Аль Васит» зафиксировано лишь слово (ریش), которое имеет совсем другое значение (1. сущ. белое пятно появляется на ногтях детей. 2. гл. с сущ. земли. Ее цвета различали). Слово بالوظة: желе, используемое в сирийском и ливанском диалектах. Это слово не отражено в следующих арабских словарях: «Аль Раиде», «Аль Васит», «Аль Маани Аль Джамаа» и в словаре современного арабского языка «Аль-луга аль-арабийя аль-муасера».

Необходимо отметить, что в словаре используется иногда классический арабский язык в качестве переводного языка, то есть та форма арабского языка, на которой были созданы литературные произведения доисламской эпохи и первых веков распространения ислама. С нашей точки зрения, необходимо применить стилистические пометы при словах такого типа, чтобы избежать коммуникативные и переводные ошибки. Так как в настоящее время многие слова из данного языка не понятны даже среднему носителю арабского языка. Примерами таких слов в словаре являются следующие: أبش: собирать, إنتب: 1) рубашка. 2) передник, بئر: тигр,

أب: стремиться (к чему), тосковать (по чему), أمحوضة: искренний совет, قسع: сдвинуть и др. [32].

Наряду с этим, при анализе данных словаря Х. К. Баранова мы столкнулись с большим количеством **разговорных и просторечных слов**. Включение в двуязычный словарь разговорной и просторечной лексики зависит от принципиальных установок словаря, так как есть установка на отражение наиболее употребительного в языке и установка на отражение нормы в языке [4]. Если составитель словаря стремится к тому, чтобы словник включал в себя слова, обладающие достаточно высокой употребительностью, то он должен добавить пометы, указывающие на стилистическую характеристику этих слов. Характерно, что нормативная установка двуязычного словаря — явление сравнительно новое. Старые переводные словари включали в свой корпус большое число ненормативной лексики, в том числе просторечные слова и вульгаризмы. Поэтому старые двуязычные словари дают, в частности, много интересного материала для лексиколога, поскольку они полно отражают словоупотребление периода их написания [12]. Кроме того, роль двуязычного словаря не ограничивается тем, чтобы быть пособием для перевода только письменных литературных текстов. Двуязычные словари предназначены также для перевода письменных разговорных текстов, художественных произведений и устной речи. Таким образом, они являются также справочным пособием для перевода ненормативной лексики со всеми её особенностями. В этой связи уместно привести высказывание Бодуэна де Куртенэ: «— Полная лексикографическая объективность требует внесения в серьезный словарь — живого языка так называемых — неприличных слов, — сквернословия, — ругательств, — мерзостей площадного жаргона и т. д. Лексикограф не имеет права урезывать и кастрировать — живой язык» [8, с. 236]. В этой связи И. Ю. Крачковский написал, что «Значительные, хотя и меньшие трудности представляет учёт в словаре лексики разговорного народного языка. Современный литературный язык воспринял немало элементов разговорного не только в области новой терминологии, но и других сфер языковой жизни» [26, с.13]. Мы согласны с данной точкой зрения в контексте деятельности, связанной с изучением языка, переводом, но, по нашему мнению, употребление сниженной лексики в письменной речи неуместно. В пользу невключения ненормативной лексики в двуязычный словарь говорит то, что «двуязычные словари как раз должны выправить происходящее на этой почве снижение языка и ввести читателя в русло литературной нормы на широкой культурной основе» [15, с. 82].

Во многих языках стилистические нормы, в значительной степени, субъективны или быстро меняются. Об этом свидетельствуют такие случаи, когда одно слово

сопровождают разные стилистические пометы в разных словарях. Однако, в арабском языке не существует трудностей при определении стиля слова, так как границы между стилями точно определены и очень медленно меняются. Поэтому пользователь словаря должен быть предупрежден об особом стилистическом характере слов, включенных в словарь.

В качестве примера можно привести следующие слова: «**بِنَاعٌ**»: 1. собственность, принадлежность, 2. В народном языке служит для соединения, определяемого с определением в род. п.». В данном случае автор словаря указал на стиль слова. Но, ещё есть другое значение, широко распространенное в разговорном языке: «штука, вещь», не зафиксировано в словаре. «**أنتاري (بَاتَابِي)**: нар. дело в том, что; вот почему.....» [37]. В данном примере стоит помета «народное».

Другие примеры зафиксированы без стилистических помет: слово «**بِرطش**» 1) стучать ногами, топтать, тяжело ступать; 2) иметься в изобилии. 3) стать избитым, пошлым (например о выражении), слово «**أوضة، أوضة**» комната» и др. [37].

«**بجم**»: глуповатый, глупый. Отмечается, что значение слова «бжам» различается в зависимости от диалекта или аспекта языка: в иракском диалекте означает лицо при оскорблении. «Что это за лицо!» [39], в египетском – имеет значение: глупый человек, который не понимает быстро. [36], в классическом арабском языке имеет значение: глагол «молчал от усталости, болезни или страха» или прил. со значением «замолчал от усталости, болезни или страха» [36].

Таким образом, при составлении словника двуязычного словаря лексикограф сталкивается с рядом сложностей, связанных с отражением разных диалектов и стилей языка. И в данном случае фиксация стилистической характеристики в словаре представляется очень актуальной, учитывая ее практическое значение в переводе и в речи. Следует также отметить, что в предисловии к данному словарю было написано, что были употреблены следующие условные сокращения: (нар., разг., уст., и др.). Однако, в словнике словаря в некоторых случаях приводятся стилистические пометы, а в остальных – нет.

Вопрос об описании **сочетаемости слова** имеет особое значение наряду с лексикологическим описанием, особенно для инофона. Двуязычная лексикография опирается на одноязычную, но иногда и в лучших одноязычных словарях сочетаемость показана недостаточно [12]. Одной из главных функций словаря является толкование слов путем использования сочетаемости, подтверждающей и развивающей дефиниции. Таким образом, усваивая материал словаря, пользователи расширяют свои знания о закономерностях языка, закрепляют практиче-

ские навыки в использовании слова.

Словарная статья выполняет несколько функций. Она должна дать все характеристики заглавного слова, информировать о разных видах его окружений. В связи с этим П.Н. Денисов отмечает, что словарная статья должна обладать следующими характеристиками: описанием сочетаемости потенции слова и описанием смысловых связей слова [13]. Особую роль играет сочетаемость при многозначном слове. Так, общеизвестно, что слова всех языков для лексикографа объединяются в два основных типа: однозначные слова, служащие для обозначения одних и тех же понятий и многозначные слова, у которых есть разные значения в языке перевода, поэтому следует указывать на разницу между этими значениями.

На основании вышесказанного словарь должен быть построен по-разному в зависимости от целей его использования, например, чтения или перевода с одного языка на другой. Как отмечает Ю.С. Маслов, при переводе слова «обращение» в русско-английском словаре, словарь для англичан может просто регистрировать все возможные английские эквиваленты (address, appeal; conversion; treatment, circulation и т. д.), ибо англичанину известны смысловые различия между этими английскими словами; в словаре же для русских следует указать, что address и appeal—это ‘обращение к...’, причем appeal—это ‘обращение’ в смысле ‘призыв’; и что conversion—это ‘обращение в веру’ и т. п., что treatment—это ‘обращение С...’, обхождение с кем-либо, а circulation— ‘обращение товаров, денег и т. п.’ [20].

Приведем пример перевода слова «**بحث**» в двуязычном словаре. Для русских пользователей словарь перечисляет все возможные эквиваленты: 1) рассмотрение, обсуждение 2) исследование, изучение: изыскание. 3) розыск, поиск. Так как носителю русского языка известны смысловые различия между этими словами. Арабам же придется указать на то, что «рассмотрение, обсуждение» —, это «**بحث**» в смысле «**مناقشة، نظر في**», а «исследование, изучение: изыскание»: «**دراسة علمي، بحث**», «розыск, поиск» в общем имеет значение «**بحث عن**». [29]. Кроме того, следует указать с какими предложениями употребляются эти существительные, т. е. снабдить русские эквиваленты разъяснениями о сочетаемости, которые помогут правильно употреблять их при переводе текста с арабского языка на русский.

Посмотрим другой пример: «**الكتابة**»: 1) писание. (القراءة و الكتابة: Письмо и чтение), 2) секретарство. 3) **ات** -мн. Надпись, письмо.». Здесь отмечается, что «секретарство» — это деятельность секретаря, значит «**أعمال السكرتارية**» [28], а «надпись» – «короткий текст на поверхности чего-н.» [29] т. е. «**نقش**». Другим примером служит слово «**زعرعة**»: 1) трясение; движение. 2) буря. 3) верхушка сахарного тростника. Второе и третье

значения не правильные. Так как «буря» переводится на русский как «زوبعة أو عاصفة». А «верхушка сахарного тростника» – «زعزوعة». Между прочим, слово «زعزوعة» было зафиксировано в словаре и имеет следующие значения: «زعزوعة» 1) верхушка. 2) она худая (образно.). Кроме того, существует политический термин «زعزعة الأوضاع» «дестабилизация ситуации», которое очень распространено в языке СМИ, но он не включен в словарь. Хотя в предисловии к новому изданию словаря было отмечено, что словарь представил язык СМИ.

Тем не менее существуют многозначные слова, которые были лучше отражены в словаре, так как были зафиксированы различия в оттенках значений путём сочетаемости слов. Значение слова «تفتيش» дается так: 1) обыск; розыск; поиск. 2) осмотр, обследование; ревизия, контроль; التفتيش الجمركي таможенный досмотр; التفتيش الطبي медицинский осмотр; a) ديوان التفتيش канцелярия инспектора; б) ист. Инквизиция; محاكم التفتيش суды инквизиции; 3) инспекция; تفتيش ري الوجه البحري ~ по орошению Нижнего Египта. 4) имение. Однако здесь не была проиллюстрирована разница в использовании слов: обыск; розыск; поиск, обследование, ревизия, контроль, инспекция, имение. Рассмотрим значения некоторых слов из этого списка согласно толковому словарю русского языка С.И. Ожегова:

«Обыск»: «Официальный осмотр кого-чего-н. с целью найти и изъять предметы, документы, к-рые могут иметь значение для следствия» «تفتيش الأشخاص والمنازل ومختلف الاماكن من قبل الجهات الرسمية كاجراء جنائي», «розыск» – «2. обычно мн. Поиски, разыскивание кого-чего-н. Отправиться на розыски (отправиться искать)». 3. Деятельность специальных органов по установлению местонахождения уклоняющихся от суда обвиняемых, осужденных лиц, а также лиц, пропавших без вести (спец.). «1- عمليات بحث عن شيء، 2- تحري "من قبل الجهات الأمنية"». «поиск» мн. 1. Действия ищущего, розыски кого-чего-н. Поиски редкой книги. 2. чаще мн. Разведочные работы по обнаружению чего-н. П. Полезных ископаемых. 3. Исследование, направленное на получение новых научных результатов. Научный п. «3. بحث علمي». [29] Таким образом следует добавить следующие сочетания к значениям указанных слов, чтобы определить сферы их употребления. Например, «обыск квартиры», «розыск преступников».

В целях наиболее полного удовлетворения потребностей изучающих иностранный язык необходимо исправить все **переводные неудачи**. В данном словаре их не так много, например, «أتش: огонь! пли!». Во многих арабских словарях указанное слово имеет совсем другое значение «имя дедушки Мухаммеда и Али Аль- Хассан Аль- Сагани Аль Анбари из .....» [31]; «حد محمد و علي ابني الحسن الصغاني الأنباري من المحدثين» [32; 34; 35; 36]. Другими примерами служат слова: «أوردو:

отряд, корпус», которое отсутствует во всех арабских словарях, «باط: колосник, колосниковая решетка», которое имеет совсем другое значение «набрал вес после похудения» т. е. (سمن بعد هزال), и «أبدة: нечто удивительное, необыкновенное, .....», а на арабском языке имеет значение «أبدة: الداهية يبقى ذكرها أبدا» [32].

Затем следует определить роль переводного словаря при включении **иностранный лексики** в словник словаря. Например, в случае арабско-русского словаря следует ли предупредить его пользователя, что данная лексика не исконно арабская и, что в большинстве случаев ее нельзя употреблять в письменной речи. В этой связи Ю. Н. Караулов приводил полный перечень лексикографических параметров, в том числе параметр заимствования. [16]. В.В. Дубичинский писал, что «пополнение арабского литературного языка иноязычной лексикой шло на протяжении всей обозримой истории его существования. Менялись предметно-понятийный круг заимствованной лексики, источники заимствований, характер и условия контактирования языков, степень ассимиляции заимствованных слов и само отношение носителей языка к заимствованию, что определяло закономерность и интенсивность пополнения литературного словаря заимствованиями. Приток европейских заимствований продолжается и сегодня, в частности, в экономической сфере». [14, с. 55–56]. Тем не менее в большинстве случаев такие заимствованные единицы не входят в литературный язык, а входят в разговорный. Но существуют и другие варианты. Например, следующие слова:

- «شنطة» – разговорная норма, литературная норма
- «حقيبة» – «сумка, чемодан»,
- «عطية مجانية، إكرامية» → «باقشيش» – «бакшиш, чаевые»,
- «مو بيليا» → «آثاث» – «мебель, обстановка»,
- «مصفف شعر حريمي» → «كوأفير» – «дамский парикмахер»,
- «بنطلون» → «سروال» – «брюки, штаны». Данные слова, уже зарегистрированные в словаре современного арабского языка.

А некоторые слова уже вошли в многие толковые арабские словари, например: «طابور» → «صف» – «очередь», «بوية» → «طلاء» – «краска», «جزمة» → «حذاء» – «ботинки, сапоги» [32; 34; 38].

Ещё существуют слова, которые не зафиксированы в арабских словарях вообще: «إستاد» → «ملعب كرة قدم» – «стадион».

В связи с вышесказанным мы отметили наличие ряда недостатков в нашей преподавательской деятельности на факультете иностранных языков, особенно при переводе текстов со студентами с использованием вышеупомянутых словарей. Их можно охарактеризовать следующим

щим образом:

Во-первых, для **русских пользователей** отсутствуют стилистические пометы, указывающие на сферу употребления арабских слов или на диалект, к которому они относятся. Также наблюдаются такие случаи, где есть переводные неточности или ошибки в толковании. Во-вторых, **для арабов**, отсутствие сочетаемости, особенно для полемических слов, примеров их употребления, а также отсутствие многих актуальных слов. Поэтому мы рекомендуем пополнять словарь путем:

1. добавления стилистических помет особенно при лексической единице, принадлежащей к разным диалектам и разным стилям;
2. расширения сочетаемости в словаре, особенно в случае многозначности слова;
3. уточнения правильности значения и огласовки согласно современным арабским словарям;
4. определение заимствованных слов (поскольку этот вопрос имеет важное значение в арабском языке).

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Апресян Ю.Д. Типы лексикографической информации об означаемом лексемы. В сб.: Избранные труды. 2: сборник научных трудов. М., 1995. С. 178–198.
2. Апресян Ю.Д. Правила взаимодействия значений и словарь. Русский язык в научном освещении. 2005, (1): С. 7–45.
3. Ахманова О.С. Некоторые проблемы современной лексикографии. РЯЗР. 1972, (1).
4. Берков В.П. Вопросы двуязычной лексикографии: (Словник). – Л. ЛГУ, 1973. 188 С.
5. Берков В.П. Слово о двуязычном словаре. – Таллин. Валгус, 1977. 138 С.
6. Берков В.П. Двуязычная лексикография. – Учебник. СПб. Изд-во СПбГУ.1996. 248 С.
7. Бланар В. Лексикология лексикографии. Вопросы Языкознания. 1985. (3): С. 77–82.
8. Бодуэн де Куртенэ И.А. Предисловие к новому, исправленному и дополненному, изданию словаря Даля / И.А. Бодуэн де Куртенэ // Бодуэн де Куртенэ И.А. Избранные труды по общему языкознанию: В 2 т. – М.: АН СССР, 1963. – Т. 2. – С. 236–237.
9. Бытева Т.И. К уточнению некоторых лексикографических понятий. Вестн. Новосиб. гос. Ун-та. Сер. История филология. 2012. Т. 11. (9): С. 13–17
10. Гак В.Г. О некоторых закономерностях развития лексикографии (учебная и общая лексикография в историческом аспекте). сост. В.А. Редькин В сб.: Актуальные проблемы учебной лексикографии. М. Русский язык, 1977, С. 11–27
11. Гилева Е.С. К вопросу заимствований в современном арабском литературном языке экономической сферы. Преподаватель XXI век. Языкознание. 2015, (4): С. 341–352.
12. Девель Л.А. Двуязычная лексикография. Вестник Российского университета дружбы народов. Сер.: Вопросы образования. Язык и специальность. Балтийская педагогическая академия. (3). 2011. С. 25–29.
13. Денисов П.Н. Лексика русского языка и принципы ее описания. М. Русский язык. 1980. 223 С.
14. Дубичинский В.В. Лексикография русского языка: учеб. Пособие. М. Наука: Флинта. 2008. 432 С.
15. Истрина Е.С. Заметки по двуязычным словарям. Вопросы языкознания. 1944. (2) – (3): С. 78–98.
16. Караулов Ю.Н. Об одной тенденции в современной лексикографической практике. В сб.: Русский язык. Проблемы художественной речи. Лексикология и лексикография. М. Наука. 1981. С. 135–153.
17. Козырев В.А. Черняк В.Д. Вселенная в алфавитном порядке. Очерки о словарях русского языка СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2000. 356 С.
18. Козырев В.А. Черняк В.Д. Современные ориентации отечественной лексикографии. Вопросы лексикографии. 2014. (5): С. 5–15.
19. Мандрикова Г.М. Основные положения антропоцентрической лексикографии. Мир Науки, культуры, образования. № 2 (27) 2011
20. Маслов Ю.С. Введение в языкознание. 2-е изд. перераб. и доп. М. Высшая школа. 1987. 273 С.
21. Морковкин В.В. Антропоцентрический versus лингвоцентрический подход к лексикографированию. В сб. Национальная специфика языка и ее отражение в нормативном словаре. М. Наука. 1988. С. 131–136.
22. Морковкин В.В. Основы теории учебной лексикографии. автореферат дис. доктора филологических наук.: М. Институт русского языка им. А. С. Пушкина, 1990. 72 С.
23. Шведова Н.Ю. Автор или составитель? (Об ответственности лексикографа). В кн.: Культура русской речи: к 100-летию со дня рождения С. И. Ожегова. М.: Индрик, 2001. — С. 11—12.
24. Щерба Л.В. Предисловие ко второму изданию «Русско-французского словаря». Сост. Л.В. Щерба, М.И. Матусевич. М. Советская энциклопедия. 1959. — С. 4—9.
25. Лингвистический энциклопедический словарь. Гл. ред. В.Н. Ярцева. М. Советская энциклопедия, 1990. — 685 С.
26. Баранова 1989. Баранова Х.К. Арабско-русский словарь. 7 –ое. из., стереотипное. М. Русский Язык.1989. 944 С.
27. Баранова 2007. Баранова Х.К. Арабско-русский словарь. 3 –ье. из., стереотипное. Под редакцией В.А. Костина. М. Издатель Валерий Костин. 2007. 944 С.
28. Ефремова 2000. Ефремова Т.Ф. Толковый словарь русского языка, М. Русский язык, 2000. 1209 С.
29. Ожегов, Шведова 2005. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. 4-е издание, дополненное, М. ЭЛПИС. 2005. 944 С.
30. Розенталь, Теленкова 1985. Розенталь Д.Э., Теленкова М.А. Словарь – справочник лингвистических терминов, 3-е издание, исп. И доп. – М. Просвеще-

- ние. 1985. 399 С.
31. Аль файруз Абади 2005- Магд Аль Дин Абу Тахер Мухаммед Бин Якуб Аль файруз Абади. Толковый словарь «Аль Мухит». 8- ое изд. Ливан. Изд. Аль Рисала. 1500 С.
32. Анис, Мунтаср и др. 2004 – Ибрахим Анис, Абд Алб Халим Мунтаср, Атия Аль Савалхи и Мухаммед Халаф Аллах. Толковый Словарь «Аль Васит». 4 изд. 2004. Египет. Аль Ширук Аль Давлия. 1097 С.
33. Википедия. URL: [https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%97%D0%B0%D0%B3%D0%BB%D0%B0%D0%B2%D0%BD%D0%B0%D1%8F\\_%D1%81%D1%82%D1%80%D0%B0%D0%BD%D0%B8%D1%86%D0%B0](https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%97%D0%B0%D0%B3%D0%BB%D0%B0%D0%B2%D0%BD%D0%B0%D1%8F_%D1%81%D1%82%D1%80%D0%B0%D0%BD%D0%B8%D1%86%D0%B0)
34. Масоуд 1992 - Гупран Масауд. Толковый словарь арабского языка «Аль Раид». 1992. Ливан. Дар Аль ильм лил малаин. 1992. 912 С.
35. Словарь «Аль-луга аль-арабийя аль-муасера». [Электронный ресурс]. URL: <https://www.almaany.com/ar/dict/ar-ar>
36. Словарь «Аль Маани Аль Джамий». [Электронный ресурс]. URL: <https://www.almaany.com/ar/dict/ar-ar>
37. Словарь египтского диалекта. [Электронный ресурс]. URL: <https://ar.mo3jam.com/dialect/Egyptian/words>
38. «Словарь Лисан Аль Араб». [Электронный ресурс]. URL: <https://www.almaany.com/ar/dict/ar-ar>
39. Хассан 2013 - Лайс Рауоф Хассан. Словарь иракских слов и терминов. Дубай.: 2013. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.baytalmosul.com/1575160416051607160615831587-160416101579-1605158116051583-158515721601/1>

---

© Абу Фарха Надя Аль-Хуссайни (nadiafarha@yahoo.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

## ФЕМИНИЗАЦИЯ СОВРЕМЕННОГО РОССИЙСКОГО МЕДИАДИСКУРСА

**Бурьянова Анастасия Анатольевна**

Сочинский государственный университет  
steisy\_adel@mail.ru

**Зенкова Татьяна Леонидовна**

Сочинский государственный университет  
zenkovatf@yandex.ru

**Кегеян Светлана Эриховна**

Сочинский государственный университет  
svetlana.kegeyan@mail.ru

**Нубарян Каринэ Мирановна**

Сочинский государственный университет  
karikovalik78@mail.ru

### FEMINIZATION OF MODERN RUSSIAN MEDIA DISCOURSE

**A. Buryanova**

**T. Zenkova**

**S. Kegeyan**

**K. Nubarian**

*Summary:* The transformation of the modern Russian media space occurs with the inclusion of some new socio-political trends, one of which is feminism. Its increased influence is reflected not only in the themes and content of media texts, but also in the nature of the discourse itself, which is called feminist. In the proposed work, feminist discourse is analyzed as a dialectically developing phenomenon, addressed to the political, social, economic, and cultural aspects of society. It is reflected in a number of key indicators, including the "author-addressee" communicative frame, certain genres, referential forms, and themes of representations. The object of the study is media texts related to the topic of feminism, which appeared on the pages of printed publications "Komsomolskaya Pravda", "Arguments and Facts", "Rossiyskaya Gazeta", "Nezavisimaya Gazeta", "Izvestia", "Ogonyok", "October", "Zvezda", "Neva", "New Literary Review", in programs of central television channels ("Channel One", "NTV", etc.), as well as in a number of online publications. The purpose of the study is to reveal connections in media texts between the main linguistic indicators of feminist discourse - categories of author, addressee, genres, referential forms, themes of representation of feminist views - with the dynamics of this discourse in the media space. Research methods: contextual and intertextual, content analysis, discourse analysis, comparative analysis. The scientific novelty of the study lies in a multidimensional view of feminist discourse, combining a philological approach with aspects of discourse theory and media theory.

*Keywords:* media text, representative features of feminist discourse, author and addressee, communication strategies, communication tactics.

*Аннотация:* Трансформация современного российского медиaproстранства происходит с включением некоторых новых общественно-политических направлений, одним из которых стал феминизм. Его возросшее влияние сказывается не только в тематике и содержании медиатекстов, но и в характере самого дискурса, который получил название феминистского. В предлагаемой работе феминистский дискурс анализируется как диалектически развивающееся явление, обращенное к политико-социальным, экономическим, культурным сторонам общества. Он находит свое отражение в ряде ключевых показателей, среди которых – коммуникативная рамка «автор-адресат», определенные жанры, референциальные формы, тематика репрезентаций.

**Объект исследования** – медиатексты, касающиеся тематики феминизма, появившиеся на страницах печатных изданий «Комсомольская правда», «Аргументы и факты», «Российская газета», «Независимая газета», «Известия», «Огонек», «Октябрь», «Звезда», «Нева», «Новое литературное обозрение», в передачах центральных каналов телевидения («Первый канал», «НТВ» и др.), а также в ряде интернет-изданий. **Цель исследования** – раскрыть связи в медиатекстах основных лингвистических показателей феминистского дискурса - категорий автора, адресата, жанров, референциальных форм, тематики репрезентаций феминистских взглядов – с динамикой данного дискурса в медиaproстранстве. **Методы исследования** – контекстуальный и интертекстуальный, содержательный анализ, дискурс-анализ, сравнительный анализ. **Научная новизна исследования** состоит в многоаспектном взгляде на феминистский дискурс, совмещающий филологический подход с аспектами теории дискурса и с медиатеорией.

**Ключевые слова:** медиатекст, репрезентативные признаки феминистского дискурса, автор и адресат, коммуникативные стратегии, коммуникативные тактики.

**Ш**ироко употребляющееся сейчас понятие дискурса является исключительно многообразным, хотя в нем есть общее семантическое ядро, которое Н.Д. Арутюновой в Лингвистическом энциклопедическом словаре точно передано в словах: «Дискурс – связный текст в совокупности с экстралингвистическими – прагматическими, социокультурными, психологическими и др. факторами; текст, взятый в событийном аспекте... Дискурс – это речь, «погруженная в жизнь». [10, с. 664]

Столь разные аспекты дискурса объединяются единством мировидения и его отражения, своего, присущего определенному социуму, способа представления мира. Таким образом, дискурс предполагает вербализацию конкретной системы взглядов, своеобразное моделирование реальности через язык и коммуникативные практики. Дискурс в то же время не ограничивается речевыми актами, это также социальные действия, реализуемые с помощью языка в реальной обстановке с опре-

деленными целями.

Что характерно для феминистского дискурса как явления в медиапространстве? Множественность структуры, детерминированная отсутствием единой теории, внутренней неоднородностью и проблематичностью феминизма, столкновением разных точек зрения, привлекаемый в тексты широкий социально-политический контекст, что отмечается в литературе как интер- и гипертекстуальность. Что касается тематического характера рассматриваемых сообщений, то они группируются в несколько дискурсивных областей: мировоззренческих и аксиологических понятий и концептов феминизма, общественных гендерных и культурных стереотипов, свободы самовыражения, критики системы гендерных ролей и патриархальных отношений, реализации женщины в профессии, домашнего насилия, преступлений против женщин и сексуальных преступлений, вопросов репродуктивных прав и др. [11, с. 148]

Феминистский дискурс в языковом аспекте характеризуется осознанно-активным и нарочито подчеркнутым манифестационным отношением к дискурсивным формам, что отражается в использовании различных экспрессивных средств и коннотаций, метафор, риторических вопросов, приемов разрушения стереотипов и деконструкции, введения новых позиций восприятия и отстранения,okkaзионализмов и т.д.

Осуществляя социолингвистический подход к курсу как речевому поведению в определенных коммуникативных ситуациях и с позиции принадлежности говорящих к определенной социальной группе, В.И. Карасик говорит о институциональном общении и выделяет понятие институционального дискурса, которое осуществляется по определенной схеме и с определенными нормами. Для характеристики институционального дискурса важно определить его существенные признаки: цели, ценности, конститутивных участников, стратегии, жанры, прецедентные тексты и дискурсивные формулы. Феминистский дискурс в современном медиапространстве проявляет себя как институциональный дискурс.

Под коммуникативной стратегией понимают последовательность речевых действий, направленных на выполнение коммуникативной цели. Стратегия автора текста в отдаленной перспективе – воздействие на систему понятий и аксиологических концептов адресата и изменение его картины мира. Коммуникативная тактика представляет собой отдельное речевое действие в русле коммуникативной стратегии, предпринимаемое для осуществления одной из задач. [2, с. 18]

Ведущая отдаленная коммуникативная стратегия предполагает ряд ближних стратегий: 1) информационную, 2) воздействующую: репрезентация феминизма и

его положительной роли в борьбе за общечеловеческие права; 3) воздействующую и полемическую стратегии: описание мужчин и женщин в соответствии с феминистскими представлениями: положительный образ женщины и отрицательный образ мужчины; формирование образа женщины как жертвы общественных отношений и мужчины как лица привилегированного; формирование образов людей разных полов, возрастов, поколений как жертв общественной сегрегации через систему традиций, религиозных и социальных запретов, стереотипов, стигматизацию и т.д.; 4) воздействующую стратегию: солидаризация женщин в борьбе за свои права.

Чисто информационная стратегия в анализируемых текстах проявляется редко. Чаще она взаимодействует с другими стратегиями – оценки, выражения собственной точки зрения, ее доказательства, убеждения. Как правило, автор стремится найти наиболее убедительные аргументы и в итоге привлечь адресата на свою сторону. Поэтому информирование читателя или слушателя о феминизме осуществляется при формировании положительного мнения о идеалах и целях феминизма. Хотя эти тактики применяются в составе информативной стратегии, они включают авторские коннотации и отражают личное отношение автора к сообщаемым сведениям. [6, с. 15]

В современных медиатекстах образ автора тесно связан с образом адресата. Позиция адресата проявляется в тексте в качестве ряда гипотетических свойств, он может быть представлен как личность или как социальная группа. Именно позиция адресата определяет те коммуникативные стратегии и тактики, которые избирает автор. Поэтому можно сказать, что характер автора и его позиция образуют с адресатом некое единство, которое в стилистике текста получило название коммуникативной рамки текста.

В исследованиях современных медиатекстов типология авторов коррелирует с позицией адресата и с выполняемыми стратегиями. Позиции автора и адресата далее связаны с жанром текста. М.М. Бахтин писал о диалогической сущности текста. Ориентированность текста на адресата, адресованность является его отличительной особенностью. А каждый речевой жанр имеет «типическую концепцию адресата». [9, с. 138]

*Информирующий автор* проявляет себя в информационных и новостных жанрах и исполняет информационную или ознакомительную стратегию, чему соответствует стилистическая нейтральность и объективность текста. Однако использование широких интертекстуальных связей и средств вертикального и глобального контекста, ссылок на авторитетные профеминистские мнения позволяют поддержать и положительно оценить постулаты феминизма. Здесь можно говорить о тактиках косвенного, непрямого коммуникативного

воздействия, когда через новостной текст имплицитно передается позитивная оценка достижений феминизма: *«В большинстве арабских стран женщинам запрещено находиться дома одним с посторонним мужчиной. Но теперь не нужно ждать, пока муж придёт с работы и вызовет сантехника — женщина может сама вызвать женщину-сантехника! Также Хавла смогла открыть курсы для девушек, где они могут освоить новую профессию. Это стало спасением для Айше, матери троих детей, недавно потерявшей мужа-единственного кормильца в семье».* [12, с. 204]

Автор-сторонник выполняет ряд коммуникативных стратегий – информационную, воздействующую, полемическую. Такая авторская позиция способствует ознакомлению адресата с социальными отношениями, с перспективами их справедливого переустройства и в то же время – трансформации мировоззрения адресата с принятием феминистских идеологем:

*«Недавно список запрещенных для женщин профессий был сокращен: теперь можно стать машинисткой, водить большегрузы и служить на корабле, но работать водолазом все еще запрещено. «Афиша Daily» поговорила с Оксаной Шевалье — единственной женщиной-водолазом в Москве, которой пришлось уволиться из-за того, что она женщина».*

Стилистическая коннотация таких текстов обычно положительно-оценочная и полемическая, утверждающая, что такие отношения требуют перемен. [5, с. 12]

Автор, стремящийся к поиску истины, проявляет информационную стратегию, стратегию анализа ситуации и поиска истины. Такая стратегия наблюдается в текстах информационно-аналитического содержания, как, например:

*«Детей отдают на усыновление за границу или в три страны, и часто молодые матери идут на этот шаг под давлением родителей, для которых общественное мнение оказывается важнее счастья своих детей и внуков».*

Интенция автора – представить феминистскую точку зрения и, сравнив с другими взглядами, утвердить истинное положение вещей и наметить пути выхода из кризиса, доказав общественную и общечеловеческую значимость постулатов феминизма.

В исследованиях феминистского дискурса отмечается, что его коммуникативное утверждение происходит в противостоянии с патриархальным дискурсом. Так, Е.Н. Коваленко утверждает их взаимоопределяющую связь: феминистский медиадискурс «может быть организован только при наличии патриархального дискурса, который, в свою очередь, существует постольку, поскольку есть феминистский».

Между ними происходит как открытое противостояние, так и косвенные акты коммуникативного взаимодействия в виде полемики. При сходстве типов авторов феминистского и патриархального дискурсов прослеживается их оппозиция в области философско-ценностных взглядов. В патриархальном дискурсе наблюдаются позиции *информирующего автора* и *автора-сторонника* морально-ценностных концептов патриархальных обществ.

Информирующие авторы обращаются только к приемлемым темам: феминистские тексты связаны с положительными итогами женского движения, а патриархальные тексты – с темой объективации женщины, сексуальной объективации ее тела, при игнорировании личных качеств, интеллектуальных способностей, общественной значимости женщины. Автор-сторонник может следовать воздействующей и обесценивающей стратегии, стараясь сместить систему мировоззрения адресата в сторону патриархальных взглядов. Основой аргументации для этого избираются не научные данные, а аксиологические концепты и эмоциональные оценки адресата. Общность авторов феминистских и патриархальных текстов сводится к стратегии обращения адресата на свою сторону, а основным средством – компрометация идеологического противника. [3, с. 55]

Тематические дискурсивные области или основные топики феминистского дискурса обычно связаны с теми или иными политическими и общественными событиями, вызвавшими широкий резонанс. Так, тема сексуальных домогательств и преступлений получила значительное развитие в связи с событиями вокруг американского режиссера и кинопродюсера Х. Вайнштейна, который был обвинен в сексуальном насилии, и деятельностью движения Me Too или #MeToo (от англ. «me too» – «я тоже» – хештег, отражающий осуждение домогательства и сексуального насилия).

Тема семейно-бытового насилия получила развитие в связи с обстоятельствами семейной трагедии Хачатурян, убийства тремя сестрами отца в условиях конфликтных отношений и тяжелого насилия. Эта тема раскрывается авторами-сторонниками феминистской повестки с помощью генерализованных суждений, с самой широкой аргументацией, ссылок на реальные факты, мнения экспертов и авторитетные заключения общественных и политических сообществ, а также эмоциональной оценки, воздействия на эмоциональную сферу читателей: *«Это очень сложное дело с несколькими жертвами, помимо умершего. Это показательный пример того, как годы насилия в отношении детей и женщин без правосудия и судебного преследования могут привести к жестокому убийству из мести»; «Этот прецедент развяжет и так несвязанные руки насильникам и их защитникам и потопит всякую надежду для жертв насилия на помощь государства».* [8, с. 157]

Топика трудовой дискриминации связана с двумя основными темами: освоением женщинами новых специальностей, профессиональными успехами в особо сложных специальностях или в связи с дискриминацией в профессии. Жанр первых текстов обычно информативный, вторых – аналитический. Иногда эти две темы оказываются совмещенными в одном тексте, как, например,

«Для девушки первое время может быть сложно пережить высказывания коллег: «Чего ты мешаешь мужчинам работать? Что ты пытаешься доказать?» Я не пытаюсь кому-то что-то доказать, я просто люблю свое дело. Неважно, какого пола спасатель, важны только его качества и навыки».

Позиция автора и воздействие на адресата выражаются благодаря феминистской терминологии и лексике тематических групп-коррелятов «мужское-женское», эмоционально-оценочной лексике, генерализованным суждениям, доведения ситуации до абсурда и заголовкам и подзаголовкам с провокационным основанием или вертикальным контекстом:

*«Как уволенная женщина-водолаз уехала спасать людей в Италию»*

*«Обидно, что я могу работать водолазом в любой точке мира, даже в Кувейт зовут, но только не на родине, так как здесь это «слишком опасно».*

Феминистская критика профессионального неравенства обычно порождает исключительно образные или афористичные заголовки: *«Не дозрели до цивилизованного мира»; «Вторая смена. Женщины тратят на домашние дела 200 рабочих дней за год. Втрое больше, чем мужья»; «Сильный пол»; «Да здравствует равноправная женщина СССР!»; «Как родился, жил и умер советский феминизм».*

Изученные в работе феминистские тексты представлены информационными и аналитическими жанрами. Информационные жанры – это новости и новостные сюжеты, видеонews, репортажи и фоторепортажи. Обычно они включают профеминистские суждения. Аналитические жанры феминистских текстов – это интервью, аналитическая статья или обзор, комментарии и рецензии, в которых системно представлена аксиология феминизма или одно из тематических направлений. [4, с. 14]

Позитивно может быть оценена возможность обратной связи автора и адресатов через систему комментариев, которую предоставляют интернет-платформы. Традиционные СМИ открыли сообщества в социальных сетях, что позволяет воспроизводить медиатексты, которые объединяются в новом жанре поликодовый пост. Поликодовость позволяет сочетать разные форматы – собственно текстовые, аудиальные, визуальные. Читатель, адресат может выразить свою точку зрения, поддержать автора или опровергнуть его материал, помочь

развитию дискурса за счет репоста.

Феминистский медиадискурс использует доступные средства и приемы: гипер- и интертекстуальные связи, вертикальный и глобальный контекст, не прямые (косвенные) тактики речевого воздействия, имплицитные полемические средства, а также средства, которые легко поддерживаются в цифровых форматах: наглядность информации при визуализации, эффект фрейминга, интегративные поликодовые публикации, использование новых медиаплатформ для динамического развития дискурса.

Феминистский медиадискурс выработал множество выразительных образных средств, которые способны воздействовать не только на логику и мышление, но и на чувства и эмоции. Дискуссионные средства медиадискурса обогатились полемическими и дискредитирующими антагонистов приемами путем доведения патриархатных высказываний до абсурда, столкновения взаимоисключающих феминистских и патриархатных ценностей в полимодальных текстах, выявления общественного вреда и косности враждебной аксиологической сферы. [1, с. 27]

Институциональный дискурс феминизма обогатил активный запас словаря отечественной журналистики, сейчас разработана значительная часть русской лексики этого дискурса. Отмечая лингвистическую неоднозначность оценок феминистского дискурса или его отдельных участков и приемов, следует признать, что в современном журналистском дискурсе рассматриваемые средства обладают выразительностью, действенностью риторических техник. Языковые особенности феминистского дискурса отражены в таблице 1.

Медиадискурс феминизма обладает рядом общих свойств, которые объединяют его с другими институциональными дискурсами (общественно-политическая и идеологическая направленность, дискуссионность и полемичный накал, развитие актуальной топики, стремление к изменению и актуализации картины мира в общественном сознании). Однако этот дискурс обладает чертами, свойственными только ему. Одно из основных свойств – это слияние личного, приватного, и общественного, выдвижение тех аспектов жизни, которые до сих пор считались сугубо семейными и даже интимными, в общественное пространство. В феминизме предполагается, что есть такие критические ситуации в семьях, которые могут и должны быть урегулированы силами общества и государства, как, например, проблема насилия в семье. [7, с. 254]

Другая важная черта – прагматическая направленность, помогающая решить и трансформировать отжившие общественные, религиозные и семейные явления.

Таблица 1.

Лексико-фразеологическая специфика феминистского дискурса.

Тематические дискурсивные области	Манифестирующие слова и выражения
Институциональная феминистская терминология	Биодетерминизм, Me Too или #MeToo (от англ. «me too» – «я тоже» – хештег, отражающий осуждение домогательства и сексуального насилия), гендер, гендерная демократия, гендерная поляризация, гендерное неравенство, гендерная дискриминация, гендерная идентичность, гендерный стереотип, гендерная система, гендерное равноправие, гендерквир, гендерная асимметрия, абьюз, равенство прав, равенство обязанностей, патриархат, патриархатное общество, патриархатные установки, дискриминация по признаку пола, полигиния, маскулинность, сексизм, феминизм, феминистская среда, различие между полами, стигматизация – навешивание социальных ярлыков, эйджизм, сексистская эксплуатация и угнетение.
Проблемы гендерной идентичности	неопределенный пол, интерсексуальный пол, неспецифический пол, третий пол, трансгендер, интерсексуал, калабаи, калалаи, метагендер.
Семейно-бытовое насилие	1.Используется терминология юридического институционального дискурса: домашнее насилие, семейно-бытовое насилие, насилие в браке или сожительстве, физическое, сексуальное психологическое, репродуктивное насилие. 2. В феминизме выделяются и другие виды насилия: эмоциональное насилие, финансовое насилие 3. Слова и понятия одной семантической и тематической группы: власть и контроль над жертвой, побои, издевательства, избивание, 4.Эмоционально-оценочная лексика: агрессор, абьюзер, насильник, домашний тиран, садист, монстр; жертва, страдающая сторона.
Половые преступления	Сексуальные преступления, харассмент, сексуальные домогательства, сексуальное насилие, изнасилование, развратные действия,
Трудовая дискриминация	Ситуация «липкого пола» и «стеклянного потолка», когда женщины часто задерживаются на низких уровнях карьерной лестницы
Критика патриархальных традиций	1. Названия элементов традиционной женской одежды: шейла, никаб, хиджаб, бурка, буркини, чадра, сари. 2. Патриархатные традиции: талак (индийская процедура мгновенного бракоразводного процесса), обряд сати, традиции «белых вдов»; убийство чести.
Тема бодипозитива	бодипозитив, модель Plus-size, трансгендерная модель
Активное отношение к процессам номинации в речи	Использование феминитивов, в том числе потенциальных и окказиональных производных: авторка, блогерка, депутатка, докторка, президентка, стримерша, режиссерка, психологиня.

Следующей генеральной особенностью медиадискурса может быть принята оппозиционность феминистского дискурса с патриархатным дискурсом. Хотя в целом патриархатная тематика и аксиология была вытеснена из медиaproстранства, тем не менее, эта борьба продолжа-

ется в умах и сердцах людей. Феминистские медиатексты и суждения не замыкаются в медиaproстранстве, они обсуждаются в обществе и ориентируются на модернизацию отечественных гендерных отношений, а это приведет к переменам в жизни как общества, так и отдельных людей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андриянова, М.В. Феномен феминизации социального исключения в современном обществе / М.В. Андриянова // Образование и наука в России и за рубежом. – 2018. – № 8(43). – С. 26-28.
2. Брушкова, Л.А. Феминизация высшего образования в России: состояние и тенденции развития / Л.А. Брушкова, И.Г. Прохорова // Самоуправление. – 2021. – № 3(125). – С. 15-19.
3. Бубенцова К.Ю. Дискурс феминизма в новых медиа // Материалы 54-й международной научной студенческой конференции МНСК-2016: социология. – Новосибирск: Новосибирский национальный исследовательский государственный университет, 2016. – С. 54-55.
4. Гузаерова Р., Косова В. Специфика феминитивов в современном русском медиaproстранстве // Вестник ТГГПУ. – 2017. – № 4 (50). – С. 11-15.
5. Жорж Т.К. Феминитив: лингвистический аспект и проблема перевода // Преподаватель XXI век. – 2018. – № 4-2. – С. 3-16.
6. Ильясова, С.В. Феминизация феминитивов / С.В. Ильясова, Е.В. Пугачева // Филология и культура. – 2021. – № 3(65). – С. 12-17.
7. Иссерс О.С. Коммуникативные стратегии и тактики русской речи. – М.: ЛЕНАНД, 2017. – 308 с.
8. Кивалова К.В. Феминизм в кривом зеркале цитирования: социальный концепт феминистка в антифеминистской концептосфере // Вестник Санкт-Петербургского университета. – 2014. – № 1. – С. 152-160.
9. Клец Ю.А., Ермолова А.К. Медиаотражение темы феминизма в отечественных общественно-политических Интернет-СМИ // Медиасреда. – 2020. – № 1. –

- С. 135-140.
10. Марченко, К.А. Гибридные форматы дискурса как часть институционального дискурса / К.А. Марченко // Когнитивные исследования языка. – 2020. – № 2(41). – С. 661-665.
  11. Ульяницкая, Л.А. Феминизация языка в социально-политическом пространстве России и Франции / Л.А. Ульяницкая // Дискурс. – 2020. – Т. 6, № 3. – С. 140-159.
  12. Шаповалова Ю.В., Волкова Т.В. Феминистская мысль и современная цивилизация // Манускрипт. – 2017. – № 6-1 (80). – С. 203-205.
- 

© Бурьянова Анастасия Анатольевна (steisy\_adel@mail.ru), Зенкова Татьяна Леонидовна (zenkovat@yandex.ru),  
Кегеян Светлана Эриховна (svetlana.kegeyan@mail.ru), Нубарян Каринэ Мирановна (karikovalik78@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

# СИМВОЛИЧЕСКОЕ ОСМЫСЛЕНИЕ ЦВЕТКА В РУССКОЙ И КИТАЙСКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРАХ

Го Жунжун

Аспирант, Государственный институт русского языка  
им. А.С. Пушкина (г. Москва)  
guorongrong1@gmail.com

## SYMBOLIC UNDERSTANDING OF THE FLOWER IN RUSSIAN AND CHINESE LINGUO-CULTURES

Guo Rongrong

*Summary:* The article deals with the symbolic understanding of the flower in Russian and Chinese linguo-cultures on the material of phraseological units, proverbs and sayings. The comparative analysis of the culturally marked lexeme flower reveals similarities and differences in the ideas of both peoples about the flower and specific types of flowers, reflects national and cultural values and mentality features of the Russian and Chinese peoples.

*Keywords:* linguo-culture, symbolic understanding, concept, flower, phraseological units, paroemia units.

*Аннотация:* Статья посвящена исследованию символического осмысления слова «цветок» в рамках русской и китайской лингвокультуры на материале фразеологизмов, пословиц и поговорок. При сопоставительном анализе культурно-маркированной лексемы цветок выявляются сходства и различия представлений обоих народов о цветке и конкретных видах цветков, отражаются национально-культурные ценности и особенности менталитета русского и китайского народов.

*Ключевые слова:* лингвокультура, символическое осмысление, концепт, цветок, фразеологизмы, паремии.

### Введение

Известным способом репрезентации концепта считаются языковые единицы. По мнению В.И. Карасика и Г.Г. Слышкина, «к одному и тому же концепту можно апеллировать при помощи языковых единиц различных уровней: лексем, фразеологизмов, свободных словосочетаний, предложений» [Карасик, Слышкин, 2001, с. 78]. Культурное восприятие концепта *цветок* русским и китайским народами имеет как сходства, так и различия, что зафиксировано в конкретных языковых единицах, например, в словосочетаниях, фразеологизмах, паремиях.

Цель статьи заключается в исследовании концепта *цветок* на материале русских и китайских паремий, а также в описании символического осмысления цветка, отраженного в паремиях. Объект исследования – русские и китайские паремии, включающие цветок и конкретные наименования цветков. Предмет исследования – символическое осмысление цветка, отраженное в русских и китайских паремиях. Основным материалом служат русские и китайские устойчивые словосочетания, пословицы, поговорки, фразеологизмы, взятые из словарей «Словарь русских пословиц и поговорок» [Жуков, 2000], «Фразеологический словарь русского литературного языка» [Фёдоров, 2008], «Пословицы и поговорки русского народа» [Даль, 1998], «汉语成语大词典» (Большой словарь китайских фразеологизмов, Ван Синго) [王兴国, 2016], «中国谚语大辞典» (Большой словарь китайских пословиц, Уэнь Дуаньчжэн) [温端政, 2011].

По мнению В.И. Карасика, «Концепт состоит из трех компонентов – понятийного, образного и ценностного» [Карасик, 2001, с. 3]. В настоящей работе концепт *цветок* проанализирован с трех сторон: понятийной, образной, ценностной.

### Понятийная сторона концепта *цветок*

Для полной характеристики концепта *цветок* необходимо обратиться, прежде всего, к словарным дефинициям.

В «Словаре русского языка» под редакцией С.И. Ожегова и Н.Ю. Шведовой слово *цветок* определяется следующим образом: «1. Орган размножения растений с венчиком из лепестков вокруг пестика и тычинок. 2. Травянистое растение, в пору цветения имеющее яркую, часто ароматную, распускающуюся из бутона головку или соцветие. 3. Яркая, часто ароматная головка или соцветие на стебле такого растения» [Ожегов, 2007]. В четвертом томе «Толкового словаря русского языка» под редакцией Д.Н. Ушакова зафиксированы следующие значения *цветка*: «1. Часть растения, обычно имеющая вид венчика из лепестков, окружающих пестик с тычинками, и являющаяся органом размножения. // перен. о чем-н. лучшем, красочном, выдающемся (поэт.). 2. Растение (трава), имеющее органами размножения цветки» [Ушаков, 1940, с. 1205].

В «现代汉语词典» (Словаре современного китайского языка) закрепляется всего 18 сем слова *цветок* (ие-

роглицы (花): 1. Система органов семенного размножения растений (一朵花儿 один цветок). 2. Цветущие травянистые и древесные растения для декоративного использования (花盆 цветочные горшки; 种花 сажать цветы). 3. Предметы в форме цветка (雪花 снежинки; 浪花 брызги воды; 火花 языки пламени). 4. Фейерверк, шутиха (放花 пускать фейерверк; 礼花 праздничный фейерверк). 5. Узор; узорный (这被面花儿太密 узор на этом одеяле слишком плотен). 6. Цветной, цветастый, яркий, разноцветный. (花衬衫 цветастая рубашка; 花白头发 волосы с проседью). 7. Смутный, неясный, расплывчатый; рябит в глазах (眼花 глаза плохо видят; 昏花 в глазах рябит). 8. Одежда изношена (袖子都磨花了 рукава износились). 9. Нереальный, недостоверный; заблуждение, ослепление (花招儿 показной прием, трюкачество; 花花肠子 коварные замыслы, происки). 10. Элита, самое лучшее, избранное (革命之花 цветок революции; 花样年华 пик жизни, в расцвете сил). 11. Молодая красивая девушка, красавица (校花 университетская, школьная красавица; 交际花 светская львица, куртизанка). 12. Секс-работница и что-то связано с ней (花魁 известная, популярная куртизанка; 花街 улица публичных домов). 13. Хлопок, хлопковый (轧花 очищать хлопок; 弹花 избивать хлопок). 14. Мелкие частицы, капли и т.д. (泪花 подступающие слезы; 葱花 мелко нарезанный зеленый лук; 油花 масляные звездочки). 15. Детеныши животных (蚕花 личинка шелкопряда; 鱼花 мальки рыб). 16. Оспа (他出过花儿 у него была оспа). 17. Рана, военная травма (挂了两次花 получил травму два раза). 18. Фамилия (花 Хуа) [现代汉语词典, 2005, с. 555].

Словарные дефиниции представляют основные семантические признаки цветка, характеризующие его с понятийной стороны. Слово *цветок* многозначно, в русском и китайском языках оно имеет два лексико-семантических значения «растение» и «часть растения», и переносное значение «о лучшем». Кроме того, в китайском словаре это слово обладает богатым образным, метафорическим содержанием, чего мы не обнаружили в словарях русского языка.

Анализ русских и китайских пословиц и поговорок позволяет выявить полные семантические признаки цветка.

1. Цветок – растение яркого цвета, красного или пёстро-красного: *Аленький цветочек бросается в глазок. Красен, как маков цвет. На красный цветок и пчела летит. 红花还须绿叶配* (Красному цветку нужны зеленые листья). *一花独放不是春, 万紫千红才是春* (Весна не приходит с одним цветком, её создаёт множество пёстрых цветов).
2. Цветок обычно издает аромат: *От хорошего цветка хороший аромат. Издали всё пахнет цветами. У каждого цветка свой запах. 赠人玫瑰, 手有余香* (Когда даришь другим цветы, рука сохраняет аромат). *花香蜜蜂多, 水甜人爱喝* (Ароматные цветы привлекают пчел, сладкая вода нравится людям).

3. Цветы цветут и вянут: *Хорош цветок, да скоро вянет. Без матушки родной и цветы не цветно цветут. 昨日花开满树红, 今朝花落一场空* (Вчера на дереве было полно красных цветов, сегодня ничего не осталось из-за увядания). *人无千日好, 花无百日红* (Как у человека не бывает тысячи хороших дней, так и цветок не может цвести сто дней подряд).
4. Цветам нужен уход (полив, солнце): *Цветы что дети, уход любят. Девушка без любви, что цветок без солнца. Без навоза и влаги цветы не растут. 种花一年, 看花十日* (За цветами ухаживают целый год, а любуются их красотой лишь десять дней). *好花不浇不盛开, 小树不修不成才* (Хорошие цветы не цветут без полива, маленькие деревья не вырастают без обрезки).
5. Существует календарь цветения: *Март с водою, апрель с травой, а май с цветами. Апрельский цветок ломает снежок. 四月春雨五月花* (Апрель с весенним дождем, а май с цветами). *杏花败, 桃花开, 梨花出来当奶奶* (Вначале зацветает абрикос, потом персик, а груша распускается последней).
6. Цветы бывают домашними, огородными, полевыми и луговыми: *Полевые цветы оставь в полях. Красна девка в хороводе, что маков цвет в огороде. 路边的野花不要采* (Не срывайте дикие цветы на обочине дороги). *家花没有野花香* (Домашние цветы пахнут не так хорошо, как дикие цветы).
7. Цветы радуют людей: *Цветок пока цветет, до тех пор и глаз радует. Нет цветов – нет уюта. 乱花渐欲迷人眼* (Пестрые цветы бросаются людям в глаза). *常在花间走, 活到九十九* (Кто среди цветов часто гуляет, до девяноста девяти лет доживет).

#### Образная сторона концепта *цветок*

По сравнению со словарем китайского языка, толковые русские словари в незначительной степени отражают образный, символический потенциал цветов, ввиду чего необходимо обращать внимание на языковые единицы, позволяющие эксплицировать образное содержание цветов. Образные характеристики цветка обусловлены, в основном, его внешним признаком (окраска, форма, красота) и особенностями роста (аромат, цветение, увядание). Представления о цветах отражены не только в паремииологии, но и в лексике и фразеологии.

1. Яркая окраска цветка дает основу для описания цвета другого предмета с похожим цветом: *Белый как лилия. Алый как мак. Красный как роза. Голубой как незабудка. 白得像百合* (Белый как лилия). *红得像玫瑰* (Красный как роза). В связи с яркой окраской в китайском языке слово *цветок* (花) также получает переносное значение «о чем-то цветастом, разноцветном, разнообразном»: *花花绿绿* (О чем-то цветастом, пестром), *花花世界* (Раз-

нообразный мир); «обманчивый, показной»: **耍花招** (Пускаться на уловки, выкинуть ловкий трюк), **花花肠子** (Коварные замыслы, происки).

- Из-за внешней формы **цветок** (花) в китайском языке участвует в наименовании предметов, которые по форме похожи на цветок: **浪花** (брызги воды), **雪花** (снежинка), **火花** (языки пламени), **烟花** (фейерверк), **棉花** (хлопок), **泪花** (подступающие слезы). Такое явление не выявлено в русском языке.
- Процесс и пик цветения символизируют прекрасное, избранное, подъём чего-либо: **Цветущая пора в поэзии. Цветы красноречия. Всякая слава человеческая яко цвет цветет. Поговорка – цветочек, пословица – ягодка.爱情之花** (Цветок любви). **生命之花** (Цветок жизни). **花样年华** (букв. знач.: цветочная молодость, обр. знач.: пик жизни, в расцвете сил). **花季少女** (букв. знач.: цветочная девушка, обр. знач.: девушка в возрасте от 15 до 18 лет). **花团锦簇** (букв. знач.: собрание цветов, коллекция парчи, обр. знач.: пора бурного цветения).
- Цветы – символ весны: **Весна красна цветами, а осень пирогами. Весна цветы рассыпает, зима снег простилает.花儿是春天的使者** (Цветы – вестник весны). **春暖花开** (Цветы расцветают, когда весна наступает). Внимание уделяется тому, что в разных странах первые весенние цветы не являются одинаковыми. В России яркими представителями весенней флоры считаются ландыш, сирень, подснежник, тюльпаны и т.д., а в Китае – цветы персика, цветы абрикоса и голоцветковый жасмин.
- Цветы нежны и красивы, их сравнивают с женщинами и их красотой. В данном случае в китайском языке используются не только слово **цветок**, но и конкретные названия цветков: **Девушка как полевой цветок. Девушка красива, как цветок. Девка не мак, за день лепестки не потеряет. Девушка, не знающая любви, подобна цветку, не знающему солнца. Красива девка в хороводе, как маков цветок.花容月貌** (букв. знач.: прекрасный как цветок, и светлый как луна). **如花似玉** (букв. знач.: красивый как цветок и яшма). **人面桃花** (букв. знач.: лицо прекрасное, как цветы персика). **桃腮杏眼** (букв. знач.: щеки как цветы персика, глаза как абрикосы). **吹气如兰** (букв. знач.: выдох красавицы благоухает, как орхидея).

Отмечаем, что ассоциация у обоих народов между женщинами и цветами не всегда является позитивной. Взято значение слова **камелия** из первого тома «Толкового словаря русского языка» под редакцией Д.Н. Ушакова: «перен. Женщина легкого поведения, куртизанка, кокетка (по роману А. Дюма «Дама с камелиями»). **Бесстыдная камелия войдет в благородное семейство. Достоевский**» [Ушаков, 1935, с. 1296].

Слово **цветок** часто встречается в китайских фразеологизмах, используется как средство метафорической номинации секс-работницы, иногда сочетается со словом **ива**, к примеру, **恋酒迷花** (букв. знач.: пристрастие к выпивке, пребывание со цветами, обр. знач.: засидеться в тавернах и публичных домах), **闲花野草** (букв. знач.: полевые цветы и дикие травы, обр. знач.: о любовницах на стороне), **柳巷花街** (букв. знач.: ивовый переулок и цветочная улица, обр. знач.: публичный дом), **路柳墙花** (букв. знач.: ива на обочине дороги, дикие цветы у стены, обр. знач.: о секс-работницах). Кроме того, цветы персика иногда олицетворяют внебрачные отношения. Об этом свидетельствуют выражения такие, как **桃色新闻** (букв. знач.: персиковые новости, обр. знач.: романтическое любовное событие), **桃色陷阱** (букв. знач.: персиковая ловушка, обр. знач.: соблазн женской красоты с целью шантажа) [Го, 2020, с. 28].

- Цветы часто ассоциируются с любовью, счастливым браком, в особенности в китайской культуре: **Цвели цветики, да поблекли; любил молодец красную девицу, да покинул.花轿** (букв. знач.: цветовой паланкин<sup>1</sup>, обр. знач.: свадебный паланкин). **桃花运** (букв. знач.: судьба персикового цветка, обр. знач.: успешный в любви). **并蒂莲** (букв. знач.: два цветка лотоса на одном стебле, обр. знач.: супруги; пара). **花好月圆** (букв. знач.: цветы прекрасны и луна полна, обр. знач.: пожелание молодоженам счастливой жизни).

Следует отметить, что в китайском языке также прослеживаются связи между дикими цветами и любовными отношениями. При этом дикие цветы оцениваются более отрицательно по сравнению с декоративными цветами, которые символизируют положительные качества личности. Например, **路边的野花不要采** (букв. знач.: не срывайте дикие цветы на обочине дороги, обр. знач.: не заводите любовницу), **招花惹草** (букв. знач.: манить цветок и дергать траву, обр. знач.: заводите любовные шашни, заигрывать с женщиной).

- Почти все цветы красивы, люди падки на их красоту, естественно, в русском и китайском языках обращается огромное внимание на красоту цветов: **И пчелка летит на красный цветок. На хороший цветок летит и мотылек. Аленький цветок бросается в глазок.桃之夭夭, 灼灼其华** (Цветы персика растут бурно и прекрасно, цветут пышно и ярко). **世外桃源** (букв. знач.: райская персиковая роща, обр. знач.: рай на земле, уход из реального мира).

Цветы пышно цветут, но и быстро увядают, в связи с этим красота цветов оценивается по-разному. Об этом свидетельствует, конечно, немало русских и китайских

1 Паланкин (цзяо цзы) – традиционное средство передвижения в Китае.

выражений. Красота мимолетна и недолговечна: *Вянет и красный цвет. Хорош цветок, да скоро вянет. Девка не мак: в один день не облетит. 种花一年, 看花十日* (За цветами ухаживают целый год, а любуются их красотой лишь десять дней). *花开花落终有时* (Цветы цветут и опадают в свое время). Внешняя красота обманчива: *И крапива красива, когда она цветет. Лысые под словами – змеи под цветами. 花言巧语* (букв. знач.: цветистые слова и пышные фразы, обр. знач.: красивые, но пустые слова). *镜花水月* (букв. знач.: цветы в зеркале, луна в воде, обр. знач.: нереальное, призрачное; призрак, мираж). Красота иногда бесполезна: *У роз нет плодов. Цветы тому не милы, у кого очи гнилы. Красивые цветы хороших плодов не приносят. 绣花枕头* (букв. знач.: подушка с вышитыми цветами, обр. знач.: лишь внешне кажущийся красивым, а не деле дрянь). *花花公子* (букв. знач.: цветасто одетый сын бюрократа, обр. знач.: золотая молодежь). Красота иногда вредна, опасна: *Хорош цветок, да остер шипок. И крапива красива, когда она цветет. Чем красивее роза, тем длиннее у нее шипы. 美丽的玫瑰总是带刺的* (Красивая роза всегда растет с шипами). *毒蛇口中吐莲花* (Цветы лотоса выплевывает изо рта ядовитой змеи).

#### Ценностная сторона концепта цветов

Помимо собственно понятийной, образной информации, концепт цветов предполагает наличие ценностной, лингвокультурологической составляющей в русской и китайской лингвокультурах. Ценности русской и китайской картин мира отражены в трех аспектах.

1. Русские и китайские паремии о цветах утверждают моральные и нравственные ценности, философское мировоззрение:

- у всего есть причина и следствие: *Шмель на аромат цветка летит. Каково дерево, таковы и цветочки, каковы родители, такие и деточки. 种什么花, 结什么果* (каков цветок, таков и плод). *什么藤结什么瓜, 什么树开什么花* (Какова лоза, таков и плод, каково дерево, таковы и цветы).
- все происходит своевременно: *Не расти траве после осени; не цвести цветам зимой по снегу. Дети – цветы жизни, старики – кактусы смерти. 春桃秋菊, 物有所时* (Весной персик, осенью хризантема, всякому свое время). *花有重开日, 人无再少年* (Увядавший цветок может расцвести опять, человек же опять помолодеть не сможет). *花开在春天, 读书在少年* (Цветы цветут весной, а дети учатся в детстве).
- у всего хорошего есть и дурная сторона: *Нет розы без шипов. И красивые цветочки ядовиты бывают. 月圆易缺, 花好易残* (Полная луна быстро убыва-

ет, красивые цветы быстро увядают). *人无千日好, 花无百日红* (Как у человека не бывает тысячи хороших дней, так и цветок не может цвести сто дней подряд).

2. В русских и китайских паремиях о цветах выражается отношение к делу, оценка труда:

- любое дело требует времени, терпения и усилий: *Цветы что дети, уход любят. Без навоза и влаги цветы не растут. Если человек захочет – и на голой вершине цветы зацветут. 种花一年, 看花十日* (За цветами ухаживают год, а любуются ими лишь десять дней). *鲜花要用水浇灌, 友谊要靠人珍爱* (цветы нужно поливать, дружбой нужно дорожить). *桃花要趁东风开, 幸福要靠劳动来* (Цветы персика распускаются по восточному ветру, а счастье достигается трудом).
- дело оценивается по его результату: *Весна красна цветами, а осень плодами. Это были цветочки, теперь пойдут ягодки. 开好花, 结好果* (Хорошо цветут цветы и приносят хорошие плоды).
- коллективный труд важен: *Из одного цветка гирлянды не сделаешь. 一花独放不是春, 万紫千红才是春* (Весна не приходит с одним цветком, её создаёт множество пёстрых цветов). *好花要有绿叶扶, 好汉要有众人帮* (Красивый цветок оттеняется зелеными листьями, сильный человек нуждается в помощи других).

3. В русских и китайских паремиях о цветах дается оценка человеку:

- внешняя красота не приносит пользу: *Нарисованные цветы не дают запаха. И красно, и пестро, да пустоцветом. 纸上画藤不结瓜, 芦花虽白难纺纱* (Нарисованные лозы не приносят дыни, белые цветы тростника невозможно прясть).
- в русских выражениях описываются отрицательные характеристики человека: *Где фашисты побывали, там и цветы завяли. Цветов много в поле, да все не сорвешь.*
- в китайских выражениях оценивается прочная дружба: *契若金兰* (букв. знач.: дружба как твердое золото и ароматная орхидея, обр. знач.: закадычная дружба). *青梅竹马* (букв. знач.: зелёная слива и бамбуковая лошадка<sup>2</sup>, обр. знач.: о дружбе с детства). *松竹梅——岁寒三友* (Сосна, бамбук и цветы сливы-мэйхуа – три друга в зимнее время).
- в китайских паремиях подчеркивается превосходное качество личности: *芝兰玉树* (букв. знач.: душистый ирис и орхидея, прекрасные деревья, обр. знач.: прекрасная молодежь, выдающееся поколение). *兰摧玉折* (букв. знач.: стебель орхидеи сломана и нефрит разбит, обр. знач.: о безвре-

2 Бамбуковая лошадка – бамбуковый шест с деревянной лошадиной головой на переднем конце, и ребенок скачет на нем как на лошади под своей промежностью.

менной смерти талантливого человека). 蕙心兰质 (букв. знач.: душа прекрасна, как орхидея, обр. знач.: женская чистота и элегантность). 桃李不言 (букв. знач.: персики и сливы безмолвны, обр. знач.: высокие качества, ум, талант безо всяких слов привлекают сердца людей). 人淡如菊 (букв. знач.: характер человека спокойный, как хризантема, обр. знач.: душевное спокойствие человека). 莲——花之君子者也 (Лотос – рыцарь среди цветов). 莲出淤泥而不染 (Лотос выходит из грязи, оставшись чистым). 梅兰竹菊——花中四君子 (Цветы сливы-мэйхуа, орхидея, бамбук и хризантема – четверо благородных).

### Сопоставительный анализ концепта *цветок*

Рассмотренные поговорки и фразеологизмы в какой-то степени отражают специфику русской и китайской культур, выявляя как сходства, так и различия. В поговорках и фразеологизмах о цветах отражены основные ценностные характеристики: морально-нравственные ориентации, философское мировоззрение, отношение к делу и труду, оценка человека. Русские и китайские поговорки объединяет их антропоцентризм, в обоих языках отражаются наблюдения человека за цветами. Множество признаков цветов проецируется на сферу человеческой деятельности, описывает человека: его облик, внешность, возраст, качества, характер, манеру поведения и т.д.

Разница заключается, прежде всего, в количестве поговорок. По сравнению с русским, в китайском языке преобладает количество фразеологических выражений с конкретными названиями цветов. Эти наименования цветов имеют особое значение как в русском, так и в китайском лингвокультурных пространствах, но не совпадают. Наименования типа *цветок персика, лотос, орхидея* и др. в китайском языке обладают богатой метафорической и символической спецификой, а в русском языке редко подвергаются образным пересмыслениям. Кроме того, слово *цветок* (иероглиф 花) в китайском языке имеет переносные значения «о чем-то разноцветном, разнообразном», «то, что по форме похоже на цветок», которые также не выявлены в русском языке.

Представления о цветах в обоих языках не всегда являются положительными. И в русских, и в китайских выражениях обнаруживаются отрицательные оценки, в том числе оценки женщин. Оценочный комплекс в русском языке тяготеет к негативным оценкам, в то время как в китайском подчеркиваются выдающиеся способности человека.

Внимание уделяется тому, что рассмотренные поговорки и фразеологизмы не позволяют выявить полную специфику концепта *цветок*. Названия некоторых цветков редко отражены в конкретных языковых единицах, но эти цветки обладают богатым символическим содержанием. В русской культуре ландыш связывается с нежностью, чистотой, святостью, верностью и любовью. Образ его ярко проявляется в русском стихотворении «Первый ландыш» А.А. Фета: «О первый ландыш! Из-под снега / Ты просишь солнечных лучей; Какая девственная нега / В душистой чистоте твоей!» В китайской культуре пион получает популярное название «Царица всех цветов», символизирует власть, достоинство, богатство, почести и торжественность. Пион находит свое воплощение в китайских традициях и обычаях, сказках и легендах, поэзиях и декоративном искусстве. В китайском языке пион описывают выражения *国色天香* (Необыкновенная красота и божественный аромат), *牡丹——花之富贵者也* (Пион среди цветов – вельможа знатный).

### Заключение

Подведем итоги. Национально-культурная специфика концепта ярко проявляется при сопоставлении двух неродственных языков. В результате сопоставительного анализа выявлено, что, во-первых, русские и китайские поговорки о цветах носят антропоцентрический характер, проявляют ценностные характеристики; во-вторых, в русских и китайских выражениях обнаруживаются и положительные, и отрицательные оценки, при этом оценочный комплекс в русском языке тяготеет к негативным оценкам, в то время как в китайском подчеркиваются качества выдающегося человека. Сопоставительное исследование культурно-маркированной лексики в разных лингвокультурах позволяет обнаружить сходства и различия представлений разных культур, понять культуру другого народа через свою концептосферу.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Карасик В.И., Слышкин Г.Г. Лингвокультурный концепт как единица исследования // Методологические проблемы когнитивной лингвистики: Сб. науч. тр. Воронеж: ВГУ, 2001. С. 75–80.
2. Жуков В.П. Словарь русских пословиц и поговорок. 7-е изд., стереотип. М.: Русский язык, 2000.
3. Фёдоров А.И. Фразеологический словарь русского литературного языка: ок. 13 000 фразеологических единиц. 3-е изд., испр. М.: Астрель, 2008.
4. Даль В.И. Пословицы и поговорки русского народа. СПб.: Диамант, 1998.
5. 王兴国. 汉语成语大词典.北京: 华语教学出版社, 2016年 = Ван Синго. Большой словарь китайских фразеологизмов. Пекин: Изд-во Sinolingua, 2016 (на кит.).

6. 温端政. 中国谚语大辞典. 上海: 上海辞书出版社, 2011年 = Уэнь Дуаньчжэн. Большой словарь китайских пословиц. Шанхай: Шанхайское лексикографическое изд-во, 2011 (на кит.)
7. Карасик В.И. О категориях лингвокультурологии // Языковая личность: проблемы коммуникативной деятельности. Волгоград, 2001. С. 3–16.
8. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. М.: ИТИ Технологии, 2003.
9. Толковый словарь русского языка: В 4 т. / Под ред. Д. Н. Ушакова. М.: Советская энциклопедия: ОГИЗ, 1935–1940.
10. 现代汉语词典. 中国社会科学院语言研究所词典编辑室编, 第七版. 北京: 商务印书馆, 2005年 = Словарь современного китайского языка, Институт лингвистики КАН. Пекин: Шанъу иньшугуань, 2005 (на кит.).
11. Го Жунжун. Образ персика в китайской лингвокультуре // Современные гуманитарные исследования. 2020. Вып. 1 (92). С. 25–29.

---

© Го Жунжун (guorongrong1@gmail.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

# ЭМОЦИОНАЛЬНО ОКРАШЕННЫЕ ЭЛЕМЕНТЫ ВОЕННОЙ ЛЕКСИКИ КАК СРЕДСТВА СОЗДАНИЯ ПОЛОЖИТЕЛЬНОГО И ОТРИЦАТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ ВООРУЖЕННЫХ СИЛ ВЕЛИКОБРИТАНИИ

Голубенко Елена Александровна

Научный сотрудник, ФГБУ «21 Научно-исследовательский испытательный институт военной автомобильной техники» Министерства обороны Российской Федерации  
selenagol@rambler.ru

## EMOTIONALLY COLORED ELEMENTS OF MILITARY VOCABULARY AS MEANS OF CREATING POSITIVE AND NEGATIVE IMAGES OF THE BRITISH ARMED FORCES SERVICEMEN

E. Golubenko

**Summary:** The purpose of the study is to determine the features of written colloquial speech of bloggers-members of the Great Britain Armed Forces in the system of traditional speech interaction. The article focuses on the essence of the professional communication language in the concept of modern scientists of the second half of the XX and the first two decades of the XXI century in the framework of the study of the linguistic personality of a particular social group as a subject of professional activity. The content of the concepts of "linguistic personality" and "professional linguistic personality" is determined. The main focus is on identifying units of military jargon and military slang in the speech of British military bloggers as a way of expressing the attitude of military personnel to military service. The solution of these tasks was carried out using the following **methods:** analysis of the theoretical sources for a review of current scientific papers on the research, analysis of dictionary definitions and the English language material, contextual analysis of comment fragments in individual blogs. **As a result,** positive and negative images of a professional linguistic personality were revealed based on the texts of British military bloggers, in particular, emotionally colored elements of vocabulary (military jargon and military slang). The conducted research allowed us to come to the following **conclusions:** firstly, the approach to studying the professional linguistic personality of the British Armed Forces representatives lies in its ethnic identity, and secondly, the original feature of the written colloquial speech of British servicemen is its explication using lexical means.

**Keywords:** linguistic personality, professional linguistic personality, military vocabulary, military jargon, military slang.

**Аннотация:** Цель исследования – выявить особенности письменной разговорной речи блогеров-военнослужащих Вооруженных Сил Великобритании в системе традиционного речевого взаимодействия. В статье акцентируется внимание на сущности языка профессионального общения в концепции современных ученых второй половины XX и первых двух десятилетий XXI века в рамках исследования языковой личности конкретной социальной группы как субъекта профессиональной деятельности. Определяется содержание понятий «языковая личность» и «профессиональная языковая личность». Основное внимание уделяется выявлению единиц военного жаргона и военного сленга в речи британских военнослужащих-блогеров как способа выражения отношения военнослужащих к несению военной службы. Решение названных задач было осуществлено с помощью следующих **методов:** анализ теоретических источников для обзора актуальных научных трудов по теме исследования, анализ словарных дефиниций и англоязычного языкового материала, контекстуальный анализ фрагментов комментариев в индивидуальных блогах. **В результате** выявлены положительные и отрицательные образы профессиональной языковой личности на материале текстов британских военных блогеров, в частности, эмоционально окрашенных элементов лексики (военного жаргона и военного сленга). Проведенное исследование позволило нам прийти к следующим **выводам:** во-первых, профессиональная языковая личность представителя вооруженных сил Великобритании отличается ее этническим своеобразием, во-вторых, оригинальная письменная разговорная речь британских военнослужащих выявляется в переписке блогеров.

**Ключевые слова:** языковая личность, профессиональная языковая личность, военная лексика, военный жаргон, военный сленг.

### Введение

Великобритания располагает современными вооруженными силами. Политика Министерства обороны предусматривает участие войск в военных операциях в составе коалиции. Соблюдение жесткой дисциплины, должностного регламента и режима отличает военнослужащих как отдельную социальную груп-

пу. Военнослужащие Великобритании выделяются не только характером их профессиональной деятельности, но и используемыми языковыми средствами для ее презентации.

**Актуальность исследования** заключается в необходимости понимания сущностных свойств менталитета военнослужащих Вооруженных Сил Великобритании

как представителей военной субкультуры. Интерес к проблемам взаимосвязи этноса, культуры и языка выражается в необходимости изучения военного английского языка в рамках лингвокультурологии как динамично развивающегося направления в языкознании. Актуальным представляется описание профессиональной языковой личности в коммуникативном Интернет-пространстве YouTube, определение основных средств ее экспликации в индивидуальных блогах-дневниках и реконструкция образов, содержащихся во внутренней форме единиц военного жаргона и военного сленга, используемых в письменной разговорной речи британских военнослужащих [2].

**Цель исследования** заключается в выявлении эмоционально окрашенных элементов в лексике военнослужащих Вооруженных Сил Великобритании.

**Научная значимость исследования** заключается в определении роли языковой личности военнослужащих в рамках профессиональной коммуникативной деятельности. Результаты проведенного анализа вносят вклад в выявление лексических особенностей разговорной речи военнослужащих в военной лексике британского варианта английского языка.

#### Материалы и методы

**Материалом исследования** выступают лексические единицы, отобранные на Интернет-платформе YouTube, методом сплошной тематической выборки, из 16 индивидуальных блогов военнослужащих Вооруженных Сил Великобритании, общим объемом 8832 комментария (715939 знаков).

Выбор **методов исследования** обусловлен целью и совокупностью поставленных задач. На начальном этапе исследования использовался такой общенаучный метод, как анализ теоретических источников, позволяющий оценить современное состояние научной проблемы и провести обзор актуальных научных трудов по теме исследования. Наряду с этим, при работе с лексикографическими источниками эффективным способом анализа англоязычного языкового материала служит анализ словарных дефиниций. В работе применен контекстуальный анализ фрагментов комментариев в индивидуальных блогах, в которых употреблены конкретные слова с учетом контекста их использования.

#### Литературный обзор

Для современной лингвистики характерно внимание к факту взаимодействия человека как представителя определенного сообщества с языком, в результате чего создается речевой портрет человека. В настоящее время исследователей привлекают как когнитивные, праг-

матические, психологические, социальные и культурные аспекты речевого поведения человека, так и язык, используемый людьми в своей профессиональной деятельности: «Современная лингвистическая парадигма рассматривает язык как символический ключ к культуре, прежде всего, как продукт культуры и общества <...> рекомендуется рассматривать эволюцию литературных языков и профессиональных подязыков в контексте развития культур» [4, с. 582].

Нельзя отрицать тот факт, что сфера «замаскированного мира» военнослужащих уникальна и имеет как предметно-материальные, так и знаково-символические формы выражения. Мир военнослужащих исследуется и интерпретируется через лингвистические феномены. Именно военный язык помогает обнаружить скрытые ниши и мотивы профессиональной языковой личности представителей этой социальной группы.

Предполагается, что типичный представитель воинской среды придерживается определенного морально-го кодекса, действует в соответствии с целенаправленно сформированными профессиональными качествами и обладает отличительным набором лексических единиц.

В современных научных публикациях понятие «языковая личность» рассматривается как феномен современной антропоцентрически ориентированной лингвистики, интегрирующий результаты междисциплинарных лингвистических исследований [6].

Понятие «языковая личность» основано на представлении об индивиде как субъекте отношений и сознательной деятельности, определяемых системой социальных отношений и культурой. Личность – это одновременно продукт и субъект истории и культуры, ее творец и созидание. Человек становится творцом культуры благодаря своей способности быть субъектом деятельности, создавая и совершенствуя новую среду. Интеллектуальные характеристики рассматриваются как наиболее важные, поскольку интеллект наиболее интенсивно проявляется в языке [Там же, с. 2]. Необходимость обращения к человеку, а именно к языковой личности при изучении языка была доказана Ю.Н. Карауловым. Ученый отмечал, что «поскольку невозможно изучить один из аспектов научно-лингвистической парадигмы языка, следует обратиться к человеческому фактору и ввести в лингвистическую парадигму языковую личность как равноправный объект изучения, как концептуальную позицию, позволяющую интегрировать разрозненные и относительно независимые свойства языка» [5, с. 22].

Под языком профессионального общения мы понимаем совокупность фонетических, грамматических и лексических средств определенного языка (т.е. языка определенного этноса), служащую цели вербального

общения в рамках определенного сообщества, когда это сообщество характеризуется единством профессиональной деятельности входящих в него индивидов и системой специализированных терминов. Профессиональная коммуникация по многим признакам коррелирует с институциональным дискурсом, что позволяет отнести ряд реальных коммуникативных ситуаций к определенной сфере [подробнее: 17, с. 169].

Профессиональная языковая личность формируется в условиях реального профессионального общения и определяется как «обобщенный лингвистический портрет профессионального деятеля, владеющего профессиональным языком, профессиональным тезаурусом и следующими стереотипами профессионального поведения» [9, с. 8].

Формирование коммуникативной компетенции у военнослужащих относится к военной сфере. Поведение в определенных коммуникативных ситуациях, организация и условия общения требуют от профессиональной языковой личности военнослужащего умения выбирать конкретные языковые средства и коммуникативные стратегии [3; 16, с. 306].

В настоящее время исследование военного английского языка наиболее актуально в связи с происходящими вооруженными конфликтами в мире. Сферой его применения служат Вооруженные Силы США, Великобритании, Канады и Австралии. Поэтому изучение особенностей военного английского языка – это одно из приоритетных направлений современного языкознания: «...язык продолжает существовать вместе с обществом, развивается, претерпевает изменения, обогащает себя. Появление новых слов военной тематики в английском языке требует всестороннего изучения» [14, с. 5] (здесь и далее перевод выполнен автором статьи. – Е. Г.).

Военный английский язык как один из специальных языков включает в себя все лингвистические средства – военные термины, военный сленг, военный жаргон и военную символику для обозначения воинских званий, личного состава, служебной иерархии, военных организаций, военной техники, вооружения и прочих понятий, связанных с военной деятельностью и имеющих непосредственное отношение к военным стратегиям, концепциям, доктринам, руководствам и приказам [1, с. 16].

Предметом нашего исследования служит военная лексика английского языка, в частности ее особенности и порядок, в котором она отражена в разговорной речи повседневной жизни военнослужащих. Отсюда следует, что можно провести различие между официальной и неофициальной военной лексикой: «Военную лексику в английском языке можно разделить на следующие группы: 1) военная терминология <...>; 2) эмоционально окра-

шенные элементы военной лексики <...>, которые, как правило, являются стилистическими синонимами соответствующих военных терминов» [11, с. 3–4].

Военная терминология включает в себя понятия, встречающиеся в боевых документах, уставах и руководствах и относящиеся к обозначению систем вооружения и их конструкции. Эмоционально окрашенные элементы военной лексики, по мнению Г.А. Судзиловского, «являются в большинстве случаев стилистическими синонимами соответствующих военных терминов. Эти группы неразрывно связаны, постоянно изменяются и развиваются» [10, с. 1019].

Эмоционально окрашенные элементы военной лексики (военный жаргон и военный сленг) охватывают практически все сферы военной жизни и активно используется в устном общении военнослужащих. Другими особенностями эмоционально экспрессивной военной лексики служат: ее связь с определенным историческим периодом, узкопрофессиональная направленность и динамичное развитие. Военный сленг и военный жаргон помогают объединиться людям, принадлежавшим до поступления на военную службу к разным социальным группам, упростить адаптацию в военной среде, когда человеку приходится быстро привыкать к большому количеству слов, обозначающих реалии военной жизни [Там же].

### Обсуждение и результаты

Следуя аксиологическому подходу формирования компетентности, профессиональная языковая личность военнослужащих может быть определена как субъект общения и профессиональной деятельности на основе приобретения лингвистических компетенций и достижения необходимого уровня формального дискурса, позволяющего военнослужащим быть частью социокультурной среды военного дискурса и эффективно участвовать в его развитии [16, с. 306].

Специфика развития профессиональной языковой личности военнослужащих заключается, прежде всего, в погружении в сферу профессиональных компетенций, основными составляющими которых служат: владение профессиональным тезаурусом, профессиональный образ жизни и формирование собственного стиля профессионального общения [15, с. 240].

В качестве языкового материала для анализа лексических единиц, репрезентирующих профессиональную языковую личность военнослужащих, послужили найденные на Интернет-платформе YouTube единицы эмоционально окрашенной лексики (военного жаргона и военного сленга) в письменной разговорной речи британских военных блогеров-военнослужащих Вооружен-

ных Сил Великобритании.

Предпринятый нами анализ позволил нам прийти к выводу, что единицы военного сленга и военного жаргона в речи британских военных блогеров отражаются как единицы повседневной социально-групповой речи вне условий социального контроля со стороны начальствующих лиц и выражают отношение военнослужащих как к военной службе в целом, так и к деталям несения военной службы [7; 8; 12; 13; 18].

Рассмотрим подробно примеры эмоционально окрашенных элементов военной лексики, репрезентирующих положительный и отрицательный образы британских военнослужащих на материале фрагментов письменной разговорной речи, обнаруженных нами в индивидуальных блогах-дневниках на Интернет-платформе YouTube (орфография и синтаксис «авторские». – Е.Г.). В приведенных нами ниже текстах британские блогеры описывают эпизоды повседневной военной жизни, размышляют о сущности военной службы, в том числе о достоинствах и недостатках действующего порядка в Вооруженных Силах Великобритании.

Представители армейского социума Великобритании придерживаются требовательного подхода к поведению и взаимоотношениям внутри коллектива в ходе несения военной службы:

*The British Army does not suffer rubbish-sacks... at all* [24]. – Британская армия не терпит мешков с мусором...

*Basically the British Army runs on tradition, loyalty to The Regiment and a very professional core on Officers, in other words Professional* [29]. – В основном британская армия держится на традициях, верности полку и очень профессиональном костяке офицеров, другими словами, профессионалах своего дела.

*The highs you get from being an Officer are frequent and the lows are much more often* [33]. – Взлеты у Вас как у офицера, случаются редко, гораздо чаще – падения.

В высказываниях некоторых военных блогеров встречается единица военного сленга, репрезентирующая сравнение армии с работой:

*I think the important point is attitude towards the job. Officers in the British army see the service as a job. This is reflected in how long they serve: on average 18 years* [21]. – Я думаю, важным моментом является отношение к работе, а офицеры британской армии рассматривают службу как работу. Это отражается на том, как долго они служат: в среднем 18 лет;

*The main difference is that service in the British Army is damned serious business* [30]. – Главное отличие в том, что служба в британской армии – чертовски серьезное дело.

Довольно часто военнослужащие говорят о таком

неотъемлемом качестве как лидерство – сложной концепции, охватывающей широкий спектр навыков, черт характера и обязанностей и требующей «внутреннего стержня», преданности своему делу и способности мотивировать и вдохновлять других. В вооруженных силах долг командира-лидера – подавать пример и устанавливать правила для своих подчиненных. Они должны уметь быстро принимать решения, служить авторитетом для других военнослужащих и четко отдавать приказы:

*To me every great officer has that magic gene/dna that makes the man a great officer. Leadership can't be taught, in every unit I served in, the future Officers weren't taught to be leaders they showed their natural leadership ability and were selected for promotion based on that ability* [19]. – Для меня каждый выдающийся офицер обладает тем волшебным геном/ДНК, который делает этого человека великим офицером. Лидерству нельзя научить, в каждом подразделении, в котором я служил, будущих офицеров не учили быть лидерами. Они проявляли свои природные лидерские способности и продвигались по службе на основе этих способностей;

*Leadership is a natural talent and I still remember in awe some of the great men I served under* [20]. – Лидерство – это природный талант, и я до сих пор с благоговением вспоминаю некоторых великих людей, под руководством которых я служил.

Важнейшим из факторов, делающих приказы командира эффективными, представляет собой доверие, как внутри подразделения, так и отношение подразделения к командиру. Доверие такого рода может быть по-настоящему обеспечено только в том случае, если каждый член команды уверен в приверженности и решительности всех остальных членов команды. Любой военнослужащий, пренебрегающий уважением к своим боевым товарищам, подрывает коллективную силу подразделения и доверие к себе как к профессионалу:

*As an ex infantry soldier. I have no objection whatsoever to serving. In my regiment there was no us and them. It was only together. Would do it again. Without hesitations* [26]. – Как бывший солдат пехоты. У меня нет никаких возражений против службы. В моем полку не было «мы» и «они». Было только «вместе». Сделал бы это снова. Без колебаний.

*What makes our officers the best is all working as part of team* [22]. – Что делает наших офицеров лучшими, так это то, что все работают как часть команды.

Не последнюю роль в успехе военных операций и поддержании боевого духа играют мужество и дисциплина – качества, необходимые всем военнослужащим:

*The British are the ones with the most offensive mindset and tend to be always looking for opportunities to be the first in the fight and come as close to the enemy as they possibly can. They're the most determined when it comes to taking the initiative even in the direst circumstances. And they rely on their mental and physical toughness* [34]. – Британцы на-

более агрессивно настроены и, как правило, всегда **ищут возможности первыми вступить в бой и как можно ближе подойти к врагу**. Они наиболее решительны, когда дело доходит до проявления инициативы даже в самых тяжелых обстоятельствах. И они полагаются на свою умственную и физическую стойкость.

Напряжение, испытываемое военнослужащими в ходе вооруженных конфликтов, в критических ситуациях боевой обстановки снимается юмором, шутками:

*I used to be a Lieutenant and I very much consciously valued **humor as a stress relief strategy**. In a forward deployed combat unit, we did not have alcohol or women or the ability to hop in our car at the end of the day and take off. Our basic vices to relieve stress were cigars, bitching and humor and food. Of those only humor improves the morale of the people around you [23].* – Когда-то я был лейтенантом и довольно серьезно ценил **юмор как стратегию снятия стресса**. На передовой, в боевом подразделении у нас не было ни алкоголя, ни женщин, ни возможности в конце дня сесть в машину и уехать. Нашими основными способами снятия стресса были сигары, нытье, юмор и еда. Из них только юмор повышает моральный дух окружающих Вас людей.

Вместе с тем в проанализированных фрагментах текстов британских военных блогеров встречались комментарии о неприемлемом поведении военнослужащих, которые по своей природе могут вызвать дурную славу Вооруженным Силам Великобритании:

— высмеивание поведения некоторых представителей офицерского состава Вооруженных Сил Великобритании:

*Our NCO's always said that the **officers talk posh and know what knife and fork to use for each course during dinner...** [28]* – Наш сержант всегда говорил, что **офицеры ведут светскую беседу и знают, какими ножом и вилкой пользоваться для каждого блюда** во время ужина...;

*Some of the officers are **total idiots with zero experience** trying to command guys that had like 2 operational tours under their belts. Officers are **snobs** from rich aristocratic families, the **cream of the crop** [31].* – Некоторые офицеры – **полные идиоты с нулевым опытом**, пытающиеся командовать парнями, у которых за плечами было около двух оперативных командировок. Офицеры – **снобы** из богатых аристократических семей, **сливки общества**;

*It's certainly not the army I remember. **The officers do a co-coa run at bed time when the troops are tucked up in bed with a bedtime story** [25].* – Это, конечно, не та армия, которую я помню. **Офицеры пьют какао перед сном, когда солдаты укладываются в постели, и им рассказывают на ночь сказку**.

— порицание карьеризма, как порока: *The issue is that British officer corps coming from a class-based system are far more focused on their own career de-*

*velopment than their actual function which is to make decisions and support their troops in carrying out those orders. **Careerism is insidious and often results in self-interest taking over the best interests of the team** [32].* – Проблема заключается в том, что британский офицерский корпус, основанный на классовой системе, гораздо больше сосредоточен на собственном карьерном росте, чем на своей реальной функции. **Карьеризм коварен и часто приводит к тому, что личные интересы берут верх над интересами команды**.

— насмешка над «офисным» образом жизни военнослужащих, несущих службу в тылу:

*You get to planning, directive writing, email...**damned three thousands emails...**...etc. [27]* – Вы приступаете к планированию, написанию директив, электронной почте... **чертовы три тысячи электронных писем** ... и т.д.;

*There is a lot of **trash officers** that live out their day doing actually nothing [Там же].* – Есть много **никчемных офицеров**, которые проводят свой день, фактически ничего не делая.

— разочарование в действующей системе Вооруженных Сил Великобритании:

***British army is the bottomless pit**. Armoured vehicle procurement is a **disgrace to our profession** [21].* – **Британская армия – это бездонный колодец**. Закупка бронетехники – **позор для нашей профессии**;

*I'm Ex Infantry, I'm astounded that the whole of the **British Army can fit inside Wembley Stadium** and have room to spare. Absolutely appalling and it saddens me greatly [29].* – Я бывший пехотинец. Я просто поражен, что **вся британская армия может поместиться на стадионе «Уэмбли»**, и еще свободное место останется. Ужасно и очень печально;

***Today's British Army is a shadow of its former self**, and those in command and in charge, who permitted this decline should hang their heads in shame and their honours should be withdrawn [22].* – **Сегодняшняя британская армия – это тень прежней армии**. Те, кто командует и несет ответственность, кто допустил этот упадок, должны опустить головы от стыда, а их почести должны быть отменены.

— выражение презрительного и фамильярного отношения к военнослужащим других регионов государства:

***The British army are ready to fight tonight!** – Take away their tea and biscuits.*

***The Irish are ready to fight tonight.** – Give them a **bottle of booze!***

***The Scots are ready to fight tonight.** – Tell them they **will be paid!** [25]*

***Британская армия** готова сражаться сегодня вечером! – Заберите у них **чай и печенье**.*

***Ирландцы** готовы сражаться сегодня вечером. – Дайте им **бутылку выпивки!***

**Шотландцы готовы сражаться сегодня вечером. – Скажите, что им заплатят!**

Идеология военных блогеров не может быть отличной от мировоззрения личного состава вооруженных сил в целом. Будучи членами армейского социума, неважно, находятся британские военнослужащие в рядах вооруженных сил, или их военная служба уже составляет часть их прошлого, они принадлежат своей социальной группе, разделяют и выражают ее идеологию.

### Заключение

Проведенный анализ позволил нам прийти к следующим **выводам:**

1. Анализ письменной разговорной речи британских военнослужащих-блогеров показал, что в современном военном английском языке широко представлены военный жаргон и военный сленг, что позволяет нам сделать некоторые выводы. На основе анализа материалов, найденных в блогах военнослужащих Вооруженных Сил Великобритании на Интернет-платформе YouTube, мы предприняли попытку составить «профессиональный» речевой портрет современных британских военнослужащих. Изучая профессиональную языковую личность военнослужащих Вооруженных Сил Великобритании, мы пришли к заключению, что с точки зрения английской стилистики приведенные фрагменты индивидуальных блогов военных блогеров-военнослужащих имеют сходство с их личными дневниками, передающими с помощью единиц военного сленга и военного жаргона ин-

дивидуальность своих обладателей и подчеркивающими темы, хорошо знакомые аудитории авторов этих блогов.

2. Для достижения коммуникативных целей британские военнослужащие-блогеры используют единицы военного жаргона и военного сленга, подкрепляя такими факторами, как фоновые знания авторов блогов, занимаемое ими место в служебной иерархии и их аудитория. В частности, мы узнаем, с одной стороны, о положительном образе профессиональной языковой личности британских военнослужащих, проявляющемся в воспитании положительных качеств характера, жесткой дисциплине, строгом регламенте служебного времени, уважении к армейскому сообществу, с другой стороны, об отрицательном образе профессиональной языковой личности военнослужащих Вооруженных Сил Великобритании, выражаемом через недовольство и разочарование в действующей системе вооруженных сил, грубую красноречивость и презрительное отношение к представителям различных родов и видов войск.
3. Единицы военного жаргона и военного сленга, репрезентирующие профессиональную языковую личность британских военнослужащих в фрагментах их письменной разговорной речи, передают эмоциональное отношение военнослужащих к реальному окружающему миру, выражая отрицательные и положительные эмоции по отношению к системе вооруженных сил и укладу военной службы и служат для выражения восхищения, разочарования, насмешки, иронии, недовольства, презрения.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Байниева К.Т., Султангубиева А.А., Солопов В.И. Англоязычная военная терминология: проблемы перевода // Вестник Атырауского университета имени Х. Досмухамедова. 2020. № 2 (57). С. 15–20.
2. Бойко Б.Л. Обобщенный социально-групповой речевой портрет военного блогера // Теория речевой деятельности: вызовы современности. Материалы XIX Международного симпозиума по психолингвистике и теории коммуникации. М.: Канцлер, 2019. 235 с.
3. Губаева Т. В. Язык и право. М.: Норма, 2004. 160 с.
4. Елистратов В.С. Арго и культура (Словарь русского арго). М.: Русские словари, 2000. 696 с.
5. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. М.: Наука, 1987. 268 с.
6. Корякина А.А. О поликультурной языковой личности // Мир науки. 2016. Т. 4. № 6. С. 1–6.
7. Лазарев В.А., Ласкова М.В. Лингвостилистические и интерпретационные особенности англоязычных милитарных сленгизмов в неофициальном милитарном дискурсе // Известия Южного федерального университета. Филологические науки. 2020. № 2. С. 103–111.
8. Мамбетова А.И., Наумлюк А.Г. Боевые традиции Вооруженных Сил Российской Федерации // Сборник статей XI Международной студенческой научной конференции. 2019. 10 с.
9. Солнышкина М.И. Асимметрия структуры языковой личности в русском и английском вариантах морского профессионального языка: дисс. ... доктора филол. наук. Казань, 2005. 670 с.
10. Судзиловский Г.А. Англо-русский военный словарь: около 50 000 терминов. М.: Воениздат, 1968. 1064 с.
11. Судзиловский Г. А. Сленг – что это такое? Английская просторечная военная лексика. Англо-русский словарь военного сленга. М.: Военное издательство, 1973. 182 с.
12. Хлопков М.И. Сленг как часть англоязычной военной субкультуры // Актуальные вопросы филологической науки XXI века: сборник статей VIII Международной научной конференции молодых ученых. Ч. 1: Современные лингвистические исследования. Екатеринбург: УМЦ-УПИ, 2019. С. 116–119.

13. Чичерова Е.А. Лингвокультурные коды в семантике лексико-фразеологических единиц военного сленга США: автореферат дис. ... канд. филол. наук. М., 2019. 26 с.
14. Gasanova A.S. Polysemy as one of the directions of development of the significant side of the word // Bulletin of the Kh. Dosmukhamedov Atyrau State University. 2019. Vol. 1 (52). P. 4–10.
15. Irgashev M.U. A professionally oriented approach to the formation of a student's linguistic personality // Экономика и социум. 2021. № 11 (90). P. 239–242.
16. Levitan K.M., Medvedeva L.G. The formation of a professional linguistic personality of a law student in the learning environment of a higher educational institution // Procedia – Social and Behavioral Sciences. 2014. № 154. P. 305–308.
17. Levitan K.M., Yugova M.A. Forming an innovative professional linguistic personality of law school students on the basis of the synergetic approach // Язык и культура. 2019. № 46. P. 167–183.
18. Saber A. Lexis in Languages for Specific Purposes (LSP). Lexicogenic matrices and institutional roles of U.S. military jargon // Journal in English Lexicology, 2018. 11. 22 p.
19. BBC [Электронный ресурс]. <https://www.youtube.com/@BBC> (дата обращения: 02.12.2023).
20. Ben Dover [Электронный ресурс]. [https://www.youtube.com/@ben\\_dovers](https://www.youtube.com/@ben_dovers) (дата обращения: 03.12.2023).
21. British Army [Электронный ресурс]. <https://www.youtube.com/@britisharmy> (дата обращения: 30.11.2023).
22. Djrхр [Электронный ресурс]. <https://www.youtube.com/@djrхр> (дата обращения: 28.11.2023).
23. Fabziy [Электронный ресурс]. <https://www.youtube.com/@Fabziy> (дата обращения: 30.11.2023).
24. Forces News [Электронный ресурс]. URL: [https://www.youtube.com/@forces\\_news](https://www.youtube.com/@forces_news) (дата обращения: 27.11.2023).
25. FORTIS WARRIORS [Электронный ресурс]. <https://www.youtube.com/@FORTISWARRIORS> (дата обращения: 03.12.2023).
26. Gamer Plays [Электронный ресурс]. <https://www.youtube.com/@gamerplays9893> (дата обращения: 27.11.2023).
27. Grunge [Электронный ресурс]. <https://www.youtube.com/@GrungeHQ> (дата обращения: 28.11.2023).
28. LiamBrown [Электронный ресурс]. <https://www.youtube.com/@LiamBrown> (дата обращения: 01.12.2023).
29. London Responders [Электронный ресурс]. URL: <https://www.youtube.com/@LondonResponders> (дата обращения: 28.11.2023).
30. Matsimus [Электронный ресурс]. [https://www.youtube.com/@\\_Matsimus\\_](https://www.youtube.com/@_Matsimus_) (дата обращения: 01.12.2023).
31. MILITARY CHANNEL [Электронный ресурс]. <https://www.youtube.com/@MILITARYCHANNEL1> (дата обращения: 02.12.2023).
32. Nataniel Hewelt [Электронный ресурс]. <https://www.youtube.com/@natanielhewelt8166>
33. Ranger Media [Электронный ресурс]. URL: <https://www.youtube.com/@RangerMedia> (дата обращения: 29.11.2023).
34. Sky News [Электронный ресурс]. <https://www.youtube.com/@SkyNews> (дата обращения: 29.11.2023).

© Голубенко Елена Александровна (selenagol@rambler.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

## ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ ТЕРМИНОВ «УСТОЙЧИВОЕ РАЗВИТИЕ» И «БЕРЕЖЛИВОЕ ПРОИЗВОДСТВО»

**Игнатьева Татьяна Викторовна**

Кандидат филологических наук, доцент,  
Академия ФСИН России (г. Рязань)  
Ignatjeva.ryazan@yandex.ru

### THE FUNCTIONING OF THE TERMS "SUSTAINABLE DEVELOPMENT" AND "LEAN MANUFACTURING"

*T. Ignatieva*

*Summary:* The article is devoted to economic terms that are actively used in speeches by politicians, economists and public figures in the media and the Internet. The aim of the work is to study the semantic field of the phrases "sustainable development" and "lean manufacturing", used as terms in a scientific text and as abstract concepts in the media. Some peculiarities of usage are revealed (formation of pleonastic phrases and creation of stylistic contrast).

*Keywords:* vocabulary, semantic field, agnonym, mass media, media discourse, economic terms.

*Аннотация:* Статья посвящена экономическим терминам, активно используемым в выступлениях политиков, экономистов и общественных деятелей в СМИ и Интернете. Целью работы является изучение семантического поля словосочетаний «устойчивое развитие» и «бережливое производство», используемых как термины в научном тексте и как абстрактные понятия в СМИ. Выявлены некоторые особенности употребления (образование плеонастических словосочетаний и создание стилистического контраста).

*Ключевые слова:* лексика, семантическое поле, агноним, средства массовой информации, медиадискурс, экономические термины.

Безусловное воздействие на сознание людей оказывают высказывания политиков и общественных деятелей о состоянии экономики и перспективах развития страны, звучащие в средствах массовой информации. В 2010 – 2021 гг. публичные выступления активно поднимают проблематику корпоративной социальной ответственности, устойчивого развития, внедрения бережливого производства и развития цифровой экономики. За этими словами скрываются развитые экономические концепции, с содержанием которых знакомы не многие. Например, упоминание об устойчивом развитии имелось в нескольких документах (Всемирная стратегия охраны природы, 1979, 1980; доклад «Наше общее будущее» Международной комиссии по окружающей среде и развитию под руководством Г.Х. Брундтланд, 1984–87), но всеобщее распространение концепция устойчивого развития (КУР) получила на Конференции ООН по окружающей среде и развитию в Рио-де-Жанейро (1992), где рассматривалась как предпосылка долговременного прогресса человечества, сопровождаемого приумножением капитала и улучшением экологических условий. КУР подразумевает развитие региона через самоорганизацию при рамочной внешней поддержке, предупреждающей возможность его перехода в состояние необратимой деградации среды. Для человечества в целом эта концепция подразумевает частичное, целенаправленное, поддерживающее перемещение финансовых ресурсов из богатых регионов в бедные при широком обмене экологическими знаниями и информацией [4].

Приведем одно из высказываний, найденных в Наци-

ональном корпусе русского языка:

*Новый банк развития БРИКС внесет значимый вклад в инфраструктурное строительство и устойчивое развитие зарождающихся экономик и развивающихся стран и станет институтом развития нового образца, заявил во вторник министр финансов КНР Лоу Цзюэй. (Банк БРИКС открылся в Шанхае // Vesti.ru, 2015.07)*

Терминологические словосочетания аудитория понимает, исходя из контекста выступления, часть значения термина утрачивается, но за счет распространения информации формируется ценностный ориентир или мировоззренческий стереотип, например, о необходимости защиты окружающей среды или экологичного поведения при повторении понятия «экологические инициативы», о необходимости экономики – «бережливое производство».

Целью работы является изучение семантического поля словосочетаний, связанных с экономической деятельностью, используемых как термины в научном тексте и как абстрактные понятия в СМИ. В работе применены методы синхронного среза и контекстуально-интерпретационного анализа.

Термины, используемые в условиях недостаточной осведомленности аудитории, становятся агнонимами. Агнонимами называют «совокупность лексических и фразеологических единиц, которые неизвестны, непонятны или малопонятны носителям языка» [6]. Понятие «агноним» было предложен В.В. Морковкиным в 1992 году в рамках разработки традиционной лексикологи-

ческой проблематики. К числу агнонимов В.В. и А.В. Морковкины относят, прежде всего, «...мощный и мутный поток иностранных слов, хлынувший в наши дома с экранов телевизоров и со страниц газет...» [7, с. 88]. При изучении агнонимов, исследователи затрагивают ряд проблем: индивидуального адекватного восприятия текста; богатства словаря личности; характеристики речевого поведения с точки зрения разграничения ошибок говорения и понимания [5]; лакунарности в процессе перевода текста [2].

Носители языка постоянно сталкиваются с агнонимами, пытаются их семантизировать. Недостаточное представление о значении агнонима компенсируется поиском сходства или контраста с другими элементами лексической системы. При восприятии агнонима важны парадигматические, синтагматические, деривационные связи слова. По мнению Г.М. Мандриковой, «существует прямая зависимость между указанными характеристиками и степенью агнонимичности лексической единицы – нулевой, частичной или полной, так, например, новейшие заимствования чаще попадают в группу полных агнонимов» [6].

Функционирование понятий «устойчивое развитие» (sustainable growth) и «бережливое производство» (lean management, lean manufacturing, lean production, lean culture) рассмотрено нами на основе научных публикаций [1, 3, 8, 9, 10], материалов СМИ и Национального корпуса русского языка. Рассматриваемые агнонимы являются переведенными терминами, значение которых не знакомо широкой общественности.

Их семантизация происходит на основе контекста публичного выступления и значения составных частей словосочетания. Возникает вопрос о правильности восприятия высказывания в связи с неопределенностью ряда понятий.

Термин «устойчивое развитие» найден в Газетном корпусе (633 документа, 708 примеров) и Основном корпусе (75 документов, 140 примеров), отсутствует в Мультимедийном и Устном. Начало его употребления фиксируется в конце 1990-х – 2000-х годах. Между 2010 и 2021 гг. он чаще всего используется в 2016 и 2021 гг. Термин заимствован из экономических теорий, появившихся в англоязычных странах, исследователи отмечают противоречие между представлениями об устойчивости и развитии. Обычно в словосочетание с компонентом «устойчивое развитие» входят слова в родительном падеже (*чего? общества, экономики, страны, города, сельских территорий, двусторонних отношений*). Термин «устойчивое развитие» часто употребляется в контексте международных отношений, для описания взаимодействия специалистов.

«Женщины за глобальную безопасность и **устойчивое развитие**» — это главная тема Второго Евразийского

женского форума ... (Общие интересы для женщин важнее политических игр // Парламентская газета, 2018.09)

*Завтра в Москве завершится международная конференция «Чистое производство как вклад в **устойчивое развитие**». .... внедрение этой системы позволит обеспечить переход **на модель устойчивого развития**, которая была рекомендована всем странам в 2002 г. на Всемирном саммите в Йоханесбурге.* (Лада Федорова. Российские компании переходят на чистое производство // РБК Daily, 2004.12)

В выступлениях отечественных политических деятелей «устойчивое развитие» уточняется словами «стабильное», «долгосрочное», хотя термин предусматривает представление о длительных перспективах. Такое употребление, вероятно, связано с условиями массовой коммуникации и может быть охарактеризовано как плеоназм.

*В необходимости сохранить преемственность курса на **стабильное, устойчивое развитие страны** и гарантировать от политических рисков рост благосостояния граждан и безопасность Отечества.* (Александр Гамов. Владимир Путин: В России обновится высшая власть // Комсомольская правда, 2007.11)

*Два стратегических условия должны **обеспечить долгосрочное устойчивое развитие** — демократия и суверенитет.* (Первый заместитель главы кремлевской администрации Владислав Сурков: Суверенитет — это политический синоним нашей конкурентоспособности // Комсомольская правда, 2006.03)

Термин «бережливое производство» найден в Газетном (18 документов, 65 примеров) и Основном корпусах (2 примера), отсутствует в Мультимедийном и Устном. При поиске словосочетания с 2010 по 2016 г. пик использования наблюдается между 2013 и 2016 гг. В словосочетание с компонентом «бережливое производство» входят слова в родительном падеже (*бережливое производство новых электродвигателей*). Выражение сохраняет терминологическое значение, используется в речи специалистов, сопровождается другими терминами, в некоторых случаях не переведенными, но записанными кириллицей.

*Даже в рамках нашей отрасли различные сегменты транспортных и логистических услуг сократились в кризис в разной степени. И, наконец, **принципы lean production (бережливое производство)** надо не лихорадочно вливать в систему управления в кризис, а внедрять в качестве постоянной составляющей менеджмента.* (Дмитрий Дронов. Приложение «Транспорт и логистика»: «Отсутствие господдержки ослабляет позиции российских автоперевозчиков на международном рынке» // РБК Daily, 2011.02)

*«Большинство компаний имеет недееспособный и малополезный управленческий учет, большому числу руководителей лишь на словах знакомы такие понятия, как **бережливое производство** или **управление в реальном режиме времени**», — говорит Демид Голиков.*

(Анна Резникова, Татьяна Фроловская. Плохо работают // РБК Daily, 2010.10)

Совокупный эффект от внедрения достигает триллионов долларов. Для неискушенных, приведу **описание Лин Шесть Сигм**, чтобы было понятны ее преимущества перед **отдельными Лин и Шесть Сигм**, а потом продолжу... представляет собой методику оптимизации и совершенствования производственных и управленческих процессов, объединяющую и дополняющую собой известные **японские лин-технологии** (бережливое производство)... (Тимур Хубаев. Автозаводам в России грозит закрытие // Комсомольская правда, 2012.12)

Контраст между научными терминами (*социальное партнерство, бережливое производство*) и словами, имеющими разговорную окраску, становится ярким средством выразительности публицистического текста.

Вот такое у нас **социальное партнерство**, о котором любят болтать руководители. Людей принуждают быть осведомителями службы безопасности и заводского отдела милиции... Причем граждане начальники из «Рособоронпрома» нам не дают нормально работать. Мой цех ремонтный, нужны материалы и запчасти, а у нас внедрились **«бережливое производство»**. На всем экономят, не думая о том, что оборудование нужно обновлять... — Мне кажется, они даже не понимают, что творят, — делает вывод слесарь цеха 45/2 Александр Афанасьев. — С плохо скрытой гордостью объявили на всю страну, что главный конвейер «экстремистам» остановить не удалось, что сборка автомобилей продолжалась. (Петров Александр. Карать по-русски // Труд-7, 2007.08).

Этот пример демонстрирует непонимание сути «бережливого производства» как со стороны руководящих сотрудников, так и со стороны рабочих.

Рассмотренные термины активно использовались в СМИ, отражая важную для общественности проблематику, с 2000-х годов до настоящего времени. Термины имеют точное значение, связаны с глубокой проработкой теории. Попадая в СМИ, словосочетания «устойчивое развитие» и «бережливое производство» в восприятии аудитории становятся агнонимами, т.е. теряют точное, глубокое значение. Агнонимы же отражают распространенный в обществе стереотип и субъективный опыт. Восприятие текста, содержащего агнонимы-словосочетания, приобретает индивидуальный характер. Это создает сложности в прогнозировании эффекта, производимого высказыванием.

Нами рассмотрены частичные агнонимы, можно говорить о единстве семантического поля термина и агнонима-словосочетания. Устойчивое развитие предусматривает удовлетворение потребностей общества без ущерба для будущих поколений. Ученые отмечают противоречие понятий «устойчивость» и «развитие». Словосочетание «бережливое производство» показывает соответствие между научным пониманием и вызываемыми ассоциациями: экологичное и рациональное производство, сокращение издержек и организация труда.

Изучение функционирования подобных терминов показывает некоторые аспекты формирования и распространения современных ценностных установок.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Абдулбарова Д. Основы бережливого производства // Вестник МГУП. 2013. №4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osnovy-berezhlivogo-proizvodstva> (дата обращения: 07.04.2022).
2. Буряк Н.Ю. Агнонимы как социокультурный элемент общения в современном языке // Общество: философия, история, культура. 2019. 5(61). С. 104-106. URL: <https://elibrary.ru> (дата обращения: 4.03.2021).
3. Вумек Дж. Бережливое производство: как избавиться от потерь и добиться процветания вашей компании: учебное пособие/ Джеймс Вумек Дэниел Джонс; пер. с англ. — 7 - е изд. М.: Альпина Паблишер, 2013. 472 с.
4. Даниленко Н.Н. Устойчивое развитие — устойчивые исследования // Известия БГУ. 2015. №2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ustoychivoe-razvitie-ustoychivye-issledovaniya> (дата обращения: 07.04.2022).
5. Зайцева Е.А. Агноним как единица лексики // Слово и текст: психолингвистический подход. 2019. №19. С.19-18. URL: <https://elibrary.ru> (дата обращения: 04.03.2021).
6. Мандрикова Г.М. Агнонимы: способы семантизации // Международный аспирантский вестник. Русский язык за рубежом. № 1-2. 2010. URL: <https://elibrary.ru> (дата обращения: 04.03.2021).
7. Морковкин В.В., Морковкина А.В. Русские агнонимы (слова, которые мы не знаем) / В.В. Морковкин, А.В. Морковкина. — М.: АО «Астра семь», 1997. 414 с.
8. Одинцова А.В. Концепция устойчивого развития и стратегическое планирование развития территорий // Вестник Владимирского государственного университета имени А.Г. и Н.Г. Столетовых. Серия: Экономические науки. №3 (17). 2018. С. 111-119.
9. Снакин В.В. Устойчивое развитие // Жизнь Земли. 2018. №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ustoychivoe-razvitie-1> (дата обращения: 07.04.2022).
10. Турлий С.И. Бережливые технологии цифровой экономики: необходимость и формы интеграции передового опыта в аграрном вузе / Высшее образование в аграрном вузе: проблемы и перспективы: сборник статей по материалам учебно-методической конференции, 2018 г. С.257-258.

© Игнатьева Татьяна Викторовна (ignatjeva.ryazan@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

# СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РУССКИХ И НЕМЕЦКИХ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ С КОМПОНЕНТОМ-ФИТОНИМОМ

## STRUCTURAL AND SEMANTIC FEATURES OF RUSSIAN AND GERMAN PHRASEOLOGICAL UNITS WITH A PHYTONYM COMPONENT

**E. Lavrishcheva  
Yu. Tregubova  
N. Abroskina**

*Summary:* The article deals with to the study of structural and semantic features of phraseological units with a phytonym component, representing in Russian and German the ideas of interpersonal relations. The article analyzes phraseological units from the point of view of the cohesion of their components and composition. The origin of the native phraseological units with a phytonym component in the Russian and German languages is investigated in the article. A comparative analysis of phraseological units with similar components in Russian and German is given in the research.

*Keywords:* phraseology, phytonym, linguistic picture of the world, phraseological expression, phraseological combination, phraseological unity, native phraseology.

**Лаврищева Екатерина Владимировна**

*К.филол.н., доцент, ФГБОУ ВО «Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина»  
eklav@mail.ru*

**Трегубова Юлия Алексеевна**

*К.филол.н., доцент, ФГБОУ ВО «Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина»  
tregubova@elsu.ru*

**Аброскина Наталия Борисовна**

*Ст.препод. ФГБОУ ВО «Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина»  
abroskina-19@mail.ru*

*Аннотация:* Статья посвящена изучению структурно-семантических особенностей фразеологизмов с компонентом-фитонимом, репрезентирующих в русском и немецком языках представления о межличностных отношениях. В статье анализируются фразеологизмы с точки зрения спаянности их компонентов, их состава. Исследуется происхождение исконных фразеологизмов с компонентом-фитонимом в русском и немецком языках. Дается сравнительный анализ фразеологизмов со схожими компонентами в русском и немецком языках.

*Ключевые слова:* фразеологизм, фитоним, языковая картина мира, фразеологическое выражение, фразеологическое сочетание, фразеологическое единство, исконная фразеология.

Язык представляет собой важнейшее средство коммуникации и при этом является культурной памятью его носителей. Как отмечает Ковшова М.Л., в каждом языке окружающий мир отражается по-своему, каждый язык создает свою картину мира, и она оказывает влияние на специфику национального мировосприятия [2, с. 11].

Особое место в репрезентации представлений людей о них самих, об окружающем их мире занимает фразеология. Фразеологизмы составляют значительный пласт любого национального языка. «Фразеологизм, или фразеологический оборот – это особая единица языка, состоящая из двух или более отдельно оформленных компонентов и характеризующаяся цельностью значения, воспроизводимостью в речи, устойчивостью лексического состава и синтаксической структуры» [4, с. 4].

В русской и немецкой языковой картине мира значимое место занимают фитонимы – лексемы, использующиеся для обозначения названий растений и их частей [3, с. 88].

С помощью фразеологизмов с компонентом-фито-

нимом в русской и немецкой языковой картине мира находят свое отражение представления о близости/отдаленности отношений между людьми. Основными компонентами данных фразеологизмов в немецком языке выступают лексемы *Pflaume, Apfel, Pfeffer, Klette, Kirsche, Zweig, Gurke, Pflanze, Blume, Klee, Kastanien, Süßholz*.

Основными репрезентантами когнитивного признака «близость/отдаленность отношений между людьми» в русском языке являются фитонимы *береза, яблоко, редька, ягода, каштаны*. Следует отметить, что в русском языке нами было зафиксировано значительно меньшее количество фразеологизмов с компонентом-фитонимом, репрезентирующих межличностные отношения. Кроме того, репертуарный состав подобных фразеологизмов не так богат, как в немецком языке.

Анализ языкового материала показывает, что фразеологизмы с компонентом-фитонимом представляют собой фразеологизмы-словосочетания – это самый многочисленный и постоянно пополняемый класс устойчивых выражений. Что касается сочетаемости компонентов, то и в русском, и в немецком языке можно отметить следу-

ющие комбинации:

- сочетание глагола и существительного: *j-m eine Pflaume an den Kopf werfen, für jemanden die Kastanien aus dem Feuer holen, Süßholz raspeln, таскать каштаны из огня*;
- сочетание существительного с существительным: *Apfel des Paris, яблоко раздора, любить до самой берёзки*;
- сочетание прилагательного с существительным: *eine nette Pflanze; хуже горькой редьки*;
- предложно-падежные конструкции (предлог, существительное, глагол): *auf einen (keinen) grünen Zweig kommen, etwas durch die Blume sagen, jemanden über den grünen Klee loben, любить до самой берёзки*.

С точки зрения семантической спаянности компонентов можно выделить в немецком и русском языках, в первую очередь, фразеологические выражения.

Н.М. Шанский считает, что фразеологическое выражение – «это устойчивый в своем составе и употреблении фразеологический оборот, который не только является семантически членимым, но и состоит целиком из слов со свободным значением» [5, с. 75].

В состав фразеологического выражения входят слова со свободным значением, что дает широкий простор для разнообразных трансформаций. В следующих выражениях все слова употребляются в своем прямом, свободном значении, а в речи воспроизводятся как готовые единицы с обобщенным значением: *jemandem eine Pflaume an den Kopf werfen, jemanden mit faulen Äpfeln bewerfen, mit jemandem (nicht) gut Kirschen essen, wie die Kletten zusammenhalten, хуже горькой редьки, пристал как реней, одного поля ягода*.

Кроме того, нами также были выделены в немецком и русском языках фразеологические сочетания: *eine (große) Gurke herausnehmen, eine nette Pflanze, jemanden ins Pfefferland wünschen, durch die Blume sagen, Apfel des Paris, яблоко раздора, любить до самой берёзки*, фразеологические единства: *auf einen (keinen) grünen Zweig kommen, die Kastanien aus dem Feuer holen, таскать каштаны из огня*.

Большая часть проанализированных фразеологизмов представляет собою исконную фразеологию немецкого/русского языков, т.е. возникли в самом национальном языке. Однако есть и универсальные, общие для двух языков образы, например, фразеологизм *Apfel des Paris/яблоко раздора* уходит своими корнями в древнегреческие мифы, его образная основа будет являться универсальной для русского и немецкого языков. Также фразеологизм *für jemanden die Kastanien aus dem Feuer holen/ таскать каштаны из огня* является и в русском, и в немецком языках заимствованием из

французского и может иметь двоякое толкование. С одной стороны, данный фразеологизм может означать, что кто-то старается услужить другому, даже если при этом приходится приносить в жертву собственные интересы. С другой стороны, данный фразеологизм может иметь противоположное значение – кто-то использует ситуацию, чтобы получить из нее выгоду: *«Wir sollten endlich lernen und wenigstens diesmal neutral bleiben und nicht für zweifelhafte amerikanische Saubermänner die Kastanien aus dem Feuer holen»* [Der Spiegel, 05.05.1980]; *«Etliche Anwaltsbüros haben sich bereits darauf spezialisiert, für die Anleger die Kastanien aus dem Feuer zu holen und den Verkäufern der Fonds Falschberatung nachzuweisen»* [Die Zeit, 21.01.2013]; *«Руками понтовитых и безбашенных горцев все кому не лень таскали каштаны из огня»* [Г. Садулаев. Когда проснулись танки (2010)]; *«Туманов для нас каштаны из огня таскает, а мы тут прохлаждаемся...»* [Н. Леонов, А. Макеев. Гроссмейстер сыска (2003)].

Исконные фразеологизмы обладают национальной спецификой, т.к. их образную основу образуют традиции и обычаи данной страны. Например, фразеологизм *auf einen (keinen) grünen Zweig kommen* отсылает нас к обычаю, связанному с продажей земли в древней Германии. Человек, продающий землю, давал покупателю веточку вечнозеленого дерева как пожелание удачи и процветания. В современном немецком языке данное выражение используется для обозначения успеха или неудачи: *«Die derzeit wichtigere Frage ist, ob Italiens Banken es in der wackligen politischen Lage nach dem Referendum schaffen, wieder auf einen grünen Zweig zu kommen»* [Die Zeit, 05.12.2016]; *«Man kam auf keinen grünen Zweig, die Mitglieder murrten und wurden lustlos, und manche sahen sich heimlich schon nach einem neuen Vorsitzenden um»* [E. Neutsch. Spur der Steine].

Фразеологизм *jemanden ins Pfefferland wünschen* (букв. «отправить в страну перца») появился в немецком языке еще в 16 веке. Образную основу данного фразеологического выражения составляет представление о том, что Индия – родина многих приправ, располагалась очень далеко, поэтому и появилось подобное проклятие: (ср. в рус.яз. «провалиться в тартарары»): *«Die staatlichen Regulierer, diese Kantonszahnärzte – eigentlich wünscht sich Hürlimann diese ins Pfefferland»* [Die Zeit, 26.03.2015, Nr. 13].

Фразеологизм *mit jemandem nicht gut Kirschen essen* (букв. «с ним лучше вишни не есть», рус. яз. «лучше не иметь с кем-либо дела») также родом из Средневековья, когда вишни были очень дорогим и экзотическим фруктом: *«Auch die Grünen denken, letztlich davon zu profitieren, wenn Jamaika beispielsweise an der Klima-, Umwelt- oder Energiepolitik scheitern sollte. Darum ist mit ihnen auf diesen urgrünen Feldern nicht gut Kirschen essen»* [Die Zeit, 16.11.2017, Nr. 47].

Русские фразеологизмы с компонентом-фитонимом также обладают национальной спецификой, например, фразеологическое сочетание *любить до самой берёзки* (т.е. «любить до самой смерти»). Берёза является традиционным символом для русской культуры. Как отмечает Белая Е.Н., берёза «освещала жилище (лучина), согревала (берёзовые дрова), лечила (берёзовый сок исстари ценился и как лакомство, и как целительный напиток). Берёзу сажают также у могил – отсюда образная основа этого выражения» [1, с. 34].

В русском и немецком языках есть схожие фитонимы, выступающие в качестве компонентов фразеологизмов, но выражают они при этом противоположные значения. Так, например, в немецком языке в лексема *Klette* вербализует представление об очень близких, теплых отношениях: «*Die beiden hingen aneinander wie die Kletten, fuhren täglich gemeinsam ins Geschäft und nahmen auch den Hund stets mit* [I. Noll. Ladylike]; *Und die Jungen hatten das Gefühl, dass sie wie Kletten aneinanderhingen und dass nichts sie auseinanderreißen könne*» [F. Bodenreuth. Alle Wässer Böhmens fließen nach Deutschland].

Противоположное значение в русском языке имеет схожий фитоним «репей», в составе фразеологизма данная лексема реализует представление о навязчивом,

надоедливом человеке: «*То ли Хлебников, то ли Маяковский пустили о нем злую шутку, высмеивающую античные пристрастия поэта и прицепившуюся к нему, как репей: мраморная муха*» [Ю.М. Нагибин. Голгофа Мандельштама]; «*Но Ваня-то не отстаёт, как репей прицепился*» [В.Ю. Кунгурцева. Ведогони, или Новые похождения Вани Житного].

Таким образом, фразеологизмы с компонентом-фитонимом являются непосредственными репрезентантами представлений человека о межличностных отношениях, о близости/отдаленности отношений между людьми. Анализ языкового материала позволяет говорить о значительном структурном сходстве русских и немецких фразеологизмов с компонентом-фитонимом, но при этом следует отметить, что данные фразеологизмы, будучи исконными, сохраняют свою национальную специфику. Их образную составляющую образуют традиции и обычаи носителей немецкого/русского языка. Кроме того, лексемы-фитонимы в составе фразеологизма русского и немецкого языков могут не только не совпадать в своих значениях, но и выражать противоположное значение. Это обуславливает необходимость лингвокультурологического анализа, что будет способствовать пониманию национальной культуры и языка.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Белая Е.Н. Национально-культурная специфика английских, французских и русских фразеологических единиц с компонентом «дерево» и названий деревьев // Наука о человеке: гуманитарные исследования. 2017. – №4 (30). – С. 34-41
2. Ковшова М.Л. Лингвокультурологический метод во фразеологии: Коды культуры. – М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2012. – 456 с.
3. Писарская Т.Р., Якименко Н.Е. Сборник научных статей XXVII Международной научно-практической конференции / Под общей редакцией М.В. Пименовой. – СПб.: Изд-во СПбГЭУ, 2017. – 366 с.
4. Хашимов Р.И., Лаврищева Е.В. Элементарная фразеология немецкого языка (авторский курс по филологическим специальностям). – Елец: ЕГУ им. И.А. Бунина, 2020. – 87 с.
5. Шанский Н.М. Фразеология современного русского языка: Учеб. пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по специальности «Русский язык и литература». – Изд. 3-е, испр. и доп. – М.: Высшая школа, 1985. – 160 с.
6. Шустова С.В., Бессонова Е.М., Назаренко Е.Н. Фразеологизмы с компонентом фитонимом в немецком и русском языках // Гуманитарные исследования. История и филология, 2023. – №9. – С.32-42.

© Лаврищева Екатерина Владимировна (eklav@mail.ru), Трегубова Юлия Алексеевна (tregubova@elsu.ru),  
Аброськина Наталия Борисовна (abroskina-19@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

## ТЕОРИЯ ЛЕКСИЧЕСКОЙ МЕТОНИМИИ В КИТАЙСКОМ ЯЗЫКЕ

### THE THEORY OF LEXICAL METONYMY IN CHINESE

Li Xia

*Summary:* The article examines the substantive characteristics of the terms metonymy, metonymic meaning and metonymic use in the Russian and Chinese languages.

The similarities and differences between "metonymies", "metonymic words" and "metonymic meanings" are noted.

*Keywords:* metonymy, metonymic words, metonymic meaning, Chinese language.

Ли Ся

Аспирант, Калужский государственный университет  
им. К.Э. Циолковского  
Xiali2477@gmail.com

*Аннотация:* В статье рассматриваются содержательные характеристики терминов *метонимия*, *метонимическое значение* и *метонимическое употребление* в русском и китайском языках.

Отмечается общее и отличное между «метонимиями», «словами-метонимиями» и «метонимическими значениями».

*Ключевые слова:* метонимия, слова-метонимии, метонимическое значение, китайский язык.

«Метонимия» переводится на китайский язык либо как «借代» (jiè dài), либо как «转喻» (zhuǎn yù) или «换喻» (huàn yù). «Англо-китайский словарь», «Новый англо-китайский словарь», «Англо-китайский большой словарь» и многие серьезные ученые в области когнитивной лингвистики в Китае переводят metonymy как «转喻» (zhuǎn yù). Однако часть ученых переводят metonymy как «借代». Они утверждают, что «metonymy» - это троп, основанный на смежности, способ замены одного названия на другое. 余立三 Юнь Саньли отмечает, что «metonymy» - это китайская метонимия «借代» [7. 1982]. «Английский словарь по риторике» переводит metaphor как «隐喻» (yǐn yù), а «metonymy» как «借代» (jiè dài). Ли Гуонань переводит «metonymy» на «借代» и утверждает, что «metonymy» или «借代» - это стилистический прием на основе смежности [3. 1999]. Изучение метонимии представляет всеобщий интерес как для грамматиков, так и для риториков, до сих пор нет единого мнения для перевода метонимии.

Метонимия широко используется в традиционной риторике китайского языка. Она описывает использования слова для обозначения другого, связанного с ним отношениями смежности объектов. Таким образом, метонимия включает использование слов или выражений, которые не являются прямым обозначением объекта или понятия, но связано с ним по какой-то логической или контекстуальной связи.

В «弹歌» стихотворение, было написано во времена Желтого императора (2698 — 2598 до н. э.): «断竹, 续竹. 飞土, 逐肉». Буквальный смысл: сломай бамбук и обнови его. Земля летит и гнаться мясо → переносный смысл: вырубка бамбука, изготовление рогаток из срезанного бамбука; Стрельба из рогатки, изготовленной и заряженной глиняными пулями; Стрельба в птиц и жи-

вотных для получения пищи. Здесь слова «土» («земля») и «肉» («мясо») заменяют слова «пулька» и «зверь» соответственно, что является одним из самых ранних примеров использования метонимии.

С течением времени, эти формы метонимии продолжали развиваться в традиционной китайской стилистике. В династию Хань и Вэй возникло несколько новых способов моделей метонимического переноса:

Название должности → название человека.

Название города → название человека.

В династию Тан и Сун появилось два новых способа использования метонимии, замена современного слова на слово древнее и замена слова вещи на цветные слова. В династиях Юань, Мин и Цин она развивалась в сторону популярности.

Хотя метонимия используются во многих древних стихотвореньях, легко заметить, что изучение метонимии все еще находилось в зачаточной стадии. Известный китайский лингвист Чэнь Вандао так описывал метонимию в китайском языке, впервые в китайском языкознании давая определение стилистическому приему: «если у предмета, о котором идет речь, нет ничего общего с другим предметом, можно предположить, что есть третий предмет, с которым оба состоят в неразрывной семантической связи, поэтому можно позаимствовать эту связь для того, чтобы использовать в качестве замены для субъекта сравнения». [1. 1932]

Ван Сицзе в своей книге «Стилистика китайского языка» («汉语修辞学») пишет, что «метонимия относится к заимствованию другого названия для замены этого, не используя исходное имя человека или название вещи, а используя имя других связанных людей или вещей, чтобы назвать это» [4. 1983].

Ян Хунжу пишет в «Современная китайская риторика» («当代汉语修辞学»): «когда мы говорим или пишем статьи, чтобы выразить потребности, мы не говорим напрямую о людях и вещах, хотим сказать, а используем людей и вещи, связанные с ними, чтобы заменить то, что нам нужно. Эта фигура речи называется метонимия» [б. 1993].

В «汉语修辞格大辞典» («Словаре китайской стилистики») Тан Сонгбо и Хуан Цзяньлинь определяют как: «не говорить имя кого-то или название чего-то напрямую, а заимствовать вместо название чего-то, тесно связанного с ним; такой троп называется метонимией, или переименованием» [5. 2002]. Проще говоря, метонимия - это способ назвать в речи или в тексте объект, который не должен быть назван, и вместо него употребить другой, основываясь на смежности признаков двух объектов. Замещаемый объект называется «本体», а замещающий – «借体». В метонимии отношения между замещаемым и замещающим словами очевидны, обычно это очень тесные отношения. Таким образом, традиционные стилистики придерживаются одинакового взгляда на определение метонимии.

В китайском языке еще два термина – «借代词» слова-метонимии и «借代义» метонимическое значение. Новое значение слова, созданное с помощью метонимии, называется метонимическим значением. Новые слова, созданные путем метонимии, называются слова-метонимии. Лю Яньпин утверждает, что слова-метонимии и метонимическое значение создаются с помощью метонимии, но суть в другом. Появление слова-метонимии - это решение проблемы создания слова с нуля до появления и относится к категории словообразования. Метонимическое значение - это производное значение существующего слова на основе его исходного значения, которое должно быть основано на исходном значении, и относится к категории лексикографии.

В 1981 году Хань Чэньци опубликовал статью «метонимическое значение слов» («词的借代义»), в которой он ввел термин «метонимическое значение» и впервые провел различие между метонимическим значением слов и метонимией [2. 1981]. Позже в книге Чжан Юньяна «张永言词汇学简论» («Краткая теория лексикографии») при обсуждении прямых и переносных значений слов указывается, что «переносные значения можно разделить на метафорические значения и метонимические значения», и далее говорится, что перенос имен, основанный на ассоциациях по сходству, является метафорой: перенос имен, основанный на ассоциациях по смежности, является метонимией. В последние годы наблюдается рост исследований по метонимическому значению «借代义», как Чжао Аньминь «Разговор о метонимическом значении слов» («谈谈词的借代义»), Лю Яньпин «Исследование особенностей значения метонимических слов»

Сюй Цзянь и Чжан Руйфан «Исследование когнитивных образования китайских лексических метонимического значения».

Ван Ли отметил, что изменение значения слова и риторика очень тесно связаны. Во многих случаях, использование риторических приемов вызывает изменения в значении слова. метонимия - это риторическое явление, искусство украшать язык: а метонимическое значение - это языковое явление, отвечающее потребностям социальной коммуникации. Метонимическое значение слова - это закрепленное значение слова путем метонимии, которое является переходным значением слова.

Следующие примеры приводятся в анализе метонимий в книге «Современный китайский язык» под редакцией Хуан Бо Жуна и Ляо Сюйдуна (2-е обновленное издание):

(1) 中国人民中间, 实在有成千上万的“诸葛亮”, 每个乡村, 每个市镇, 都有那里的“诸葛亮”。 Среди китайского народа, в каждой деревне и городе, действительно много “Чжу Гэлян”.

(2) 向科学现代化进军中, 我们多么需要奔腾驰骋的“千里马”, 多么需要无产阶级的“伯乐”啊! В марше к научной модернизации, как сильно нам нужны скачущие “тысячегривые лошади”, как сильно нам нужен “боу Лэ” пролетариата!

(3) 马之悦鬼着呢, 连替中农说几句公道话都前怕狼后怕虎的, 唯恐丢了乌纱帽。 Ма Чжиюэ - призрак, он даже боится сказать несколько слов для крестьян, чтобы не потерять свою черную шляпу.

(4) 江山如此多娇, 因引无数英雄竟折腰。 Пейзаж настолько красив, что привлек сюда бесчисленные герои.

В этих четырех примерах слова **诸葛亮** Чжу Гэлян, **伯乐** Бо Лэ, **乌纱帽** У Ша Мао и **江山** Цзянь Шань были зафиксированы и формируют метонимическое значение слова. В учебнике «Современный китайский» так объясняется:

Чжу Гэлян **诸葛亮** - государственный политик династии Шу Хань в период Троецарствия. Обычно используется для обозначения человека мудрого.

Бо Лэ **伯乐** - человек из государства Цинь в период Весны и Осени, который хорошо умел тренировать лошадей, позже использовался для обозначения человека, умеющего находить и отбирать таланты.

У Ша Мао **乌纱帽** - чёрная шляпа, используется для обозначения официальной должности.

Цзянь Шань **江山** - реки и горы, в основном используется для обозначения государства и власти государства.

Как видно из «Современный китайский» «现代汉语», четыре примера формируют метонимическое значение

слова, а не метонимии. Эти слова стали «借代词» слова-метонимии после регулярного и длительного использования. Современные китайские слова-метонимии были переданы путем фиксации употребления определенных слов в древнекитайском языке.

Примеры наиболее часто употребляемых метонимий в современном китайском языке:

Метонимия (и ее прямое значение)	Метонимическое значение
玉兔[yù tù] - нефритовый кролик	月亮[yuè liàng] - луна
河山[hé shān]- река и гора	国家的疆土[guójiā de jiāngtǔ] - территория страны
刀枪[dāo qiāng] - ножи и ружья	武器[wǔ qì] - оружие

Метонимия (и ее прямое значение)	Метонимическое значение
茶饭[chá fàn] - чай и рис	饮食[yǐn shí] - еда
布衣[bù yī] - холщовая одежда	平民[píng mín] - простой народ
饭碗[fàn wǎn]- миска	工作[gōng zuò]- работа
同窗[tóng chuāng] - однооконник	同学[tóng xué] - одноклассник
巾帼[jīn guó]- головные украшения	女人[nǚ rén] - женщина

Таким образом, “metonymy” переводится на китайский язык либо как 借代 (jiè dài), либо как 转喻 (zhuǎn yù) или 换喻 (huàn yù). Этот вопрос еще предстоит изучить и обсудить. Еще можно сказать, что существует разница между метонимией, словами-метонимии и метонимическими значениями, которые не следует путать.

ЛИТЕРАТУРА

1. 陈望道, 修辞学发凡 [M]. 上海: 上海教育出版社, 1932.
2. 韩陈其, 词的借代义. 《徐州师范学院学报》1981年第2期
3. 李国南, 英汉修辞格对比研究 [M]. 福州: 福建人民出版社, 1999.
4. 王希杰, 汉语修辞学 [M]. 北京: 北京出版社, 1983.
5. 黄伯荣, 廖序东. 现代汉语 [M]. 增订三版. 北京: 高等教育出版社, 2002.
6. 杨鸿儒. 当代汉语修辞学 [M]. 成都: 四川科学技术出版社, 1993
7. 余立三, 英汉修辞比较与翻译 [M]. 北京: 商务印书馆, 1985. 张永言, 词汇学简论. 华中工学院出版社, 1982.

© Ли Ся (Xiali2477@gmail.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

## УДАЛЕННЫЙ УСТНЫЙ ПЕРЕВОД ВИДЕОКОНФЕРЕНЦИЙ

Ли Чэнчэн

Хэйлуцзянский университет  
1105035697@qq.comDISTANT INTERPRETATION  
OF VIDEO CONFERENCES

Li Chengcheng

*Summary:* Issues of linguistic translation from one language to another are very interesting for both teachers and students, as well as methodologists and, mainly, translators. Translation studies have always attracted the attention of various specialists due to the demand for international communication in modern conditions, as well as the relevance of the issue of translating material from one language to another.

There are various types of translation, one of which is oral interpretation. In the context of videoconferences, the format of which currently seems to be very broad and relevant, it is important to note simultaneous interpretation. Its advantage is that it saves time and travel costs. However, there is a number of features for organizing translation online. It is important to notify all speakers that interpretation will be carried out distantly via the Internet so that they pause, and it is also important to have the technical equipment of the conference for the interpreter so that he can clearly hear the speech of the speakers.

*The relevance* of the work lies in the need to improve the quality of remote translation due to its widespread demand and simplicity.

*The subject* of the study is the interpretation of video conferences in modern realities.

*The scientific novelty* of the study lies in the development of some useful recommendations that help improve the quality of translation specifically in the remote format of video conferencing.

*The practical significance* of the work lies in the possibility of using recommendations in the educational process when preparing simultaneous interpreters, as well as for methodological purposes in the process of teaching a foreign language.

*Keywords:* translation, video conference, distant format, synchronist, features, quality, syntagma, pause, technical equipment.

*Аннотация:* Вопросы лингвистического перевода с одного языка на другой являются очень интересными как для преподавателей, так и студентов, а также методистов и, главным образом, для переводчиков. Переводоведение всегда привлекало внимание различных специалистов в силу востребованности международной коммуникации в современных условиях, а также актуальности вопроса трансляции материала с одного языка на другой.

Существуют различные виды перевода, одним из которых является устный перевод. В контексте видеоконференций, формат которых в настоящее время представляется очень широким и актуальным, важно отметить устный синхронный перевод. Его преимущество заключается в экономии времени и затрат на выезд. Однако существует ряд особенностей для организации перевода онлайн. Важно оповестить всех спикеров, что перевод будет осуществлен через интернет дистанционно, чтобы они делали паузы, а также важно техническое оснащение конференции для переводчика, чтобы он отчетливо слышал речь говорящих.

*Актуальность* работы заключается в необходимости повышения качества дистанционного перевода в связи с широкой востребованностью и упрощенностью.

*Предметом* исследования является перевод видеоконференций в современных реалиях.

*Научная новизна* исследования заключается в разработке некоторых полезных рекомендаций, способствующих повышению качества перевода именно в условиях дистанционного формата видеоконференций.

*Практическая значимость* работы заключается в возможности использования рекомендаций в учебном процессе при подготовке переводчиков – синхронистов, а также в методических целях в процессе преподавания иностранного языка.

*Ключевые слова:* перевод, видеоконференция, дистанционный формат, синхронист, особенности, качество, синтагмы, пауза, техническое оснащение.

В связи с вызовами, связанными с пандемией, все более востребованными технологиями в различных сферах деятельности становятся дистанционные техники. В переводческой отрасли они также постепенно получают распространение, и для соответствия запросам общества, переводчик должен осваивать так называемые технологические компетенции, без которых существует риск остаться неконкурентоспособным в современных реалиях [1]. Еще относительно недавно технологические новинки не воспринимались специалистами указанной сферы всерьез, но в настоящее время переводчик должен быстро адаптироваться к меняющимся условиям труда в силу все более технологичных реалий.

Существуют определенные компоненты технологической трансформации устного перевода, а именно,

инструменты дистанционного перевода, технологии автоматизированного устного перевода, технологии машинного устного перевода. Также следует отметить гибридные технологии, связанные с автоматическим распознаванием речи. Средства автоматизации в устном переводе представляют собой достаточно новое явление [2].

Рассматривая дистанционные переводы видеоконференций важно отметить ряд особенностей синхронного перевода и немного окунуться в его историю для более качественного восприятия деталей. В данном контексте следует обозначить собственно синхронный перевод, который является разновидностью технологически-опосредованного устного перевода. Появились специальные кабины для переводчиков – синхронистов, они отделялись от зала и друг от друга, но были эффек-

тивным звеном между двумя либо более сторонами общения. Отметим, что датой рождения переводчика – синхрониста является Нюрнбергский процесс. Новые технологические решения были интересны сообществу, однако требовалось немалое количество времени, чтобы перевести конференц-переводчиков в дистанционный формат [3]. Создаются рабочие группы для разработки особых рекомендаций для переводчиков, а также для технических специалистов, обеспечивающих бесперебойную работу дистанционного перевода. Полагают, что развитие интернет-технологий способно произвести новый виток в развитии синхронной передачи информации с одного языка на другой и устного перевода в целом.

Новые технологические решения в контексте устного перевода требуют жестких требований к условиям дистанционной работы. Качество синхронного удаленного перевода во многом зависит от технических составляющих, наблюдается повышенная когнитивная нагрузка на переводчика в подобном формате. Кроме того, на данного специалиста ложится огромная ответственность за конечный продукт, в связи с чем могут возникнуть некоторые психологические сложности [4].

Отметим, что именно переход в дистанционный формат определил дальнейшие исследования в контексте информационно-коммуникативных технологий в переводческой деятельности. Так как это достаточно новая сфера исследования, важно определиться с методами, подходами, правилами и рекомендациями.

Дистанционный устный перевод предполагает использование ИКТ в переводческих практиках. Такой перевод может распределяться на два подвида – перевод с использованием аудиосвязи, а также перевод с использованием видеосвязи [5]. Телефонный перевод все чаще осуществляется посредством специальных приложений, которые в тренде как результат развития ИКТ, нас же более интересует перевод видеоконференций.

При применении видеосвязи различают перевод видеоконференций и удаленный перевод с использованием видеосвязи. Основанием для их различия является наличие у переводчика обязательного обзора аудитории, в которой происходит мероприятие. Иначе это может быть обосновано месторасположением кабины переводчика. Как перевод видеоконференций, так и перевод с использованием видеосвязи являются опосредованными информационно-коммуникационными технологиями. При синхронном переводе видеоконференций переводчик видит очных участников мероприятия, а при удаленном режиме с использованием видеосвязи может видеть изображения слушателей, которые видны на мониторах, расположенных в переводческой кабине [6]. По данным статистики, перевод видеоконфе-

ренций является самым популярным и востребованным видом дистанционного перевода в современных реалиях. Удаленный перевод с использованием видеосвязи предполагает значительную трансформацию условий работы переводчика.

Подчеркнем, что перевод видеоконференций и дистанционные технологии с использованием видеосвязи разнятся в назначении ИКТ. При видеоконференциях ИКТ используют в качестве связующего звена между участниками коммуникации, при этом переводчик может и присутствовать на процессе очно, и быть в работе удаленно. Во втором случае ИКТ используются непосредственно для связи с переводчиком. В любом случае ИКТ существенно влияют на процесс коммуникации.

Следует также отметить особенности каналов связи, с которыми работает переводчик – синхронист во время видеоконференции. Информация, которую воспринимает данный специалист, представляет не просто речь оратора, поступающую в наушники. Этот канал сопровождается другими информационными потоками, которые могут варьироваться в зависимости от ряда объективных и субъективных причин.

Прежде всего, это первый звуковой канал, а именно, речь оратора. Он главный в доставке звуковой информации переводчику. Именно речь оратора перекодируется специалистом на языке перевода. Все остальные информационные каналы являются вспомогательными [7].

Вторым звуковым каналом является собственная речь переводчика, которая слышима им одновременно с речью оратора. Этот канал необходим, по мнению специалистов, для контроля собственного голоса. В данном контексте технические аспекты должны быть выполнены идеально. Важен баланс между громкостью голоса оратора и собственного голоса переводчика – синхрониста. Переводчик слышит два голоса одновременно и не должен заглушать оратора своим голосом. С другой стороны, речь переводчика несет весь объем информации, без которого иноязычная коммуникация невозможна. Прослушивая свою речь, переводчик корректирует не только свою интонацию, тембр и громкость голоса, но и средства выражения – лексику, грамматику, синтаксис.

Следующим каналом информации при видеоконференции является первый визуальный канал, который предусматривает изображение через экран кабины переводчика или на мониторе при дистанционной синхронной работе. Специалисты указанной сферы полагают, что при работе очень важен визуальный контакт с оратором [8]. Поведение оратора очень информативно для переводчика. Жесты и мимика указывают на смысл речи, отношение говорящего к теме, подчеркивают его эмоциональное состояние. Переводчику проще понять

оратора, передать его психологическое состояние, лучше отразить реалии. Кроме того, визуальный контакт помогает переводчику – синхронисту технически, переводчик видит, когда оратор подошел к трибуне, надел наушники и прочее. Обеспечение качественной видимости оратора способствует созданию нормальной рабочей среды для переводчика. Если работа предусматривает дистанционный формат, важно наличие монитора, который передает изображение говорящего переводчику.

Подчеркнем, что чрезмерная эмоциональность и жестикуляция может отвлечь переводчика от темы, явиться раздражающим фактором, поэтому если переводчик – синхронист постоянно будет смотреть в лицо говорящему, качественной передачи информации на другой язык не получится. В данном ключе стоит переключиться на другие информационные каналы.

Второй визуальный канал представлен другими участниками видеоконференции, их переводчик также видит через стекло кабины либо на мониторе при дистанционной видеоконференции [9]. Переводчик может наблюдать за реакцией слушателей, их поведением и настроением. Соответственно, синхронист также корректирует свою работу по необходимости. Этот визуальный канал очень важен при коммуникации переводчика и оратора. Своевременная и адекватная реакция зала позволяет переводчику оценить достижение коммуникативного эффекта, а также получить позитивный эмоциональный заряд. Таким образом, при синхронном переводе получатели информации являются непосредственными участниками коммуникативного акта, для которого свойственна целостность всех его компонентов, а именно, места, времени, условий порождения и восприятия речи, владение обсуждаемой темой.

Третий визуальный канал представлен текстом выступления оратора. Переводчик читает текст одновременно с восприятием на слух речи оратора [10]. Наличие или отсутствие текста переводчика позволяет выявить два разных вида синхронного перевода. Возможно говорение с листа, это предусматривает наличие заранее заготовленного текста, что существенно повышает качество перевода. Синхронист получает текст заранее и овладевает темой тщательно, эффективно проработав материал. Отметим, что в данном контексте речь не идет о полном зачитывании перевода. Указанный текст просто дает возможность переводчику погрузиться в тему, освоить и уточнить эквиваленты сложно переводимых конструкций и отдельных слов, а также фоновой лексики, паремий и устойчивых сочетаний. Но часто данный текст синхронист получает за несколько минут до мероприятия, соответственно, не имея возможности полностью погрузиться в материал. Однако он способен зрительно запомнить информацию, что также упрощает процесс передачи материала на другой язык.

Иногда наличие подобного текста мешает синхронисту в силу дополнительной психологической нагрузки на специалиста. Очень часто переводчики откладывают текст и концентрируются на звуковом канале. Также при чрезмерном углублении в текст можно потерять смысл высказывания, что недопустимо в работе переводчика.

Четвертый визуальный канал представлен справочными материалами, которые готовит переводчик к определенному мероприятию. Также необходимы гаджеты, позволяющие своевременно выходить в интернет и быть в доступе при дистанционной видеоконференции. Переводчик обычно готовит глоссарий с ключевыми понятиями и определениями.

Пятый визуальный канал предусматривает презентации, которые во время выступления готовит оратор. В настоящее время большинство международных мероприятий проходит с наличием у выступающих презентаций. В силу этих особенностей опытные организаторы мероприятий обеспечивают наличие в кабине переводчика – синхрониста специального монитора с презентацией, а также ее доступ посредством нахождения «картинки в картинке». Возможность использования данного визуального канала существенно облегчает процесс синхронного перевода [11].

Как видим, переводчик – синхронист в самом начале мероприятия получает определенную информацию посредством различных каналов связи, он вынужден работать в режиме многоканальности и многозадачности, а указанные каналы облегчают работу его слуховой и рецепторной систем.

Перевод удаленных видеоконференций рассматривается с позиции переработки информации. В соответствии с этим фактом он подразделяется на ряд задач, выполнение которых зависит от распределения ресурсов внимания переводчика – синхрониста. Кроме того, в данном ключе важны и лингвистические факторы, которые могут либо облегчить, либо усложнить работу специалиста.

Подчеркнем, что при переводе видеоконференций важен селективный подход к информационному материалу. Из речевого поведения оратора нужно извлечь самую важную информацию. Именно селективная способность человеческого мозга отличает работу переводчика – синхрониста от действий компьютерной программы автоматического перевода. Для человека свойственна интуиция, языковое чутье, антиципация, домысливание. Речь оратора, особенно спонтанная, неподготовленная, характеризуется повторами, междометиями, словами – паразитами, что исключается профессиональным переводчиком в конечном продукте. Включаются так называемые «фильтры».

Таким образом, многоканальность и многозадачность среды, в которой работает синхронист во время дистанционной видеоконференции, резко противопоставлены единственному звуковому каналу, который воспринимают получатели перевода. Речь переводчика, соответственно, представляет собой многократно и тщательно отработанную синтезированную информацию, которая поступает по нескольким звуковым и визуальным каналам, а в конечном итоге выражается

на одном звуковом канале.

Мы уверены, что для выполнения качественного перевода видеоконференций важно учитывать профессионализм переводчика, а также каналы связи, которые несут различную информацию. Возможно в дальнейшем разработать специальную модель синхронного перевода, которая существенно облегчит и улучшит работу специалиста указанного профиля.

---

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Гербовский Н.К. Теория перевода. Учебник. М., 2020, 544 с.
2. Лихачева О.Н. Некоторые рекомендации по обучению чтению студентов технических вузов с использованием профильного компонента на занятиях по иностранному языку. Булатовские чтения. Т.5. С.216-218
3. Ли Сядун. Языковые различия и их отражение в лексической семантике китайского и русского языков. Вопросы филологии. М., 2003, №2. С.30-34
4. Алексеева И.С. Введение в переводоведение. Учебное пособие для студентов. М., Академия, 2020, 352 с.
5. Алтаева М.Т., Абдраимова Н.Б. Трудности перевода дипломатической терминологии китайского языка. Вестник КазНУ, Востоковедение, Алматы, 2013, 140 с.
6. Лихачева О.Н. Особенности подготовки обучающего материала по деловому иностранному языку. В сборнике: Шаг в науку. Сборник материалов III Международной научно-практической конференции с участием студентов. Махачкала. 2020. С. 465-469
7. Левенталь В.А., Рогова К.А., Степанов А.Д. Современная русская литература: направления, тенденции, язык. Мир русского слова. 2022, № 3. С.72-79
8. Чупова Е.В. Ключ к литературе. Санкт-Петербург, 2021 С.52-53
9. Арутюнова Н.Д. Языковая метафора (синтаксис и лексика). М., 2018, Слово, 120 с.
10. Прядильникова Н.В. Практическая функциональная стилистика русского языка. Самара, 2016, 164 с.
11. Голуб И.Б. Русский язык и культура речи. М., Логос, 2020, 200 с.

---

© Ли Чэнчэн (1105035697@qq.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

# ЖАНР ДНЕВНИКА КАК ФОРМА ИЗОБРАЖЕНИЯ ЖЕНСКОГО САМОСОЗНАНИЯ В ПОВЕСТЯХ «ОТРЫВКИ ИЗ ДНЕВНИКА МОЛОДОЙ ЖЕНЩИНЫ» Ю.В. ЖАДОВСКОЙ И «ДНЕВНИК СОФЬИ» ДИН ЛИН

**Линь Инин**

Соискатель, Московский государственный университет  
имени М.В. Ломоносова  
inin.lin@mail.ru

**Исакова Ирина Николаевна**

Кандидат филологических наук, доцент, Московский  
государственный университет имени М.В. Ломоносова  
mandala-1@yandex.ru

THE DIARY GENRE AS A FORM  
OF DEPICTING FEMALE SELF-AWARENESS  
IN THE NOVELS "EXCERPTS FROM  
THE DIARY OF A YOUNG WOMAN"  
BY YU.V. ZHADOVSKAYA AND "MISS  
SOPHIA'S DIARY" BY DING LING

**Y. Lin  
I. Isakova**

*Summary:* The purpose of the article is to reveal the artistic structure of the diary genre as a form of depicting female self-consciousness. The article uses the methods of structuralism, psychoanalysis, comparativism and the cultural-historical method, analyzes in detail the stylistic and compositional structure of the diary novels «Excerpts from the Diary of a Young Woman» by the Russian writer Yu.V. Zhadovskaya and «Miss Sophia's Diary» by the Chinese writer Ding Ling. It was found that both novels exhibit strong emotionality and lyricism, the composition is determined by the heroines' imagination about themselves, about others and about the ideal world, and the main feature of a women's diary is the dominance of the emotional principle and the chaotic nature of self-determination. However, in Ding Ling's novel, a more violent conflict is traced, because the heroine Sophia is more difficult to understand herself. In this case it is indicated that the differences between Ding Ling and Yu.V. Zhadovskaya are due to the difference in socio-cultural conditions in the two countries, but the structure of the novels is not fundamentally different, because the diary genre "can go beyond cultural differences and reproduce the general structure of human self-awareness".

*Keywords:* diary genre, women's narrative, female psychology, self-consciousness, structure, Yu.V. Zhadovskaya, Ding Ling.

*Аннотация:* Целью статьи является выявление художественной структуры жанра дневника как формы изображения женского самосознания. В статье применяются методы структурализма, психоанализа, компаративизма и культурно-исторический метод, подробно анализируется стилистика и композиционная структура повестей-дневников «Отрывки из дневника молодой женщины» русской писательницы Ю.В. Жадовской и «Дневник Софьи» китайской писательницы Дин Лин. Обнаружено, что в обеих повестях прослеживается яркая эмоциональность и лиричность, композиция определяется представлениями героинь о себе, о других и об идеальном мире, и главная особенность женского дневника заключается в доминанте эмоционального начала и хаотичности самоопределения. Однако в повести Дин Лин прослеживается более жестокий конфликт, потому что героиня Софья сложнее понять себя. При этом указано, что различия между Дин Лин и Ю.В. Жадовской обусловлены разницей социально-культурных условий в двух странах, но структура повестей принципиально не отличается, так как жанр дневника «может выходить за рамки культурных различий и воспроизводить общую структуру человеческого самосознания».

*Ключевые слова:* жанр дневника; женское повествование; женская психология; самосознание; структура; Ю. В. Жадовская; Дин Лин.

В литературных произведениях традиционных эпох женское повествование и самопознание часто ограничено патриархальной картиной мира. В обществе более ценятся так называемые мужские черты: индивидуальность, независимость, решительность, способность к установлению правил и сохранению порядка, а так называемые женские черты: чувствительность, заботливость, концентрация на отношениях с другими людьми, не получают полноценного внимания и описания. Зигмунд Фрейд пытался найти психологическое основание доминанты мужского сознания. По его мнению, мужские качества развиваются в процессе отделения ребенка от ма-

тери, что характерно в первую очередь для мальчиков. Итак, в соответствии с традиционно-патриархальной системой мужское сознание и мужская субъективность, индивидуальность в художественной литературе чаще представляют собой центр изображения, а женское сознание находится на периферии.

Доминанта мужского сознания также заметна в русской и китайской литературной классике. Например, мужские персонажи часто полноценно описаны и изображены, а женские образы присутствуют как дополнение мужского мира – как небесный идеал, либо как

исчадь ада. Чэнь Фан в монографии «“Второй пол” в русской литературе» указывает, что в русской литературе мужские персонажи, «лишние люди», например, часто представляют типичные социальные пороки, а женские персонажи – некий социальный идеал [1, с. 8]. Мэн Юе и Дай Цзиньхуа пишут, что в древнекитайской литературе наблюдается овеществление женских образов, которые представляют подавленное стремление писателей к власти [2, с. 14].

Современная нейробиология и психология подчеркивает индивидуальность и значимость индивидуально-повествовательного повествования независимого от гендера. С точки зрения нейробиологии, высшее сознание тесно связано с языком – особым средством передачи информации между людьми. По мере социального общения и накопления языковых знаков человек постепенно учится повествовать, формулировать концепции о Я и других, настоящем и будущем, и в конце концов отделять собственное Я от социальных отношений [3, с. 194-197]. Любой индивидуальный опыт, основанный на индивидуальной нервной системе, уникален и никак не может быть заменен общей теорией или описанием [3, с. 157]. Поэтому женский опыт также уникален и заслуживает полноценного описания и художественного изображения. Кэрал Гиллиган замечает, что женский характер является неотъемлемой и не менее важной частью единого целого мира, однако, при доминировании мужского начала в языке женщины не могут найти уместное средство для выражения собственного опыта и способа познания мира [4, с. 24-63].

Таким образом, женское повествование имеет большое значение в процессе познания женщиной собственного Я и в изображении человеческого самосознания. Надо заметить, женское повествование часто появляется в литературе с развитием гуманизма, в период смены социального положения женщины, что приводит к изменению самосознания женщины: в русской литературе расцвет женского повествования приходится на 1830-1840-е гг.<sup>2</sup>, а современная женская литература в Китае возникла в начале XX в. в результате «Движения за новую культуру»<sup>3</sup>.

На этапе формирования женской литературы важное место занимают автобиографические жанры, в частности, дневник. Л.Я. Гинзбург отмечает гуманистическое направление автобиографических жанров: «В промежуточных, например автобиографических и биографических жанрах в середине и во второй половине XIX века порой особенно обнаженно выступают принципы понимания человека и связь этих принципов с современными политическими, историческими, психологическими, этическими воззрениями» [5, с. 10-11]. Ю.М. Лотман замечает важность текстов системы «Я – Я» в культуре. По его мнению, тексты системы «Я – ОН» функционируют как перемещение информации, а в текстах системы «Я – Я» проис-

ходит введение новых кодов, возрастание информации, переформирование самопознания и самой личности [6, с. 36-42]. Дневнику как разновидности автобиографических жанров и тексту автокоммуникации свойственны «фрагментарность, нелинейность, нарушение причинно-следственных связей, интертекстуальность, авторефлексия, смешение документального и художественного, факта и стиля, принципиальная незавершенность и отсутствие единого замысла» [7]. Женский дневник не только сохраняет общие особенности дневника, но и носит более глубоко лирический и психологический характер, поэтому в нем особенно заметна проблема самопознания и самоопределения. По словам Кэтрин Делафилда, женский дневник XIX в. как повествовательный прием дает возможность выразить собственное Я в образе второго Я, которое может бросать вызов узкому определению ее личной жизни [8, с. 174].

Итак, мы считаем, что изображение женского самосознания тесно связано с жанром дневника, иначе говоря, жанр дневника представляет собой уникальную форму для изображения женского самосознания. Для того чтобы выявить поэтические особенности и художественную структуру женского дневника, мы будем рассматривать стилевую и композиционную структуру двух характерных повестей-дневников – «Отрывки из дневника молодой женщины» русской писательницы Ю.В. Жадовской и «Дневник Софьи» китайской писательницы Дин Лин с помощью методов психоанализа и структурализма.

Обе героини повестей сталкиваются с проблемой самоопределения и переживают острые внутренние конфликты. В душе каждой героини постоянно происходит борьба между Я, другими и образом идеальной женщины.

С одной стороны, героини испытывают сильные эмоциональные порывы и страстно желают ласки, любви и взаимопонимания. Что в свою очередь побуждает их бессознательно сочинять симфонию о мире, где люди понимают и поддерживают друг друга, где они живут в гармонии, любви и добре, и где все собственные чувства встречают уважение и понимание. Такой мир существует в их воспоминаниях и в суждениях о том, что такое любовь и счастье.

О любви Мина пишет: «Любовь, божественное чувство! ... Солнце жизни!» [9, с. 251]. Мина вспоминает о том, как семья собиралась за общим столом: «Казалось, что я сижу в нашей желтой комнатке и, в растворенные двери, вижу, как в диванной маменька разливает чай; около ней теснятся братья и сестры, один только черноглазый Митя вскарабкался ко мне на колени, обнял мою шею ручонками и, как всегда, осыпал лицо мое поцелуями, приговаривая: “как я тебя люблю, Мина! какая ты хорошенькая!”» [9, с. 244]. Для Миной воплощением любви является маменька, которая всегда ее ласкала, люби-

ла, и обращалась к ней со словами «прекрасное дитя», «дорогая, мечтательная Мина».

Для Софьи также важны понятия любви и счастья. В дневнике она неустанно задается вопросом, в чем заключается любовь: *«Очень хочется встретить человека, который сумел бы по-настоящему понять меня. Если этого нет, к чему тогда любовь и внимание?»* [10, с. 67] Она рисует идеальную картину: *«Я думаю о том, как буду спать на кровати в самой лучшей спальне, а мои сестры, стоя возле кровати на коленях на коврик из медвежьей шкуры, будут молиться за меня Богу. А отец мой, глядя в окно, станет тяжело вздыхать. Друзья помнят мои искренние слезы... Я очень нуждаюсь в человеческом тепле...»* [10, с. 73] Для Софьи воплощением любви является ее умершая подруга Юнь-цзы, она относилась к героине нежно, тепло и снисходительно: *«Ради ее ласки и по своей склонности легко расстраиваться и заливать неутешными слезами я облакачивалась на стол и плакала навзрыд из-за малейшей неурядицы...»* [10, с. 82]

С другой стороны, в реальности правила создают мужчины и поэтому эмоциональное движение необходимо подчинить разуму и привести в порядок, чувства и порывы часто относят к категории безумия. В социуме таких героинь считают странными, безумными, относятся к ним, как к маленьким детям, а люди, которые живут в соответствии с социальными нормами, кажутся героиням чуждыми, холодными и даже страшными. Такое мировоззрение отражается в их дневниках.

Мир других людей у Мины состоит из ее мужа, любовницы мужа и соседок. Мина несколько раз указывает на холодность и оскорбления мужа, она его боится и одновременно чувствует себя зависимой от него: *«Боюсь его; он не любит меня! он не оказал мне ни одной живой ласки, кроме холодных поцелуев в лоб...»* [9, с. 243]; *«Эти слова так оскорбили меня...»* [9, с. 244]; *«Его леденящая молчаливость, его спокойная холодность давят меня»* [9, с. 249]. Кроме того, героине не удалось найти общий язык с соседками: они относятся к ней так же, как к глупому ребенку: *«Как несносны мне здешние дамы – соседки! ... Зачем они хотят унижить меня названием ребенка? ... Не могу надивиться искусству, с которым рассказывают они о самых ничтожных случаях ежедневной, бесцветной жизни и наслаждению, с которым разговаривают, по целым часам, о том, как лучше отделать платье...»* [9, с. 245] В социуме женщин, подобных Мине, не принимают, считают безумными: *«Если бы я высказывала это убеждение как-нибудь в разговоре моим знакомым, они, без всякого сомнения, сочли бы меня помешанной...»* [9, с. 250] Любовница мужа Вера, мать которой является итальянкой, присутствует в дневнике как символ красоты, ревности и ненависти, который противопоставляется идеалу героини. По мнению Мины, ревность есть зло – противоположная сторона любви: *«Ревность – чувство,*

*которое я презирала, как недостойное благородной души человека...»* [9, с. 251].

Мир других людей у Софьи в основном состоит из ее отца, сестер, друзей, преследователя Вэй-ди и любовника Лин Цзи-ши. По ее мнению, отец, сестры, друзья и преследователь не испытывают к ней любви и не понимают ее, хотя она этого ожидает: *«Почему он (преследователь Вэй-ди) не может правильно понять меня? Очень хочется встретить человека, который сумел бы по-настоящему понять меня. Если этого нет, к чему тогда любовь и внимание? Ведь и отец мой, и сестры, и друзья – все они любят меня слепо...»* [10, с. 67] Друзья Юй-фан и Юнь-линь придерживаются традиционной концепции счастья и символизируют старую цивилизацию – царство разума и порядка. По их мнению, *«счастье заключается не в том, что есть на свете любимый человек, а в том, что двое шепчутся между собой, мирно и спокойно коротают свои дни и им больше ничего не нужно»* [10, с. 71]. Такой принцип позволяет им безжалостно считать героиню ребенком: они *«гордились своей чистотой и хохотали над моим ребячеством»* [10, с. 77]. Аскетизм и рассудочность друзей противоречат стремлению героини к любви во всех ее проявлениях. Для того чтобы оправдать свои сексуальные потребности, Софья в дневнике кричит: *«Какие аскеты! Почему ни он, ни она не желают обнять обнаженное тело любимого? Ради чего нужно сдерживать проявление любви? ... Не верю, что любовь может быть так рассудочна.»* [10, с. 77] Наоборот, ее любовник Лин Цзи-ши, приехавший из Сингапура, и ведет себя, как «рыцарь средневековой Европы», он представляет новую западную цивилизацию – мир авантюризма, опасности и выраженного сексуального начала. Однако, хотя Лин Цзи-ши принимает порывы и сексуальные инстинкты героини, его равнодушие, пошлость, подлость в корне противоречат ее идеалу любви и добра: *«Поняв, что эта драгоценная красота, в которую я влюбилась, обладает такой подлой душкой...»* [10, с. 88]; *«... его равнодушие и холодность снова вызвали только злость»* [10, с. 92]. Таким образом, Софье не удалось найти гармонию ни в мире старого порядка, ни в мире нового, что делает ее «странной» и «безумной» в глазах окружающих людей. Оценивая ее поведение с точки зрения социальной нормы, окружающие люди называют ее «гордячка», «сумасбродка»: *«Некоторые считают меня странной... Очень часто окружающие дают мне повод в одиночестве анализировать свои собственные поступки и это приводит к тому, что я все больше и больше удаляюсь от людей.»* [10, с. 69]; *«Они давно уже решительно подарили мне такие клички, как "гордячка", "сумасбродка" ...»* [10, с. 87]

Реальный мир не соответствует представлениям героинь об идеальном мире, иначе говоря, социальный уклад противоречит женскому чувствительному мышлению, нужде в любви и гармоничных отношениях с людьми.

ми. Под игом социального порядка Мине и Софье трудно определить свое положение в реальной действительности. Обе они переживают моменты сложности в осознании и выражении своих чувств. Порывы души Мины непонятны и невыразимы: «Эти речи отравили меня и внесли в душу мою невыразимое страдание... Странно, голова моя и теперь кружится... Кто объяснит мне эти непонятные порывы моего бедного сердца?» [9, с. 251] Софья также несколько раз указывает на невыразимость своих чувств: «Прямо-таки не знаю, как разобратся в своих чувствах... я могу почувствовать вдруг какую-то непонятную печаль» [10, с. 70]; «Какие слова и какие чувства смогут выразить мое раскаяние?» [10, с. 103]. Под давлением социальных норм они даже признаются в безумности своих поступков и сомневаются в ценности своего существования, думая о смерти.

Мина: *Кто знает, может, я точно безумная?* [9, с. 250]

Софья: *Может быть, я сошла с ума?* [10, с. 81]

Последние слова в дневнике Мины: *Я умираю! Боже! тяжело умирать...* [9, с. 258]

Последние слова в дневнике Софьи: *... я с безумной иронией говорю себе: «Безрадостно живешь, безрадостно умрешь. Мне жаль тебя, Софья!»* [10, с. 104]

Хаотичное самоопределение героинь зафиксировано в повторяющемся и прерывистом описании собственных чувств. В отличие от традиционной повести, где сюжет, композиция и авторский замысел занимают важное место в построении текста, повесть-дневник женщины в чем-то напоминает лирическое стихотворение, структура которого определяется движением души лирического субъекта. В дневнике течение времени обусловлено работой сознания героини, пространство почти всегда замкнуто, это дом или комната, что позволяет героиням предельно концентрировать внимание на внутреннем мире. Кроме того, тексты состоят из ряда повторяющихся мотивов, которые преимущественно касаются эмоционального состояния героинь: одиночества, печали, тоски, грусти, страдания, любви, страсти, порыва, безумия... Мина и Софья испытывают трудности при выражении своих эмоций, поэтому часто выражают свои чувства с помощью междометий, риторических вопросов и восклицаний.

Важно, что и Ю. Жадовская, и Дин Лин явно сочувствуют своим героиням, разделяют их позицию. Обе повести-дневника были написаны в юности, т.е. в ранний период творчества. Ю.В. Жадовская написала повесть в возрасте 24 лет. По мнению И.В. Войтенко, многие ранние повести Ю.В. Жадовской, повествование которых ведется от первого лица в форме отрывков из дневников или писем, в большой мере автобиографичны и для них характерно стремление раскрыть внутренний мир героини [11, с. 43]. Противоречие чувства и разума, внутреннего мира и внешнего побуждает Мину вести дневник.

Это же противоречие побудило и саму Жадовскую написать повесть, о чем она пишет И.Н. Шиллю: «... во мне является иногда дух противоречия, и именно в то время, когда другие не хотят говорить о пустяках мне хочется говорить о них. О, женщина! ... не дорасти мне видно никогда до мужского равнодушия, величавой холодности и ни до чего большого!» [12, с. 51] Сходная ситуация была и в жизни Дин Лин, когда она в 23 года написала «Дневник Софьи». В интервью Дин Лин говорит: «Что касается «Софьи», я думаю, что Мао Дунь<sup>4</sup> был прав. Мао Дунь сказал, что госпожа Софья была «мятежной молодой женщиной, которая в душе была обременена страданиями и травмами эпохи». Она была мятежной женщиной, и у нее было какое-то бунтарское женское упрямство... В то время такие женщины, такие эмоции все еще были характерными. Женщины были вынуждены порвать со своей семьей и со старым обществом. А где найти что-то новое? Все в ее глазах было темным, ей очень не нравилось старое общество, и люди в этом обществе ей тоже не нравились.» [13, с. 314] Как указывают исследователи в статье «Ранняя жизнь и творчество Дин Лин», писательница вошла в сознание персонажа и реалистично выразила противоречивую психологию Софьи в дневниковом жанре [14, с. 403].

Таким образом, дневник становится способом выражения ярких интимных чувств женщин, страдающих от непонимания и одиночества. Субъективное Я в дневнике демонстрирует душевное состояние писательниц и характерное состояние большинства женщин данной эпохи – страдание из-за социальной, экономической и эмоциональной зависимости женщин от мужчин и игнорирования обществом эмоциональных потребностей женщин. В соответствии с указанными чертами женской психики самосознание в женском дневнике определяет стилевую и композиционную структуру, где главную роль играет высокая эмоциональность и лиризм.

Отличий в структуре обеих повестей существенно меньше, чем сходств. Они проявляются главным образом в различиях социально-культурных условиях.

Ю.М. Лотман рассматривает женский характер как отражение эпохи. По его мнению, характер женщины представляет собой «барометр общественной жизни», так как «женщина с ее напряженной эмоциональностью, живо и непосредственно впитывает особенности своего времени» [15, с. 46]. Иными словами, социальные и культурные факторы определяют самопознание женщины и как следствие способы повествования. Ю.М. Лотман отметил три типа женских образов в русской литературе: нежно любящую женщину, женщину-демона, женщину-героиню [15, с. 65-72]. У Мины можно увидеть ангельское качество, а у Софьи наблюдается сочетание любящего и демонического характера.

С точки зрения Ю.М. Лотмана, для любящей женщины характерна способность испытывать глубокие чувства, поэтичность натуры, нежность и душевная тонкость, такая женщина противостоит жестокому обществу [15, с. 65]. В этом отношении, продолжая традиции прозы Пушкина, Лермонтова и Тургенева, Мина представляет собой символ-образ естественности, она видит добро в природе и верит в то, что человеческое существо, созданное Богом, рождено для любви и счастья. Она испытывает страдания, но старается не показывать свои чувства другим, поэтому перед бедой она проявляет сдержанность и стойкость. Она испытывает душевную гармонию в общении с природой и Богом: «С самого детства, я люблю его (ветер) с каким-то восторженным увлечением; с самого детства, с страстным удовольствием, люблю отдаваться его ласкам, и, уверяю, никто не ласкал меня так нежно и изящно...он духовно-разумное существо, которое любит и ласкает меня...» [9, с. 250]; «Уединение возвышает меня, развивает мой ум, дарит меня ощущениями высокими, прежде неведомыми. Только в одном уединении нахожу я силы молиться и плакать.» [9, с. 249] Как говорит автор в переписке: «Бог любит всех людей» [12, с. 56], героиня сочувствует страданиям мужа, прощает его измену, и ради него готова пожертвовать собой. Вера в Бога дает ей возможность увидеть ценность своих эмоций независимо от того, вписываются ли ее представления в социальную норму: «Да, лишняя, отвергнутая, ненавидимая, охваченная, в самом расцвете горячего сердца, мертвящим холодом окружающей меня жизни, я чувствую, как замирают во мне все лучшие движения души, как застывают слезы на глазах моих.» [9, с. 246]

В отличие от Мины Софья живет в период стремительных перемен, когда старая цивилизация рушилась, а новая система ценностей не была построена, поэтому героиня не видит выхода и ненавидит все, в том числе и саму себя в этом обществе. По словам Дин Лин, «она хочет найти свет, но она не видела никакого идеального настоящего, и не видела настоящего идеального человека» [13, с. 314]. Поэтому в повествовании Софьи наблюдаются, с одной стороны, больше неопределенности, а с другой – более жестокий конфликт. Она, как тогдашние молодые женщины, получившие западное образование, носит иностранное имя, отказывается от деревенских манер и мечтает о романтической любви с мужчиной с рыцарскими манерами. При этом она сомневается в любви и раскаивается в своем моральном «падении». Весь дневник пропитан борьбой между чувством и разумом, и хаотичностью самоопределения: «Сегодня ночью я прямо-таки обезумела. Какими бесполезными казались в эти минуты слова и письменные знаки.» [10, с. 100]; «Как же объяснить это? Неужели такова психология женщины, до конца обезумевшей от внешности мужчины?» [10, с. 101]; «О! Какие слова и какие чувства смогут выразить мое раскаяние?» [10, с. 103]. Бинарная оппозиция разума и чувства, по словам литературоведа Хэ Гуймэй,

составляет повествовательную структуру повести [16, с. 36]. С помощью повествования о субъективном Я Дин Лин продемонстрировала протест против старого порядка и капиталистической цивилизации, продолжая традицию поколения писателей Движения «четвертого мая», в частности Лу Синя и Ба Цзиня [2, с. 132].

Из описания текстовой и подтекстовой структуры повестей «Отрывки из дневника молодой женщины» и «Дневник Софьи» можно сделать вывод, что дневник является уникальной формой повествования о собственном психологическом опыте женщин. В традиционно-патриархальной системе, которую отражает язык, отсутствует снисходительность к женскому характеру и такие чувства, как нежность, чувствительность, стремление к любви, добру и гармоничному отношению с людьми, не представляют ценности. Однако жанр дневника предоставляет максимальную возможность выразить собственные чувства женщин. С помощью формы дневника женское самосознание полноценно входит в художественную литературу, определяет структуру произведения. В женском дневнике эмоциональное душевное движение занимает доминирующее место в построении текста, сознание субъективного Я предельно сливается с сознанием автора. Таким образом, повествование становится лиричным. В обеих повестях-дневниках мы наблюдаем типичное душевное движение молодых женщин – хаотичное самоопределение, борьбу между чувством и разумом, конфликт между миром Я, миром Они и миром идеала, противоречие между собственной волей и подчиненным социальным положением. Можно увидеть, что две повести близки по структуре, так как в них отражается женская психология и воспроизводится функция эмоций в женском самосознании. Наряду с этим дневники у Ю.В. Жадовской и Дин Лин несут на себе отпечатки конкретных социально-культурных условий в двух странах. Образ Мины представляет некий идеал XIX века – устойчивую веру в Бога и гармонию с природой. А в дневнике Софьи наблюдаются более жестокий конфликт и больше неопределенности, что тесно связано с судьбой Китая начала XX в. Но разные социально-культурные реалии существенно не влияют на стилевую и композиционную структуру двух повестей. Отсюда следует, что жанр дневника как форма изображения самосознания может выходить за рамки культурных различий и воспроизводить общую структуру человеческого самосознания.

#### Примечание

1. Здесь понятия «мужской» и «женский» характер не представлены как абсолютно противопоставленные стороны в категории гендера, а являются способом обобщения двух типов психологических установок и социальных положений. Эти явления называются по полу, потому что в патриархальном обществе мужчины с боль-

шей вероятностью проявляет названные качества, а женщины другие. Зависят ли данные гендерные различия от строения мужского и женского организма, от воспитания или от того и другого, пока не известно.

2. Н.И. Билевич отметил заметный расцвет женской литературы в 1830-1840-е гг.: «едва ли когда-нибудь столько мыслила и писала русская женщина, как в эти последние годы» [17, с. 677]. И.Л. Савкина пишет: «Сами понятия женщина-писательница, женщина-поэт (поэтесса), женская литература начинают активно упо-

трепляться в русской критике и журналистике именно в конце 10-х-40-е годы XIX века.» [18, с. 16]

3. Мэн Юе и Дай Цзиньхуа отметили, что в начале XX в. в Китае появилось новое представление о женщине, которая подчеркивает субъективное Я и отказывается от подчиненной роли, что привело к появлению целой группы писательниц [2, с. 24].

4. Мао Дунь (茅盾, 1896 – 1981 гг.) – известный китайский писатель и литературный критик.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Чэнь Фан. "Второй пол" в русской литературе. Пекин: Изд-во Пекинского ун-та языков, 2015. С.8 陈方. 俄罗斯文学的"第二性". 北京: 北京语言大学出版社, 2015. P.8. (Chen Fang. E luo si wen xue de "di er xing". Beijing: Beijing yu yan da xue chu ban she, 2015. P.8.)
2. Мэн Юе, Дай Цзиньхуа Вынырнуть на поверхность земли истории: исследование современной женской литературы. Пекин: Изд-во Пекинского ун-та, 2018. 296 с. 孟悦, 戴锦华. 浮出历史地表: 现代妇女文学研究. 北京: 北京大学出版社, 2018. 296 p. (Meng Yue, Dai Jinhua. Fu chu li shi di biao: xian dai fu nv wen xue yan jiu. Beijing: Beijing da xue chu ban she, 2018. 296 p.)
3. Edelman G., Tononi G. A Universe of Consciousness: How Matter Becomes Imagination. New York: Basic books, 2000. 274 p.
4. Giligan C. In a Different Voice: Psychological Theory and Women's Development. Cambridge: Harvard University Press, 2003. P.24-63.
5. Гинзбург Л.Я. О психологической прозе. О литературном герое. СПб.: Азбука-Аттикус, 2016. С.10-11.
6. Лотман Ю.М. Автокоммуникация: "Я" и "Другой" как адресаты // Внутри мыслящих миров. Человек-текст-семиосфера-история. М.: Изд-во «Языки русской культуры», 1996. С.36-42.
7. Зализняк А.А. Дневник: к определению жанра // Новое литературное обозрение. 2010. №106. URL: <https://magazines.gorky.media/nlo/2010/6/dnevnik-k-opredeleniyu-zhanra.html> (дата обращения: 07.08.2022).
8. Delafield C. Women's Diaries as Narrative in the Nineteenth-Century Novel. New York: Routledge, 2016. P.174.
9. Жадовская Ю.В. Полное собрание сочинений Ю.В. Жадовской: посмертное издание / СПб.: Издание П.В. Жадовского. Т.1: Биография. Стихотворения. Повести. 1885. С.243-259. URL: <https://viewer.rsl.ru/ru/rsl01008674582?page=1&rotate=0&theme=white> (дата обращения: 07.08.2022)
10. Дин Лин. Избранное / пер. с китайск. Я. Шурвины и В. Слобновы; под ред. С.И. Марголиса. М.: Изд-во иностранной литературы, 1954. С.65-104.
11. Войтенко И.В. Проза Юлии Жадовской: жанровое и стилевое своеобразие: дис. ... канд. филол. наук. М.: РГБ, 2007. С.43.
12. Жадовская Ю.В. Полное собрание сочинений Ю.В. Жадовской: в 4 т.: с портретом, факсимиле и биографическим очерком / под ред. П.В. Быкова. СПб.: Изд-во книгопродавца И.П. Перевозникова. Т.4: Стихотворения и переписка. 1894. С.50-56.
13. Дин Лин. Творческая жизнь Дин Лин / под ред. Хуан Исинь. Тянь Цзинь: Изд-во Байхуа Вэньи, 1984. С.314. 丁玲. 丁玲写作生涯 / 黄一心编. 天津: 百花文艺出版社, 1984. P.314. (Ding Ling. Ding Ling xie zuo sheng ya / Huang Yixin bian. Tianjin: Bai hua wen yi chu ban she.)
14. Цзун Чэнь, Шан Ся. Ранняя жизнь и творчество Дин Лин // Исследовательские материалы о Дин Лин / под ред. Юань Лянцзюня. Пекин: Изд-во «Право интеллектуальной собственности», 2011. С.403. 宗谦, 尚侠. 丁玲早期的生活和创作 // 丁玲研究资料 / 袁良骏编. 北京: 知识产权出版社, 2011. P.403. (Zong Chen, Shang Xia. Ding ling zao qi de sheng huo he chuang zuo // Ding ling yan jiu zi liao / Yuan Liangjun bian. Beijing: Zhi shi chan quan chu ban she, 2011. P.403.)
15. Лотман Ю.М. Женский мир // Беседы о русской культуре. СПб.: Искусство, 1994. С.65-72.
16. Хэ Гуймэй. Преобразование женской литературы и гендерной политики. Пекин: Изд-во Пекинского ун-та, 2014. С.36. 贺桂梅. 女性文学与性别政治的变迁. 北京: 北京大学出版社, 2014. P.36. (He Guimei. Nv xing wen xue yu xing bie zheng zhi de bian qian. Beijing: Beijing da xue chu ban she, 2014. P.36.)
17. Билевич Н.И. Русские писательницы XIX века // Московский городской листок. 1847. №169. С.677.
18. Савкина И.Л. Разговоры с зеркалом и Зазеркальем: автодокументальные женские тексты в русской литературе первой половины XIX в. М.: Новое литературное обозрение, 2009. С.16.

© Линь Инин (inin.lin@mail.ru), Исакова Ирина Николаевна (mandala-1@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

## ТЕМА ЛЮБВИ В ПОЭМЕ А.С. ПУШКИНА «БАХЧИСАРАЙСКИЙ ФОНТАН»

Лянь Бинбин

Аспирант, Балтийский федеральный университет  
имени Иммануила Канта, (г.Калининград)  
L18714300620@163.com

### THE THEME OF LOVE IN THE POEMS OF A.S. PUSHKIN "BAKHCHISARAI FOUNTAIN"

Lian Bingbing

*Summary:* The theme of love, a closed and hidden sacrament is always relevant and in demand in literary works. In Russian literature, this topic often attracted literary figures and readers, and the great poet and writer A.S. Pushkin did not ignore it. With the skill of his pen he revealed high relationships, suffering, love experiences, possible betrayal and unrealistic fantasies of people in love. This is done so believably, vitally and beautifully, as if he himself experienced all this and placed high feelings in poetic lines and prosaic literary research. Love in the works of the great poet is connected with his life periods, which are reflected in Russian literature and served as the cradle for the creation of world masterpieces.

One of the most interesting works from the point of view of style and plot is the poem by A.S. Pushkin's «The Fountain of Bakhchisaray», which belongs to the southern poems of the creator and reveals the happiness and tragedy of the protagonist's love.

Foreign students studying Russian are sure to get acquainted with the works of A.S. Pushkin, since he represents Russian culture, and comprehension of his masterpieces directly leads to a complete understanding of the language and mentality of the people, which is very important for subsequent effective interaction and cooperation.

*The relevance* of this work lies in the urgent need to introduce a foreign listener or student the works of the great classic, immerse him in high-quality Russian poetry, and the importance of analyzing the themes of love lyrics for a more effective perception of the Russian mentality.

*The subject* of the study is the creativity of A.S. Pushkin in terms of his coverage of love themes.

*The object* of the study is the poem «The Bakhchisarai Fountain» in the context of the love plane of A.S.'s creativity. Pushkin.

*The novelty* of the study lies in new recommendations for the effective development and adaptation of A.S. Pushkin's creativity to foreign perception.

*The practical significance* of the work involves the use of article materials and recommendations for the high-quality acquisition of Russian as a foreign language by students from other countries.

*Keywords:* love theme, mentality, Russian culture, high relationships, beauty, style, significance, Russian as a foreign language.

*Аннотация:* Тема любви, закрытого и сокровенного таинства, всегда является актуальной и востребованной в литературных произведениях. В русской литературе данная тематика часто привлекала литературных деятелей и читателей, не обошел ее стороной и великий русский поэт и писатель А.С. Пушкин, который мастерством своего пера раскрыл высокие отношения, страдания, любовные переживания, возможное предательство и нереальные фантазии влюбленных людей. Это сделано настолько правдоподобно, жизненно и красиво, словно он сам пережил все это и поместил высокие чувства в стихотворные строки и прозаические литературные изыскания. Любовь в произведениях великого поэта связана с его жизненными периодами, которые нашли свое отражение в русской литературе, и послужили колыбелью создания мировых шедевров.

Одной из интереснейших с позиции слога и сюжета работ является поэма А.С. Пушкина «Бахчисарайский фонтан», которая относится к южным поэмам творца и раскрывает счастье и трагизм любви главного героя.

Иностранные студенты, изучая русский язык, обязательно знакомятся с творчеством А.С. Пушкина, так как он представляет русскую культуру, и постижение его шедевров непосредственно ведет к полному пониманию языка и менталитета народа, что очень важно для последующего эффективного взаимодействия и сотрудничества.

*Актуальность* данной работы состоит в настоятельной необходимости знакомства иностранного слушателя или студента с произведениями великого классика, погружения его в качественную русскую поэзию, в важности анализа тематики любовной лирики для более эффективного восприятия русской ментальности.

*Предметом* исследования является творчество А.С. Пушкина в части освещения им любовной тематики.

*Объектом* исследования представлена поэма «Бахчисарайский фонтан» в контексте любовной плоскости творчества А.С. Пушкина.

*Новизна* исследования заключается в новых рекомендациях эффективного освоения и адаптации творчества А.С. Пушкина к иностранному восприятию.

*Практическая значимость* работы предусматривает использование материалов статьи и рекомендаций для качественного освоения русского языка как иностранного студентами из других стран.

*Ключевые слова:* любовная тематика, ментальность, русская культура, высокие отношения, красота, слог, значимость, русский язык как иностранный.

Творчество А.С. Пушкина огромно, многогранно, интересно. Его работы являются мировыми шедеврами, известными практически каждому образованному человеку во всем мире. Его поэмы и про-

за завораживают читателя, погружают в мир страстей, переживаний, терзаний. Особенно это касается любовной лирики поэта. Он сам пережил большое количество потрясений, сам в некоторых ситуациях не мог сделать

верный выбор, в силу этого поэма «Бахчисарайский фонтан» представляет своего рода отражение его эмоций и чувств, а также демонстрирует жесткие реалии, разрушительные, страшные [1].

Пушкинское творчество возымело качественное воздействие на развитие культур всех народов. Его творения отличаются яркой индивидуальностью, самобытностью и красотой. Они очень интересны также и иностранному читателю и тем слушателям, которые качественно изучают русский язык как иностранный. Красивый язык, стилевая характеристика, жаркая сюжетная линия произведений А.С. Пушкина пленяют иностранцев своей возвышенностью, содержательностью, актуальностью, позволяют приблизиться к русской культуре, понять загадочную русскую душу.

А.С. Пушкин в свою очередь интересовался жизнью других народов, и в период южной ссылки был восхищен востоком, его культурой, бытом, что позволило отразить все эти особенности в экспрессивном ключе в своем творчестве. Был сформирован так называемый цикл работ, «Южные поэмы», к которому относятся «Кавказский пленник», «Бахчисарайский фонтан», «Братья - разбойники». Это не все работы, которые раскрывают точную тему великого поэта и писателя. На протяжении всего его творчества, не только южной ссылки, можно выделить стихотворения «Узник», «К морю», «Монастырь на Казбеке», «Кавказ» и многие другие, раскрывающие особенности восточного менталитета, быта, культурного наследия.

Поэма «Бахчисарайский фонтан» представляет цикл южных поэмов А.С. Пушкина в контексте романтического сегмента и начинается не с описательных заставок, а с портрета центрального персонажа. Это хан Гирей. Он представлен романтическим героем с чертами «гнева и печали», со «следами волнения в сердце». Он мрачен и одинок. Этот «горделивый победитель» Крыма также подвержен отчуждению. Он безответно влюблен. Смерть его возлюбленной отнимает у него последнюю надежду [2]. Он переживает горечь любви, и это отражено в его осанке. Кризис, пережитый Гиреем, выводит его из принятых стереотипов.

В данном произведении стиль А.С. Пушкина характеризуется недосказанностью и перегруппировкой моментов. Недосказанность возрастает в одном направлении и убывает в другом, более важном. Первое направление поэмы – событийное, сюжетное, а второе – объяснение и мотивация поступков главных героев.

По мнению критиков, первое направление открыло второе, и как следствие, данную поэму считают самой загадочной из всех поэмов А.С. Пушкина. Критики защищали право на недосказанность, которая выража-

лась прозрачными намеками, загадками, туманностью. В данной поэме А.С. Пушкин нагнетает тайну вокруг одной из сюжетных линий поэмы, он проясняет саму мотивировку романтического отчуждения. В поэме показана любовь во всей ее романтической отчужденности, напряженности, потеря возлюбленной отмечена как глубокая трагедия. Именно поэтому хан Гирей и показан в такой драматичной позе.

Любовь Гирея не является побочным мотивом, хан Гирей не статичен, мелодрама его поэмы не указывает на главный мотив произведения. Смысл поэмы заключается отнюдь не в Гирее, а в синтезе двух женских образов, двух типов любви, между которыми выбирает Пушкин. Один образ представлен Мадонной, которая «выше мира и страстей», другой образ – вполне земной, языческий, бескомпромиссный, полный страстей [3].

Отметим, что «Бахчисарайский фонтан» написан под влиянием байроновской поэмы, где главенствовало два типа красавиц – восточная с темными глазами и прекрасная христианка со светлыми глазами и волосами. Контраст не только внешний, но и внутренний, который заключается в противопоставлении внутреннего мира красавиц – добродетель, чистота, высокие чувства и гаремная наложница, вакханка, необузданная, страстная. Противопоставление Марии и Заремы схоже конфликту между Гюльнаррой и Медорой в «Корсар» Байрона.

Все три героя – Гирей, Мария и Зарема – лишь частично объединены любовной ситуацией. Наряду с отчуждением главного героя происходят и духовные терзания женщин. Для полного понимания ситуации, нужно заглянуть в историю развития образа.

Предыстория Марии заключается в жизни в отцовском доме. Забавы девушки пронизаны духовностью, развитием. Мария – это чистота и духовность, возвышенность, образец. Это дева Средних веков, которая выше всего мира и страстей [4]. Она характеризуется строгой гармонией, но не противопоставлением всему миру. Ей не чужда любовь, но она еще не проснулась, не проявилась для этой прекрасной девушки. Эпитет «томный» употреблен там в качестве утраченного значения, «испытывающий томление, страдание». Мария пребывает в двух состояниях – современного и прежнего. Мария грезит о прошедшем детстве, о будущей любви, ее расцвете. Ханский плен прервал развитие Марии. Она оказалась в плену человека, который убил ее отца. Но этот человек безумно влюблен в нее, это ситуация узничества в поэме. Мария – узница гарема, она в жестких тисках и должна сделать выбор – либо быть с Гиреем, либо стать полноценной наложницей в его гареме с вытекающими последствиями. Это выбор перед освобождением и рабством, выход она находит не в бегстве, не в борьбе, а в смирении. В ней усиливается идеально-духовное на-

чало, которое нарушает первоначальную гармонию. Мария верит в высшую волю. Она находит силу в слабости и веры в спасение. При этом Зарема рассказывает Марии о гареме, страстях, о грязи, Мария не понимает сначала всей трагедии своей судьбы, но потом ужасается и полагает, что ее уже ничего не спасет, вся связь с ее жизнью оборвана. На долю секунды красавицы сближаются, но это всего лишь на миг. Они абсолютно разные, сближение между ними невозможно [5].

История Заремы охватывает ее детство в родной Грузии, а также жизнь в гареме. Грань между той и другой стороной ее жизни показана в восприятии Заремы ярко, картинно, красочно, но психологических проблем в ней не наблюдается. Она всю жизнь мечтала стать женой хана Гирея, нахождение в гареме для нее не мучительно, это сладкий плен, торжество красоты и страсти. Она считала, что обладает властью над соперницами, над ханом, над целым миром. Однако изначально в поэме она представлена практически в той же позе, что Гирей. Она переживает о том, что ее разлюбил Гирей. И это огромная потеря для нее. В итоге она убивает Марию, но вскоре падает жертвой самого Гирея. Вот такая трагичная любовь описана А.С. Пушкиным.

Таким образом, мы видим, что на начало поэмы все герои находятся в состоянии определенного кризиса. Впечатление создается такое, что вопрос невозможно разрешить. Гирей безучастен ко всему, как бы окаменел, Зарема считает, что измена Гирея ее убьет, а Мария хотела бы поскорее умереть, не быть узницей гарема и хана Гирея. Причиной страданий всех троих является любовное чувство. Оно рассматривается, как отвергнутое, либо как неразделенное, либо как насилие. Главенствующей темой все же является мотивировка отчуждения. Она развивается, как одна тема с вариациями, гармонически соединяя героя с его окружением [6].

Рассмотрим вариации. Их раскрывает центральный персонаж хан Гирей. Зарема не изменяет себе, но ее неистовая страсть сменяется неистовым отчаянием и мезостью. Мария также постоянна в своем поведении. Она не изменяет духовности и морали. Гирей – это персонаж, который переходит с одной фазы на другую, а именно, от пламенной страсти, физической, грубой, к сердечной тоске, он переходит от позиции Заремы к позиции Марии. Он уважает беззащитную красоту, ведет себя по от-

ношению к ней очень возвышенно и свято. И это вновь указывает на хана Гирея как центрального персонажа поэмы А.С. Пушкина «Бахчисарайский фонтан». Данный пушкинский герой несколько приближен к средневековому рыцарству и напоминает носителя передовой в то время культуры [7].

Также отметим определенный параллелизм – среди порока и заблуждений наблюдается святой залог, божественное чувство. В поэме происходит соотношение романтической коллизии [8]. Самое главное – это изменение центрального персонажа. Он переходит на более низкий уровень. Автор более не одобряет героя, он дистанцируется от него несмотря на то, что в Гирее все же есть некий романтизм, содержательность, не пустота.

Как видим, в поэме рассмотрена двузначность персонажей и главного героя, в том числе. Хан прерывает жестокие войны ради Заремы, он жесток и мстителен, но эти его характеристики проявляются только в моменты отчаяния и горя. Зарема – красавица, любящая, верная, но внутри порочна, также способна мстить за обиды. Мария, высокая натура, набожна, смиренна, но ждет смерти. Нет однозначной характеристики указанных персонажей [9]. Все смешивается под воздействием чувства любви, которая, будучи возвышенной, красивой, способна также принести зло и разочарование, проблемы и страдания людям любящим [10].

В этом и заключается основной конфликт любовной тематики в указанном произведении. Ни одно явление или предмет не могут быть оценены однозначно, грубо, всегда существуют скрытые моменты и противоречия [11].

Для иностранного слушателя, изучающего русский язык, в данном контексте нужна верная интерпретация, выделение и характеристика персонажей, определение положительных и отрицательных моментов в жизни каждого героя и его характера. Именно так, поэтапно, можно пояснить иностранцу суть произведения, определенный трагизм любви безответной и отвергнутой [12]. Также важно провести параллели с трагизмом жизни самого поэта, понять его чувства, несчастную любовь. Именно посредством такого пояснения и сравнения иностранный слушатель может эффективно погрузиться в данное произведение и понять его посыл.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Пушкин А.С. Бахчисарайский фонтан. М., Слово, 2020, 124 с.
2. Цинковская Ю.В. Виды художественных метафор в современной русской прозе. Ученые записки ЗабГГПУ. С.154-158
3. Манн Ю.В. «Бахчисарайский фонтан» А.С. Пушкина. М., Слово, 2022, 112 с.
4. Голуб И.Б. Русский язык и культура речи. М., Логос, 2020, 200 с.
5. Купина Н.А., Матвеева Т.В. Стилистика современного русского языка. М., Юрайт, 2013, 415 с.

6. Лихачева О.Н. Особенности подготовки обучающего материала по деловому иностранному языку. В сборнике: Шаг в науку. Сборник материалов III Международной научно-практической конференции с участием студентов. Махачкала. 2020. С.465-469
7. Николаев А.И. Основы литературоведения. Учебное пособие для студентов филологических специальностей. Иваново, Листос, 2011, 255 с.
8. Лихачева О.Н. Некоторые рекомендации по обучению чтению студентов технических вузов с использованием профильного компонента на занятиях по иностранному языку. Булатовские чтения. 2017. Т. 5. С. 216-218
9. Кусаинова А.М. Современная русская литература. Учебное пособие. Костанай, 2020, 220 с.
10. Левенталь В.А., Рогова К.А., Степанов А.Д. Современная русская литература: направления, тенденции, язык. Мир русского слова. 2022, № 3. С.72-79
11. Чупова Е.В. Ключ к литературе. Санкт-Петербург, 2021 С.52-53
12. Степанов А.Д. Исчезающее счастье литературы. М., Городец, 2021, 288 с.

---

© Лянь Бинбин (L18714300620@163.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

## РУСИЗМЫ В ДРАМЕ ЛОПЕ ДЕ ВЕГИ «ВЕЛИКИЙ КНЯЗЬ МОСКОВСКИЙ»

**Мамилова Светлана Абдурахметовна**

Аспирант, Московский государственный университет

им. М.В. Ломоносова

serdle@mail.ru

### RUSSIANISMS IN LOPE DE VEGA'S DRAMA "THE GRAND DUKE OF MOSCOW"

**S. Mamilova**

*Summary:* The article explores Russianisms in the drama of the outstanding Spanish playwright Lope de Vega «The Grand Duke of Moscow». This is the first work in Spanish literature devoted to the Russian theme. The article talks about the historical context of the drama, presents the points of view of various researchers (including V.E. Bagno and N.I. Balashov), and gives a summary. The dictionary and corpus analysis of the Russianisms found in the drama is also given. When writing the article, the descriptive method and the method of comparative analysis, as well as the method of lexicographic definitions were used. As a result of the research, we came to the conclusion that when borrowings from the Russian language were first used in Spanish fiction, and it was also established when the first Russianisms were recorded in written documents of the Spanish language.

*Keywords:* Lope de Vega, drama, Spanish, Russianisms, realities, Dmitry the Impostor.

*Аннотация:* В статье исследуются русизмы в драме выдающегося испанского драматурга Лопе де Веги «Великий князь Московский». Это первое произведение в испанской литературе, посвящённое русской теме. В статье говорится об историческом контексте драмы, представлены точки зрения на нее разных исследователей (в том числе В.Е. Багно и Н.И. Балашова), дается краткое содержание. Также дается словарный и корпусный анализ обнаруженных в драме русизмов. При написании статьи были использованы описательный метод и метод сравнительного анализа, а также метод лексикографических дефиниций. В результате проведённого исследования мы пришли к выводу о том, когда в испанской художественной литературе впервые были использованы заимствования из русского языка, а также было установлено, когда первые русизмы были зафиксированы в письменных документах испанского языка.

*Ключевые слова:* Лопе де Вега, драма, испанский язык, русизмы, реалии, Дмитрий Самозванец.

**Н**аша статья посвящена рассмотрению времени появления первых русизмов в испанском языке. По материалам испанского корпуса мы выявили, что первые русизмы появились в нем в XVII в., и это были такие слова, как, например, *zar*, *boyardo*, *cebellina*, *cosaco*<sup>1</sup>. Эти русизмы проникали через дипломатические и деловые документы, рапорты, донесения, но мы их нашли и в художественном произведении. С этой точки зрения особый интерес представляет использование русизмов в художественной литературе Золотого века. Мы располагаем примером такого использования в драме Лопе де Вега «Великий князь Московский».

Лопе Феликс де Вега Карпио (1562 — 1635) родился в Мадриде. Он был не только величайшим драматургом Испании, но и видным лирическим и эпическим поэтом, а также прозаиком. 1594 — 1604 гг. — первый период творчества Лопе де Веги-драматурга. Годы 1605 — 1613 можно считать вторым периодом драматического творчества Лопе. Правда, с достоверностью 1606 годом можно датировать одну лишь антиконтрреформационную «русскую» драму Лопе о Димитрии Самозванце — «Новые деяния Великого князя Московского», первую драму на русскую тему.

Это политическая утопия с идеей о желательности и благотворности народного воспитания героя. В этой пьесе драматург был наиболее свободен от контроля инквизиции и светских властей, так как речь в ней шла об экзотической далекой стране, и в ней проявилась веротерпимость и гуманистический общественный идеал Лопе [1, 372—375, 377].

Предваряя тему русизмов, следует остановиться на историческом контексте создания этой драмы. По словам А.П. Алексеева, деловые отношения между Испанией и Россией начались в XVI веке, в 1525 году первое московское посольство посетило Мадрид. До этого связи между двумя государствами носили случайный эпизодический характер. Оживленными и регулярными сношениями Испании и Московского государства сделались в конце XVI в. Разгоревшаяся в Москве в начале XVII в. борьба за престол и польская интервенция, возбудившая корыстные надежды всех католических государств, повысили любопытство к Московии до крайней степени. Неудивительно, что туда проникали испанские путешественники и что в самой Испании выходили книги, посвященные Московии, из которых черпали свои сюжеты поэты и драматурги [2, 10, 20].

1 <https://apps.rae.es/CNDHE>

По мнению театроведа Н.И. Балашова, «краеугольным камнем испано-славянки стала первая испанская восточнославянская драма — “Новые деяния Великого князя Московского” Лопе де Веги, созданная в период высшего подъема испанского Ренессанса». Фактические сведения были заимствованы из книги историка-иезуита Антонио Поссевино (из ее испанского перевода Хуана Москеры). Лопе, в соответствии с ренессансным универсализмом и идеей свободы совести, полностью снял проблему католизации восточнославянских земель (интерес к этому был присущ иезуитам Поссевино и Москере). Лопе снимает проблему религиозной розни; это положило начало изображению в испанской литературе русско-польских отношений XVII в. как братства и взаимопомощи. Он дает некий образец общества, противопоставленный косневшей в варварстве монархии Габсбургов в Испании. Лопе создал свой образ Димитрия, непохожий на концепцию иезуитов, родственник народным мечтам о мужицком царе, что было почвой для самозванства. Его Димитрий познал народное горе и труд. У Испании и России было общее в истории: обе страны образовались в ходе многовековой борьбы с иноземным игмом, обе страны были деспотическими государствами, и к началу XVII в. их абсолютизм был мало приспособлен к выполнению цивилизующей функции. Лопе так проникся восточнославянской темой, что изобразил сам себя в роли бело-русского крестьянина Белардо и употреблял некоторые географические названия в форме, соответствующей украинскому произношению. Лопе изобразил становление национально-абсолютистского государства в наиболее приемлемой для народа форме. И хотя в Испании было известно о польско-русских конфликтах, а папство и испанское правительство поддерживало Польшу в войнах против Руси, большинство испанских писателей от Сервантеса до Кальдерона придерживались лопевского воззрения на межславянский мир. Кроме брошюры Поссевино-Москеры Лопе мог почерпнуть что-то из рассказов изредка попадавших в Испанию поляков, русских и украинцев [3, 115-124].

Несмотря на то, что пьеса написана на русскую тему, в ней много аллюзий на испанскую действительность. Балашов считает, что в пьесе есть стилизованные на испанский лад сцены (например, с Басилио). В числе персонажей есть и прямодушный и простодушный испанец Руфино (друг Деметрио). Драматургу было важно осветить вопрос об ответственности абсолютного монарха перед страной и противопоставить Деметрио неидеальному королю, поэтому ему был нужен Хуан Басилио [3, 130—141]. Деметрио-Димитрий под конец драмы предстает как персона не вполне серьезная — он возводит

своего грасьосо Руфино в ранг маркиза Сассурийского и князя Краковского: «Serás Duque de Cracovia / Y Marqués de Sacurisso (III, 20)»; ведь понятно, что Димитрий такой власти не имел. Это насмешка Лопе над планами иезуитов. По словам Н.И. Балашова, Sacuriso надо было в XVII в. по-испански писать *Çaçuriso*, т.е. Запоріжжя. В этом шутовском назначении есть историко-филологически важная сторона: Лопе в соответствии с Москерой (и вопреки итальянскому тексту, в котором было: *Zazurosso*) взял украинскую форму непосредственно, а не через польский или русский язык — это показывает сохранение под ударением гласной *i*. Это может свидетельствовать об интенсивных и непосредственных испано-украинских связях [3, 149—150].

Драмой Лопе занимались и другие отечественные исследователи. Так, С.Г. Ковалевская пишет, что события Смутного времени на Руси вызывали в Западной Европе большой интерес: флорентийцы хотели вступить в торговые отношения с далеким русским государством, римская курия и иезуиты надеялись вдохновить молодого царя на крестовый поход против турок и хотели насадить в Московии католичество, французский король был восхищен рассказами о Димитрии и поручил докладывать ему обо всех новостях, австрийский двор хотел породниться с русским. Неудивительно, что многие иностранцы составляли довольно подробные записки о русском государстве того периода. По мнению С.Г. Ковалевской, впечатлительный Лопе де Вега с его пылким воображением не мог не обратить внимание на подобные записки. Зависимость от брошюры «Повествование» Бареццо Барецци (или иезуита А. Поссевино) сказывается на каждом шагу (например, действия Бориса по завоеванию власти, подмена Димитрия другим мальчиком). Исследовательница подробно дает содержание и этой брошюры, и пьесы, сравнивая их. Она не согласна с Менендесом-и-Пелайо в том, что Лопе мог получить сведения из устных рассказов — слишком хороша его осведомленность в деталях. Однако, как она считает, поэт внес в произведение и много своего (например, персона Родульфо, целиком вымышленного персонажа); в те времена соблюдение исторической истины считалось мало важным, а для Лопе было важным понравиться публике, нарисовать нравы того века. Неудивительно поэтому, что драма во многом отражает черты, свойственные испанскому характеру. Г. Ковалевская сравнивает пьесу с другими произведениями на ту же тему (Пушкина, Мери-ме, А. Толстого, Шиллера) [4, 87-137]. Об этой пьесе Лопе писали также Б. Варнеке<sup>2</sup>, Н. Николаев<sup>3</sup>, А.Н. Федоров<sup>4</sup>.

Как пишет В.Е. Багно, рассматриваемая нами пьеса

2 Б. Варнеке. Трагедия Лопе де Вега «Дмитрий Самозванец» // Театр и искусство. 1903. N. 19. С. 383-385.

3 Н. Николаев. О так разываемом первом Лжедмитрии // Б-ка театра и искусства. 1911. N. 4. С.21-23 (О пьесе «Великий герцог Московский»). То же: Николаев Н. И. Эфемериды. Киев: Киевское общество искусства и литературы. 1912. С. 467-470.

4 А.Н. Федоров. Лжедмитрий в испанской драме XVII века // Новый журнал иност. лит-ры. 1898. N. 8. С. 109-117.

Лопе де Веги очень мало известна. Как это ни парадоксально, долгое время не существовало ее перевода на русский язык несмотря на то, что тема самозванчества очень важна для истории России; но в 1999 году вышел ее перевод на русский язык<sup>5</sup>. До этого времени, даже если перевод и существовал, опубликован он не был. Хотя есть перевод 1-го акта драмы, выполненный белым стихом и принадлежащий перу известного театроведа начала XX в. П.О. Морозова; он хранится в Санкт-Петербургской театральной библиотеке. Но о существовании пьесы в России знали. По словам В.Е. Багно, «пьеса Лопе открывает длинный и блистательный ряд произведений мировой литературы, в которых с тех или иных позиций... трактуются события Смуты, взаимоотношения России и Польши, феномен самозванств». Вопрос о происхождении Лжедмитрия волновал также Сумарокова, Шиллера, Пушкина, Островского — все они написали о нем произведения. На Западе Лжедмитрия, как правило, считали законным претендентом на престол, он превратился в один из мировых образов, вечных типов мировой литературы. Что касается России, то в самозванчестве, особенно актуальном для России, реализовалась русская мечта о добром царе из народа. Без широкой поддержки самыми различными слоями общества у Лжедмитрия I ничего бы не получилось. Неожиданно сошлись народные упования и вера иезуитов (и благодаря им всей Западной Европы), несмотря на всю их многоопытность, в законность притязаний на российский трон царя-освободителя, даже миссионера, реформатора. Нельзя не сказать и о западных надеждах привести Россию в католичество, о Сигизмунде III, который претендовал на некоторые российские земли. Однако Г. Отрепьев получил престол не благодаря полякам, а благодаря россиянам (казакам, москвичам и др.), и не мог так просто отказаться от веры отцов; он был вынужден вести двойную игру, которая и привела его к гибели.

В Испании интрига Лжедмитрия I была очень хорошо известна. Там его считали законным наследником престола. Как отмечает и В.Е. Багно, Лопе де Вега почерпнул немало фактов и деталей о российской действительности из брошюр Бареццо Барецци (многие считают ее настоящим автором иезуита Антонио Поссевино, бывшего папского посла в Московии). Основным источником для Лопе послужил испанский перевод книги «Повествование о замечательном, почти чудесном завоевании отцовской империи, совершенное яснейшим юношей Дмитрием, Великим князем Московским, в настоящем 1605 г.», выполненный иезуитом Хуаном Москерой. Вслед за ним Лопе представляет Деметрию внуком Ивана Грозного, рассказывает о сверхъестественной преданности немца-воспитателя, который пожертвовал сыном ради воспитанника (подменив ребенка). Воспользовался драматург и другим сочинением Поссевино — «Московия».

Он заимствовал оттуда материал для первых сцен пьесы, детали характера безудержного самодержца Ивана Грозного, убившего старшего сына [5, 188—190].

Как пишет Б.А. Кржевский, «события Смутного времени на Руси вызвали к себе огромный интерес в Западной Европе. Участие, которое в них приняла Польша, а за ней косвенно и все центры католического мира, возбудило корыстные надежды многих европейских политиков... римская курия и иезуиты надеялись вдохновить молодого царя на крестовый поход против турок и мечтали о водворении в Московии католической веры... у англичан... возник даже смелый замысел полного подчинения России... московские события вызвали к себе любопытство самих широких кругов европейского городского населения» [6, 362—363]. Вопрос о том, какие именно материалы положил Лопе в основу своей пьесы, недостаточно ясен. Менендес-и-Пелайо считал, что Лопе де Вега пользовался устными рассказами какого-нибудь иезуита о событиях и лицах в России. Однако о многом Лопе пришлось догадываться самому, как и изобретать. При этом, по мнению Б.А. Кржевского, «целый ряд характерных деталей пьесы прямо говорит о том, что источники его информации были достаточно осведомленными». Он знал и об убийстве Грозным своего любимого сына Ивана, и о неспособности править другого сына, Фёдора [6, 364—369].

По словам В. Е. Багно, драма «Великий князь Московский, или Преследуемый император» считается одной из лучших пьес Лопе о событиях инациональной истории. Интересно, что, по мнению М. Менендеса-и-Пелайо, драматург в пьесе вывел самого себя под видом поселянина Белардо. Эта работа была впервые напечатана в седьмом томе «Комедий» Лопе в Мадриде и Барселоне в 1617 г. Однако написана она была, скорее всего, летом 1606 г. Лопе не знал, вероятнее всего, о жестоком заговоре бояр и убийстве Лжедмитрия. Лопе начинает с истоков — с детства царевича. Действие «Великого князя Московского» охватывает промежуток времени от убийства Василио (т. е. Иваном Васильевичем) сына Хуана до решающей победы Деметрио, «внука» Грозного от старшего сына Теодоро (т. е. Фёдора Ивановича) над узурпатором Борисом, итога — почти 24 года, от 14 ноября 1581 г. до апреля — мая 1605 г. [5, 183—192].

Основные действующие лица в пьесе — это царь Василио, его два сына — старший Теодоро и младший Хуан — и их жены, Деметрио, сын Теодоро, Борис, его жена, король Польши, Маргарита и ее отец, граф, король Польши Сигизмунд, предатель Родульфо, друг Деметрио испанец Руфино и другие. Пьеса начинается с того, что Василио, Теодоро и Деметрио обсуждают, кому должно достаться княжество. Теодоро дали отраву, чтобы свести

5 Лопе де Вега «Великий князь Московский, или Преследуемый император», Санкт-Петербург, 1999, пер. Л. Цывьяна.

его с ума, и он из-за болезни не может править. Теодоро замечает, что для Басилио Хуан — любимый сын, а Деметрио говорит, что оба сына — как бы ветки одного дерева. Теодоро хочет уйти в монастырь, Басилио считает, что это неправильно и что этот сын дан ему в наказание. Кристина, жена Теодоро, хочет уберечь мальчика от врагов-отравителей и отправить Деметрио с Ламберто, знатным господином, чтобы тот достойно воспитал и обучил его наравне со своим сыном, ведь Деметрио в будущем предстоит стать князем. Деметрио принимает это с благодарностью, обещая всегда молиться Богу о своем отце Теодоро. Басилио в который раз застаёт Исабелу, жену Хуана, за разговором с Родульфо (что было им запрещено), который ее любит, и считает это позором. Он дает пощёчину Исабеле. Это видят Теодоро и Хуан. Исабела обвиняет Басилио в ревности, и Хуан этому верит, упрекая отца. Тот в ярости ударяет его по голове, и Хуан умирает. Басилио осознает, что сотворил, и вскорости умирает, что приводит к безвластию. Власть хочет захватить Борис, брат Кристины, он намеревается убить Деметрио. Ему помогает Родульфо. Борис обещает ему руку Исабель взамен на убийство Деметрио. Родульфо приходит в дом Ламберто, и тот выдаёт своего сына Сесара за Деметрио, Сесара убивают. Проходят годы. За это время умер Теодоро, ушла в монастырь Кристина, а тиран Борис натворил много бед. Ламберто перед смертью просит Деметрио выполнить свой долг, освободить Москву от тирана и вернуть себе трон, он даже уподобляет его греческим героям. Деметрио решает стать монахом и поселяется в монастыре. Туда приходит Борис со свитой, он видит монаха Деметрио и говорит, что тот очень похож на его убитого племянника. Деметрио сбегает и прячется под видом жнеца вместе с другом Руфино. Они встречают графа, подданного польского короля, и Деметрио говорит другу, что хотел бы через графа выйти на польского короля, который ему обязательно поможет свергнуть подлого предателя Бориса. Кроме того, он говорит о том, что хотел бы жениться на его прекрасной дочери Маргарите. Для этого он намеревается устроиться работать на кухню во дворце графа, где его никто не узнает. Будучи во дворце, он знакомится с Маргаритой и открывается ей. Граф приводит Деметрио к польскому королю Сигизмунду III, тот рассказывает королю о своей жизни и просит поддержки в возвращении трона. Король выслушивает его и обещает подмогу в военной силе, в том числе казаками. Слухи о том, что Деметрио жив, доходят до Бориса, и он хочет писать папе, поклявшись в том, что он верный католик, чтобы папа запретил Сигизмунду III поход на Московию. Борис хочет убить Деметрио, и Родульфо вызывается это сделать. Однако у него ничего не получается. Сигизмунд тверд в своем желании помочь Деметрио восстановить справедливость, хотя его и отговаривали посланники Бориса. Рассказывается о доблести, проявленной Деметрио в боях. Он преследует Бориса, но тот кончает с собой. Не ожидавший этого Деметрио восклицает, что хотел его простить.

Народ признает Деметрио господином и великим князем, называет Маргариту его супругой и своей госпожой. Деметрио благодарит за помощь Сигизмунда и говорит, что без него ничего не получилось бы. Он прощает Родульфо, который клянется ему в верности, и награждает верного друга Руфино, помогавшего ему во всех испытаниях, титулом князя Кракова. Он только просит его жениться на служанке Маргариты. Деметрио поверяет свою жизнь и империю Сигизмунду и обещает пойти с ним против короля Швеции. Так заканчивается пьеса о великом князе московском.

В действительности все было сложнее. Как пишут Л.А. Кацва и Л.А. Юрганов, царевича Димитрия воспитывали русские, и мать его, последняя жена Грозного Мария Нагая, была при нем; мальчик болел эпилепсией. Царский двор устроил тщательное расследование его гибели, и его результаты были вполне обоснованы: мальчик играл с ножом и в какой-то момент напоролся на него, когда его одолел припадок эпилепсии. Кстати, было известно, что сам царевич Димитрий отличался жестокостью. Загадка этой смерти не разгадана и поныне и вряд ли будет разгадана. Царствование Бориса Годунова ознаменовалось начавшимся сближением России с Западом. Не было прежде на Руси государя, который столь благоволил бы к иностранцам. Однако наметившийся было в 90-е годы XVI в. подъем сельского хозяйства прервал неурожай, начался голод. Годунов не жалел средств, чтобы помочь голодающим, но запасов не могло хватить на всех. Начались народные волнения. Стали распространяться слухи о спасении царевича Дмитрия. На самом деле эти слухи могла распускать семья Романовых, они тоже имели притязания на престол, и вполне обоснованные. Тем временем стали доходить слухи о самозванце Григории Отрепьеве, галицком дворянине, бежавшем в 1602 г. в Польшу. Он был в прошлом холопом Романовых и постригся в монахи после их ссылки. Не исключено, что Романовы его и подготовили. Отрепьев тайно перешел в католичество, обещал Римской церкви в случае своего воцарения ввести в России католицизм. Польскому королю Сигизмунду III он посулил Чернигово-Северские земли, а богатейшему магнату Мнишеку, дочь которого Марина стала его невестой — Новгород Великий, Псков и много денег. В октябре 1604 г. Лжедмитрий с кучкой поляков и казаков двинулся на Москву через Чернигов — земли, где было много недовольных Годуновым казаков, участников недавнего восстания. Сила его была в том, что народ видел в нем законного наследника престола, войско самозванца быстро росло. В апреле 1605 г. Годунов внезапно умер. В июне 1605 г. на Красной площади огласили грамоту о том, что Дмитрий всех прощает. Он отказался войти в Москву, пока не будут устранены Годуновы. Их никто не стал защищать, и в первую очередь его сына Фёдора, нового 16-летнего царя. После расправы в Москву торжественно въехал царь государь и великий князь Дмитрий Иванович. В июле 1605 г.

Дмитрий венчался царским венцом. Царь не стал марионеткой польского короля, не торопился отдавать земли, православие по-прежнему оставалось государственной религией (царь даже не разрешил строить католические храмы). Более того, Дмитрий не согласился на требование поляков именоваться лишь великим князем и стал именовать себя цесарем-императором. Его поведение не нравилось многим подданным (например, он не осенял себя крестом и не разрешал окроплять себя святой водой). Народное недовольство постепенно копилось и привело к свержению Дмитрия в мае 1606 г. [7, 91—109].

Несомненно, Лопе довольно сильно отклоняется от исторической правды, но (по словам В.Е. Багно), согласно Лопе, облагороженная идеалом реальность и есть истинная реальность, поэтому — Дмитрий, а не Лжедмитрий, царевич, а не «царевич», Великий князь, а не самозванец. Удивительно и равнодушие поэта к проблеме принятия русскими католичества, и умалчивание факта участия иезуитов в походе на Москву, хотя они и были ближайшими советчиками Лопе (будучи знаменитым драматургом, Лопе был вхож к высокопоставленным чиновникам, а потому ему наверняка были доступны различные донесения и письма, которые легли в основу многочисленных западно-европейских сочинений о Лжедмитрии и Смуте). Лопе мягко обходит вопрос о вероисповедании Деметрио. Ему помогают и дядька-католик (испанец), и воспитатель-протестант, и православный русский. Об их конфессиональной принадлежности мы можем лишь догадываться. С другой стороны, неизменными элементами воспитания царя-избавителя оказываются пребывание Деметрио в русском православном монастыре и исполнение им обязанностей «кухонного мужика» у польского магната. Как считает В.Е. Багно, «экзотическая страна — благодатное поле для историософских и философско-эстетических фантазий». Манила полуварварская, но христианская страна. К тому же, события в ней могли повлиять на судьбу Европы. Московия оказалась благоприятной почвой для построения утопий. Помимо драмы Лопе, особенно характерен «русский» эпизод в книге «Час воздаяния, или Разумная Фортуна» Франсиско де Кеведо, крупнейшего писателя эпохи барокко. У Кеведо Великий князь Московский не

только призывает к ответу своих приближенных, но делает это, прислушиваясь к гласу народа [5, 192—200].

Разумеется, в драме о Московии не обошлось без русизмов. И они даны без сносок и комментариев, что говорит о том, что в Испании их знали. Однако этих русизмов очень мало, т.к. автор сосредоточился на своем герое. Это несколько антропонимов (о них ниже), топонимы Astracan (Астрахань), Casano (Казань), Móscua (Москва), Turquestan (Туркестан) и слова-реалии «cosaco» (казак) и «cebellinas martas» (соболи). Последние два слова даны в следующих строчках:

Король Польши говорит Деметрио, что окажет ему поддержку, дав подкрепление: «... Cinco ó seis mil **cosacos**, gente diestra, / Que militaron con el Rey Estéfano, / Y que tienen la guerra por ganancia»<sup>6</sup>. Второе слово встречается в речи Бориса, который говорит Родульфо:

Al Emperador querría  
Hacer un embajador,  
Que ofrezca de parte mía  
Paz y amistad verdadera  
Y gente, como le envía  
Italia, contra la fiera  
Guerra del Turco en Hungría.  
Quiero ofrecerle un tesoro  
En mis amorosas cartas,  
Y conforme a su decoro,  
Tantas **cebellinas martas**  
Que valgan un millón de oro<sup>7</sup>  
[8, 272, 276].

Из топонимов только Casano ассимилирован в испанском языке, он имеет окончание мужского рода единственного числа «-о». В трех других случаях, на наш взгляд, предпринята попытка транскрибирования, причем с ошибками в ударении. Вообще, в пьесе нет описания русского быта, даже в третьем действии, целиком происходящем в Московии. Можно также говорить лишь о нескольких условно «русских» именах – Базилио, Теодоро, Деметрио, Хуан; Demetrio соответствует русскому Димитрию, Juan – Ивану (Иоанну), Teodoro – Фёдору, Basilio – Василию. Но и здесь Лопе идет вопреки исторической правде; так, в действительности жену Фёдора

6 «Пять или шесть тысяч казаков, отважных людей, которые сражались вместе с королём Стефано; их ремесло – война» (пер. наш – С. М.)

7 Да, к кесарю я непременно  
Послов направлю, передам  
Сердечной дружбы заверенья  
И предложу установление  
Союза против басурман,  
А также войском подкрепление:  
Ведь вторгся в Венгрию осман.  
Еще я кесарю деньгами  
Большую помощь посулю:  
Чтоб расплатился он с войсками,  
На миллион ему пришло  
Бесценнейшими соболями. (пер. Л. Цывьяна)

звали Ирина, а в пьесе этот персонаж выведен под вполне испанским именем Кристина. По всей видимости, Лопе было важно изобразить справедливого государя, а не раскрыть русскую тему.

Что же касается слов-реалий «cosaco» и «cebellina», то их необходимо рассмотреть подробнее. Слово «cosaco» (казак) наверняка могло стать известным в Испании вместе со всей этой историей, учитывая роль казаков в ней. Слово же «cebellina» (соболь), обозначающее столь ценный товар, могло прийти с первыми торговыми контактами России и Испании. Мы решили обратиться к испанским словарям с целью выяснить, присутствуют ли эти слова там. Как выяснилось, слово «cebellina» оказалось в словаре «Tesoro» Коваррубиаса. По словам видного лексикографа А. В. Садикова, словарь «Tesoro de la lengua castellana o española» — это первый общий толковый словарь испанского языка, вышедший в 1610 г. (примерно в эти годы и был написан «Великий князь Московский»). Его автор — писатель и религиозный деятель Себастьян де Коваррубиас-и-Ороско (1539-1613). Несмотря на отсутствие научной строгости, в этом словаре впервые испанская лексика описывается не как подспорье для овладения высокой латынью, а как правомерный объект лингвистического изучения со своей логикой и эстетикой. Его можно рассматривать как первую «энциклопедию испанского языка». Это первый «документированный словарь», т.е. толкование слова в нем подтверждено цитатой из авторитетного источника. Автор задумал его как первое собрание этимологий [9, 35—38]. В этом словаре находим такое определение: «cebellinas. Martas cebellinas son unos animales, algo semejantes a los gatos y mucho más a las fuinas. Críanse en las regiones septentrionales, y los germanos las llaman «martes çabethles». Son las más finas y preciosas de todas sus pieles, y las que negrean lo son por extremo. En España se crían en algunas tierras frías, y especialmente en la de Galicia. De «çabethles», corrompido el vocablo, las llamamos cebellinas, y debe ser el nombre de la tierra donde se crían»<sup>8</sup> [10]. Разумеется, это слово есть в более поздних испанских словарях (например, в

Diccionario de Autoridades [11], Diccionario castellano con las voces de ciencias y artes Э. Террероса и Панды [12]). Слово «cosaco» присутствует только в современных словарях (например, в словаре Испанской королевской академии [13]), но словари обычно и не успевают отражать быстро меняющуюся действительность.

Мы также решили обратиться к диахроническому корпусу испанского языка CNDHE с целью выяснить, когда и в каких документах впервые зафиксированы эти два слова. Оказалось, что слово «cosaco» зафиксировано в нем с 1618 года в документе García de Silva y Figueroa Comentarios [España] [Manuel Serrano y Sanz, Madrid, Sociedad de bibliófilos españoles, 1903-1905]<sup>9</sup>. Это примерно и время выхода драмы Лопе, эпоха, когда события в России широко обсуждались в Испании. Слово «cebellina» в варианте «sembelina» зафиксировано с 1300 г. в документе Anónimo, Fuero de Sepúlveda [España] [Emilio Sáez, Segovia, Diputación Provincial, 1953]<sup>10</sup>, то есть более чем за триста лет до написания драмы; разумеется, оно уже было хорошо известно.

Мода на русскую и славянскую тему в испанской культуре Золотого века привела к появлению целого цикла произведений (согласно термину Н.И. Балашова, испано-славяки), к которому относятся также пьеса «Преследуемый государь - Несчастливый Хуан» Л. де Бельмонте, А. Морето и А. Мартинеса, «Русский двойник» Толедского анонима, «Московская повесть» Э. Суареса де Мендосы, глава «Великий князь Московии и подати» в книге «Час воздаяния, или Разумная Фортуна» Кеведо, отдельные эпизоды в последнем романе Сервантеса «Странствия Персилеса и Сехизмунды» и величайшая философская драма Кальдерона «Жизнь есть сон» [5, 200—202].

Российская, русская тема продолжала бытовать в испанской литературе и в более позднее время. Можно, например, упомянуть о «Письмах из России» испанского писателя Хуана Валеры, увидевшие свет в 1857 году. Это предмет наших дальнейших исследований.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. История всемирной литературы. В восьми томах, т. 3 / Под ред. Н.И. Балашова. Москва, Наука, 1985. 816 с.
2. Алексеев М.П. Русская культура и романский мир. Ленинград, Наука, 1985. 542 с.
3. Балашов Н.И. Испанская классическая драма. Москва, Наука, 1975. 335 с.
4. Ковалевская С.Г. Драма Лопе де Веги «Великий Князь Московский». Минерва. Сборник, издаваемый при Историко-филологическом семинарии Высших женских курсов в Киеве. Киев. Тип. М. Т. Мейнандера, 1913. Вып. 1. 51 с.

<sup>8</sup> Соболь – разновидность куницы, это животные, немного похожие на кошку и еще более похожие на каменную куницу. Их разводят на северных территориях, а германские народы называют их «martes çabethles». Их шубка самая тонкая и ценная из всех, особенно черная шубка. В Испании их разводят в некоторых холодных местностях, особенно в Галисии. Мы называем их «cebellina», искажая гласную в слове «çabethles», и это, должно быть, название земли, где их выращивают (здесь и далее перевод наш – С.М.)

<sup>9</sup> <https://apps.rae.es/CNDHE/org/publico/pages/consulta/entradaCompleja.view>. Дата обращения 05.06.2023.

<sup>10</sup> <https://apps.rae.es/CNDHE/org/publico/pages/consulta/entradaCompleja.view>. Дата обращения 05.06.2023.

5. Багно В.Е. Россия и Испания: общая граница. Санкт-Петербург, Наука, 2006. 476 с.
6. Кржевский Б.А. Статьи о зарубежной литературе. Москва – Ленинград, Гослитиздат, 1960. 438 с.
7. Юрганов А.Л., Кацва Л.А. История России XVI-XVIII вв. Москва, Моск. ин-т развития образоват. систем, 1996. 419 с.
8. Comedias escogidas de Frey Lope Felix de Vega Carpio, vol. 4, Madrid, 1928, 590 p.
9. Садиков А.В. Испанский язык сквозь призму лексики. Москва, URSS Либроком, 2019, 427 с.
10. Covarrubias S., Pascual Y. Tesoro de la lengua castellana o española, Madrid, 1995, 1047 p.
11. Diccionario de Autoridades, Madrid, 1990, в трех томах.
12. Terreros y Pando, E. Diccionario castellano con las voces de ciencias y artes, Madrid, 1987, в четырёх томах.
13. Diccionario de la lengua española, Madrid, 1992, в двух томах.
14. <https://apps.rae.es/CNDHE>

---

© Мамилова Светлана Абдурахметовна (serdle@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

## «ПИСЬМА ИЗ РОССИИ» ИСПАНСКОГО ПИСАТЕЛЯ ХУАНА ВАЛЕРЫ: РУСИЗМЫ В ПЕРВОМ БЫТОПИСАНИИ

**Мамилова Светлана Абдурахметовна**

Аспирант, Московский государственный университет  
им. М.В. Ломоносова  
serdle@mail.ru

### "LETTERS FROM RUSSIA" BY SPANISH WRITER JUAN VALERA: RUSSIANISMS IN THE FIRST EPISTLE

**S. Mamilova**

*Summary:* This article is devoted to the work of the Spanish diplomat and writer Juan Valera, dedicated to his journey to Russia, and the Russianisms contained therein. This is the first work of its kind in Spanish, there is almost no research on it, which determines the relevance of the article. It provides historical information about the work and the time of its creation, a summary and analysis of the Russianisms given in it. When writing the article, the descriptive method and the method of comparative analysis were used. As a result of the study, the Russianisms that first appeared in the Spanish literary text (and then in the Corpus of the Spanish language) were identified, and the features of their transmission by Valera in Spanish were analyzed.

*Keywords:* Juan Valera, Spanish, Russianisms, realities, toponyms, anthroponyms.

*Аннотация:* Настоящая статья посвящена произведению испанского дипломата и писателя Хуана Валеры, посвящённое его путешествию в Россию, и имеющимся в ней русизмам. Это первое произведение такого рода на испанском языке, о нем почти нет исследований, что обуславливает актуальность статьи. В ней даются историческая справка о произведении и времени его создания, краткое содержание и анализ приведённых в нем русизмов. При написании статьи были использованы описательный метод и метод сравнительного анализа. В результате исследования были выделены русизмы, впервые попавшие в испанский художественный текст (а затем и в Корпус испанского языка), проанализированы особенности их передачи Валерой на испанском языке.

*Ключевые слова:* Хуан Валера, испанский язык, русизмы, реалии, топонимы, антропонимы.

### Введение

Наша статья посвящена теме русизмов в одном из интереснейших художественных произведений на испанском языке, где впервые была предпринята попытка передачи русских слов средствами испанского языка. По теме заимствований из русского языка (русизмов) в испанском языке имеется не так много работ, поэтому данная статья может предоставлять несомненный интерес. В статье пойдет речь о «Письмах из России» испанского писателя Хуана Валеры.

Хуан Валера (1824-1905) – крупнейший писатель-реалист Испании. Будучи дипломатом, он в 1957 г. посещает Россию. В предисловии к испанскому изданию «Писем из России» Хуана Валеры А. Кардино пишет, что в XIX в. испанцы много путешествовали, однако в испанской литературе следов от этих путешествий осталось мало [1, с. 9-10]. И на этом фоне очень выделяются «Письма из России» Х. Валеры. Это не просто описание путешествия, это зачастую философские эссе. Валере удалось проникнуть в мир далекой экзотической страны. О своем путешествии в Россию сам он писал так: «Меня задерживают здесь и любопытство, и живейший интерес, которые внушают мне здешние порядки. Не знаю, что я отдал бы за знание русского языка и возможность познакомиться с местной беднотой и глубоко понять их обычаи, их веро-

вания, их мысли и чаяния» [2, с. 149]. «Письма из России» переиздавались в Испании несколько раз (в России есть одно издание).

### Историческая подоплёка «писем из России»

«Письма из России» переиздавались в Испании несколько раз (в России есть одно издание). В последнем издании 2005 г. введение написано профессором Анхелем Луисом Енсинасом Моралем, доктором славянской филологии Университета Комплутенсе (Мадрид). Как он пишет, Валера приехал в Россию спустя год после окончания Крымской войны. В результате этой войны страна потеряла все стратегически важные пункты в Европе и на Среднем Востоке. Европейские державы хотели ослабить царизм. Новый царь, Александр II, понимал, что на смену крепостничеству должен прийти капитализм, чтобы российская монархия могла выжить. И хотя эпоха Николая I закончилась, его сын не собирался идти по пути демократии. Страна переживала как экономический, так и социальный кризис. Существовали разные проекты освобождения крестьян [3, с. 17-21].

По словам В.Е. Багно, «после долгого перерыва (1833-1856), вызванного отказом петербургского кабинета признать право на испанский престол за Изабеллой II, Россия и Испания в равной степени испытывали необ-

ходимость в возобновлении дипломатических отношений». В конце декабря 1856 г. появилась в Петербурге испанская дипломатическая миссия. Секретарем этого чрезвычайного посольства и был назначен Хуан Валера. Получилось так, что он пробыл в России полгода, что позволило ему создать шедевр испанской эпистолярной прозы, ставший одним из самых ярких сочинений иностранцев, посвященных России. Славу Хуана Валеры составили обширные и подробные письма, регулярно им посылавшиеся в течение полугода. Они были адресованы его приятелю и высокопоставленному чиновнику Леопольдо Аугусто де Куэто, а также матери, сестре и известному испанскому поэту Рамону де Кампоамору. Эти вроде бы частные письма были максимально насыщены «официальной» информацией и полуофициальными наблюдениями и прогнозами. Валера явно предназначал их для печати. Его письма стали известны всем (включая королеву и всех ее министров), ведь там были не только экзотический материал и лирические излияния, но и подробности полуконфиденциального характера, что у многих вызывало живой интерес, на что Валера и рассчитывал.

Испания и Россия должны были обменяться орденами разного достоинства, и каждая из сторон пыталась соблюсти свои интересы; в конце концов переговоры зашли в тупик, и эта путаная ситуация, затрагивающая амбиции многих испанских и российских лиц, была подробно описана в письмах. Валера иронично отзывался о своем начальнике (главе миссии), и тот заподозрил его в том, что именно из-за него задерживается прибытие орденов с испанской стороны. Эта интрига нашла свое место в общем контексте писем наряду с описаниями русских обычаев и нравов, глубокими историософскими размышлениями о предназначении России, откровениями интимного характера и подробными теологическими рассуждениями о расхождениях между католицизмом и православием. Ортега-и-Гассет считал, что Валере была присуща «холодная желчность энциклопедиста» [4, с. 49]. Постоянно иронизируя над самим собой, Валера позволял себе быть достаточно язвительным и по отношению к тому, что его окружало. Автор «Писем из России» создал себе имя и оказался в центре внимания. Они в известной мере определили его призвание писателя. Впервые появилось в эпистолярном жанре сочетание психологических, публицистических и экзотических элементов, и это оказалось таким неожиданным и увлекательным, что обеспечило Валере грандиозный читательский успех. Очень многоцветна и эмоциональная палитра писем – от восторга к сарказму, от жалоб к философским обобщениям, от ярких портретов людей к сухим экономическим выкладкам [5, с. 317-330].

#### Краткое содержание «писем из России»

Если более подробно касаться содержания писем, то

оно таково. При въезде в Россию молодого дипломата поразил холод и долгие унылые дороги со сложными переправами. На протяжении всей книги Валера подробно описывает приемы в великолепных пышных дворцах. Его изумил Зимний дворец, Итальянский театр. Он замечает, что «русские – великие комедианты и изображали наобум все, что им захотелось» [2, с. 41]. Он замечает, что у русских есть «преувеличенное национальное самолюбие, огромное самомнение, хотя и оправданное во многом, и личное тщеславие, и хвастовство, которых нет ни во Франции, ни в Испании, ни в одной стране на свете» [2, с. 43]. Описания развлечений нередко перемежаются у Валеры с философскими рассуждениями. Так, он считает, говоря об Азии, что «цивилизаторская и возрожденческая миссия в этих регионах доверена русским самой судьбой», и в целом, «что этот народ, действуя осторожно, всего может достичь со временем» [2, с. 50]. Он сетует, что из-за всяких газет об Испании в России неверные представления, хотя здесь «достаточно благообразны и хорошо воспитаны», чтобы перепечатывать из иностранных газет совсем уж вздор. Валера пишет: «я отмечаю в русских галантность и весьма ею восторжась» [2, с. 51-52].

Вообще, Валера отмечает, что не пытается даже отчасти описать огромную российскую империю, где обитает столько различных рас с невиданными обычаями, говорят на столь разнообразных языках. Дипломат сожалеет, что, не зная русского языка, ничего не может сказать о русской литературе, о которой много говорят; однако он собирается почитать русских поэтов в немецких переводах [2, с. 57-58]. Он также сожалеет о том, что русские и слова не знают по-испански (исключая двух-трех человек), «несмотря на фантастическую способность русских к языкам», и почти ничего не знают об испанской литературе [2, с. 60-61].

Очень много внимания Валера уделяет поразившему его Эрмитажу. Он пишет: «в настоящее время этот великолепный дворец превратился в один из самых чудесных музеев мира» [2, с. 67]. Он подробно описывает его убранство и коллекции, говорит, что в Эрмитаже собрана самая полная в мире коллекция картин испанских художников. Валера отмечает величественность Санкт-Петербурга; его поразили огромные площади и улицы, количество дворцов. Он мечтает отправить в Россию экземпляры испанских книг (которых в России нет). Тут же он рассказывает о князе Михаиле Голицыне, библиофиле, будущем посланнике в Мадриде, который владеет в том числе и многими испанскими книгами.

Валера уделяет много внимания русской религиозной музыке, ее истории. По его мнению, она дарит «сладостный покой». Он сравнивает церковный хор с органом – огромным, живым и удивительным [2, с. 82-83]. Пора-

жают его и памятники – Петру Первому, Александрийский столп, Триумфальная арка. Валера рассказывает и о встрече с русскими журналистами и литераторами, в том числе с Боткиным, описавшим свое путешествие в Испанию в письмах. Как пишет М.П. Алексеев, это произведение В.П. Боткина также было написано в 1945 г. Оно оказало сильное влияние на русского читателя, послужило образцом жанра «путешествий», сохраняло актуальность и спустя десятилетия. Это было повествование наблюдательного очевидца. «Письма об Испании» отозвались в русской поэзии целым рядом перепевов и подражаний. В книге Боткина было приведено большое количество испанских фраз и цитат, текстов народных испанских песен. Произведение Боткина способствовало отчасти также и возбуждению интереса к новой испанской литературе [6, с. 170-205].

Но вернемся к Валере. Он замечает, что его и его коллег знакомили только с высшим светом, а о самом народе империи в сорок миллионов человек он ничего не знает. Он полагает, что люди этой страны «крепки, ловки и выносливы в работе, не уроды и не красавцы». Валера считает, что у этих людей «практическая смекалка сильнее, чем ум, склонный к метафизическим построениям, что они лучше понимают увиденное, чем услышанное... что подражают чаще, чем изобретают, и что в глубине души они скорее сенсуалисты, чем спиритуалисты. Этот народ живет больше чувствами, чем разумом» [2, с. 110-111]. Валера считает, что в России все идет по Божьей воле, что качество импонировать, блистать и ослеплять очень характерно для русских. И «национальное самолюбие – это единственное, что в этом народе наивно» [2, с. 138-139].

Валера пишет: «каждый день я нахожу отъезд отсюда все более трудным. Здешнее общество так приветливо и аристократично, а женщины так изящны и так красивы, что я постоянно очарован и поражен ими, и нет возможности оставить их, не прилагая для этого неслыханных усилий...» [2, с. 150]. Он снова пишет, что многое отдал бы за знание русского языка, что собирается выучить его. Он считает, что русская литература существует уже века, хотя это далеко не все понимают, и началась во времена, когда другие народы Европы ещё не родились; он отмечает «Latorissas» («Летописи») и «одну эпическую поэму о походе князя Игоря Святославича» (видимо, «Сказание о полку Игореве») [2, с. 151-154].

Для дипломата оказывается очень важной тема религии в России, он хочет получше узнать, в чем расхождения верований русских с верованиями Римской Католической церкви. Для этого он изучает, в частности, полемические религиозные книги, написанные на французском языке. Будучи ревностным католиком, он считает, что православным можно и нужно многому научиться у католиков. Ему «представляется, что наставление в

вере и обращение язычников и магометан России вызвано причинами скорее политическими, чем религиозными», он видит в этом «скорее принуждение, чем убеждение», хотя имеются примеры замечательных русских миссионеров [2, с. 162-166]. Валера задаётся вопросом, а так ли глубоки препятствия, разделяющие западную и восточную Церкви. Он считает, что нужен постоянный и единственный авторитет (как Папа у католиков), чтобы сохранить в чистоте и целостности традиции, чего как раз нет у православных. Также он касается разницы в представлениях католиков и православных о том, от кого же исходит Святой дух, и о чистилище. В остальном, считает он, русские согласны с католической Церковью [2, с. 167-172].

Валера отмечает, что ввиду инертности русской Церкви в ней не бывает и ересей (если не считать «староверцев», о которых он подробно рассказывает). Валера считает, что в русском народе «несмотря на заблуждения,.. имеется множество добродетелей, удивительная энергия, и мощь, и вера в будущее, и любовь к отчизне, и беспредельная вера в свою спасительную миссию...» [2, с. 186-200]. Он считает, что русские скорее гордятся тем, что они являются синтезом азиатской и европейской цивилизации [2, с. 213-217].

Валера пишет о том, что в России в изобилии пишутся книги, особенно говорят о романах Тургенева. Он замечает, что образованные люди здесь читают русских авторов только после одобрения французской критики, что не мешает каждому русскому доказывать, что их авторы непереводаемы и божественны. Он читал Пушкина, Гоголя и Лермонтова в переводе, и он уверен, что они в высшей степени ценны на своем языке, а на чужом не остаётся почти ничего [2, с. 304].

Спустя несколько месяцев пребывания в России Валера пишет, что ранее наговорил много глупостей по поводу религии русского народа, неэффективности Русской церкви и, раскаяваясь, берет все свои слова обратно. Он удивлен и растроган религиозностью русских и тем прекрасным, что видел в те дни. Он описывает Страстную Субботу в Санкт-Петербурге и в доме Шереметева, празднование Светлой Пасхи. Валера пишет: «прошедшие церемонии, гимны, моления... были очень красивы, полны тайного, задушевного и глубокого смысла» [2, с. 306-314].

Майская Москва его поразила. Она показалась ему более своеобразной, неслыханной, чем Рим, Гранада, Неаполь, Рио-де-Жанейро вместе взятые [2, с. 357-362]. Кремль напомнил ему Альгамбру. Бесчисленное множество храмов, сады и огороды, безграничная равнина и всюду огромный горизонт, как на море, заставляли его вспоминать восточные сказки. Однако вблизи все это показалось ему более прозаичным.

Валера подробно и в красках описывает диковинный для него Покровский собор [2, с. 363-371]. Его удивили артисты-цыгане: по его мнению, нигде нет столько цыган, как в России, и нигде они не возвысились и не отличились своими песнями, танцами и ловкостью так, как в России, что он считает вполне заслуженным. Похожая ситуация только в Испании, но и там, по его мнению, цыганское искусство никогда не доходило до такой степени высоты и величия [2, с. 375-381]. Напоследок Валера посещает Царское Село и Павловск с их прекрасными дворцами, парками и садами; они вызывают у него восхищение, тем более что там давали концерты оркестры.

### Анализ русизмов в произведении

В столь подробных письмах из России, разумеется, не могло обойтись без русизмов (заимствований из русского языка). В основном это топонимы и антропонимы, есть несколько общественно-политических и бытовых реалий. Валера не был переводчиком, и перед ним не стояла задача как можно точнее передать звучание и написание российских реалий (хотя заметно, что он подошел к этому вопросу со всей тщательностью), поэтому где-то он транслитерировал слова, где-то транскрибировал так, как услышал. Как пишет Л.В. Щерба, из-за кириллицы «вырастает целая проблема передачи русских фамилий и русских географических названий латинским алфавитом, проблема, имеющая не только чисто технический аспект, но и общекультурный, ... и даже отчасти политический». Прежде всего, встает вопрос, что передавать - произношение русских слов или их написание. Русское произношение нельзя считать абсолютно единым, поэтому приходится держаться орфографии, а не произношения, и вопрос ставится не о транскрипции (записи звуков), а об их транслитерации, т.е. о передаче букв соответственных слов. Вообще, вопрос о транслитерации русских фамилий и географических названий перерастает в вопрос о строительстве интернационального латинского алфавита для международных сношений [7, с. 171-175]. Есть у Валеры и опечатки – мы уже не узнаем, это идет от автора или от издателя. У Валеры встречаются разные варианты написания одного и того же топонима (антропонима); вероятно, потому что тогда не было устойчивой традиции их написания, а о некоторых городах и людях до него никто и не писал. Валера владел французским и немецким языками (а общался в России в основном на французском), и в передаче им русских слов это сказывается. Так, окончания русских фамилий на «-ов» в основном передается немецким буквосочетанием «off», русский звук [ш] – немецким буквосочетанием «sch», звук [в] передается то через «v», то через «w» (как в немецком языке). Звук [ж] передается буквой «j», а звук [у] – чаще через «ou» (как во французском), звук [ч] – с помощью буквосоче-

тания «tch» (как в немецком), звук [ш] – через «ch» (как во французском). Вероятно, влияет и испанский язык: звук [с] передается то через два «s», то через одно, звук [в] может передаваться буквой «b». Последний звук может передаваться и через «u».

В тексте встречаются множество русских топонимов (см. таблицу 1), антропонимов (см. таблицу 2) и слов-реалий.

Таблица 1.

### Топонимы.

Русский топоним	Испанское написание
Царское Село	Tsarkoie-Sélo и Tsarskoie-Selo
Севастополь	Sebastopol
Бородино	Borodino
Казань	Kasan и Kassin
Астрахань	Astracán
Керчь	Kertch
Азов	Azoff
Оренбург	Oremburgo
Златоуст	Zlatoust
Алтай	el Altai
Одесса	Odessa и Odesa
Киев	Kiew и Kiev
Владимир	Wladimiro
Невский проспект	Newski и Neuski
Васильевский остров	Vasilioströff
Нижний Новгород Новгород	Nijni-Novgorod Nowgorod
Ростов	Rostoff
Кострома	Kostronia
Феодосия	Teodosia
Беловежская пуца	los bosques de Bialoveja
Полтава	Poltawa
Гатчина	Gatchina
Черкесия	Chircasia
Дагестан	Daghestan
Ладога	Lágoda (видимо, описка)
Санкт-Петербург	San Peterburgo (без "s")

Как видим, некоторые примеры написаны в двух вариантах – видимо, из-за отсутствия нормы, а может быть, это влияние трех языков, которые знал Валера (испанского, французского, немецкого). Интересно, что название Wladimiro дано с испанским окончанием. В самом начале «Писем», когда речь шла о въезде в Россию, есть слово Granitza (граница); видимо, Валера понял его как топоним.

Еще больше в тексте антропонимов:

Таблица 2.

Антропонимы.

Русский антропоним	Испанское написание
Михаил Горчаков	Miguel Gortchakoff и Gartchakoff
Протасов	Pratassoff
Суворов	Souvarov
Княжны Трубецкая, Долгорукая, Меншикова, Трубецкой, княжна Лусия Долгорукая	las princesitas Troubetzkoy, Dolgorouky, Menschikoff, Troubetskoy (князь) la princesa Lucía Dolgorouki
Нарышкин	Nariskin
Княжна Кочубей	la princesa Kotchoubey
Великая княгиня Екатерина Михайловна	la gran duquesa Catalina Michailowna
Михаил Голицын	Miguel Galitzine
Тенгоборский	Tengoborski
Генерал Крашнаковский	el general Kraschnakousky
Княжна Юсупова	la princesa Youssoupoff
Бортнянский	Bartnianski
Жеребцов	Gerebsoff
Пушкин	Pouschkine
Иван Васильевич	Iván Vasiliewitch
Толстой	Tolstoi
Андрей Николаевич Муравьев	Andrés Nikolaiewitch Murawieff
Пожарский	Pojarskoy
Воробьев	Vorovieff
Щедрин	Schedrin
Калушин	Kalouschine
Шишков	Chischkoff

Как можно заметить, здесь тоже сказывается влияние и немецкого (окончание фамилий на «-off», употребление буквы «w»), и французского языка (передача звука [у] через буквы «ou», [ж] через «j» и «g», [ш] через «ch», а женские фамилии идут в мужском роде). Интересен вариант с Пожарским (видимо, тогда произносилось «Пожарской», и Валера так и транскрибировал). Также нет устойчивой нормы, одна и та же фамилия может передаваться разными способами (например, звук [ц] передается через буквосочетания «tz» и «ts»). Можно заметить, что Валера передает именно русское произношение, не написание, т.е. дает транскрипцию (так, Голицын передается как Galitzine, а Соболевский как Sobolefski). Есть еще одна особенность – фамилии на «-ский» могут передаваться через «ski» или «sky», а фамилии на «-ой» – через «oi» или «ou». Как и в случае с топонимами, есть описки (Souvarov); видимо, Валера писал слово так, как его услышал. Интересно, что имена, имеющие испанский

аналог, даны в испанском варианте (Андрей-Andrés).

Есть в тексте и слова-реалии. Надо отметить, что все они (за исключением особо нами оговоренных) выделены курсивом. И в этом случае Валера тоже прибегает к транскрипции.

Валера много рассуждает об истории России, ее устройстве, поэтому в тексте немало общественно-политических реалий: *cosacos* – казаки, *boyardo* – боярин, *boyarda* – боярыня (это слово в тексте не выделено; это говорит о его освоенности в испанском языке, тем более, что оно приобрело категорию рода), *los iswoschik* – извозчики, *tártaro* – татарин, *baskires* – башкиры, *kirghises* – киргизы, *buriatas* – буряты, *tungueses* – тунгусы, *samoyedos* – самоеды, «*Latopissas*» – Летописи, *tzar* и *zar* – царь (без выделения как уже известные читателям), *ukase* – указ (также слово не выделено), *staroversi* – староверы, *dugoborzi* – духоборцы, *skopzi* (скопцы), *mujik* – мужик (без выделения), *estolnikos* и *los stolnikos* – стольники, *nemen* – немец.

Также его восхищает природное изобилие России – сочные виноградники, вкуснейшие рыба и дичь [2, с. 62-66]. Здесь встречается реалья из фауны: *la marta cibelina* – соболь.

Валера несколько раз затрагивает тему российской еды. Он сочувствует «плебсу», который питается ржаным хлебом, гречневой кашей, щами и «отвратительным горьким пивом» квасом. Пробовал русскую пищу, и он сам, и теперь шутит, что эта пища «стала частью моего сознания, подобно закваске или неким моральным дрожжам» [2, с. 77-78]. Писатель снова сетует, что не знает русского языка, но теперь из-за извозчиков и дорог; по его словам, в России всегда очень трудно найти дорогу. Извозчики не знают языков и не умеют читать, улицы очень длинные, а дома имеют свои названия, которых извозчики не знают. Правда, Валера отмечает, что выучил все-таки три слова, и с их помощью, зная дом, можно как-то управлять ситуацией. Он посвящает несколько абзацев одежде извозчиков и другого простого люда – упоминает кафтаны с кушаками, овчины, меховые сапоги и прочее (она его поражает не меньше, чем пышная одежда богатых аристократов), поэтому в его тексте встречаются и бытовые реалии: еда: *stchi* (и объяснение: суп из сала и капусты), *kwas* (и пояснение – отвратительное кислое пиво); одежда: *lapti* – лапти, *sarafán* – сарафан, *kakoschnik* – кокошник, *caftanes* – кафтаны (слово не выделено); средства передвижения: *droschki* и *droski* – дрожки, есть и слово *el knout* – кнут; есть здания: *terema* – терема; мера весов: *zolotnik* – золотник (слово никак не выделено), встречается и слово *rapirós* – папироса. Дипломат посвящает несколько абзацев необходимым в Москве дрожжам и их кучерам. Он отмечает, что в целом российские кучера, лакеи, крестьяне, бродяги кажутся

ему более ловкими, проворными и забавными, чем в Германии, Англии и Франции.

Кроме того, есть отдельные словосочетания и даже предложения, которые надо отметить особо. Они тоже, как почти все русизмы, набраны курсивом. Валера не раз отмечает, что не знает русского (хотя очень хочет его знать) и что ему удалось выучить только три слова (для извозчика): *na prava, na leva, stoi* (направо, налево, стой). Он их транскрибирует именно так. Описывая Пасху, он пишет, что русские постоянно произносят слова «Xristos vaskrés» и «Va ístina vaskrés». Интересно, что в имени «Христос» используется начальная латинская буква. Также Валера упоминает слово *pajalusta* (пожалуйста), дает перевод слову «palabra» – *slavo* (именно через «а»). Он упоминает словосочетания *stakan vadí* (стакан воды) и *chasca café* (чашка кофе) и приводит с переводом на испанский предложение *on pil mnogo chaiu* (он пил много чая). И еще есть забавный пассаж (приводим в том виде, в котором напечатано): «Acudo al *Magasin Engliski* a comprar todo esto a un precio *disparatadiski* y *arruinantiski*. Ya casi hablo en ruso». Примерно это можно перевести как: «Я прихожу в английский магазин купить все это по бешеным ценам и втридорога. Я уже почти разговариваю по-

русски». Ясно, что выделенные слова здесь намеренно русифицированы.

### Заключение

Таким образом, можно констатировать, что Валера не только впервые употребил многие русизмы в испанском тексте, но и впервые попытался передать их средствами испанского языка. Впоследствии многие из этих русизмов будут повторяться в текстах других испанских писателей, и, таким образом, станут знакомыми и привычными испанскому читателю, позже войдя в Корпус испанского языка. Целью Хуана Валеры было показать экзотическую страну. Он комментирует некоторое количество русизмов, чтобы приблизить читателя к новой для них реальности. Это был новый тип изданий, востребованный и модный жанр, попытка дать энциклопедические сведения о далекой стране. Сам тип повествования был призван отразить особенности России. И хотя в целом Валера был настроен прозападнически, можно в заключение привести его цитату: «... в лоне русского народа зарождается и начинает развиваться, напористо, автономная цивилизация, плоды которой в грядущем смогут оказать бесценное влияние на общий прогресс человечества» [2, с. 200].

### ЛИТЕРАТУРА

1. Valera J. *Cartas desde Rusia*, Madrid, 1986, 301 p.
2. Валера Х. Письма из России. СПб, фонд Сервантеса, 2001, 438 с.
3. Valera J. *Cartas desde Rusia*, Madrid, 2005, 355 p.
4. Ортега-и-Гассет, Х. Эстетика. Философия культуры. Москва, Искусство, 1991, 586 с.
5. Багно В.Е. Россия и Испания: общая граница, СПб, Наука, 2006, 476 с.
6. Алексеев М.П. Русская культура и романский мир, Ленинград, Наука, 1985, 542 с.
7. Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность, Ленинград, Наука, 1974, 427 с.
8. Щерба Л.В. Избранные работы по языкознанию и фонетике, т.1, Ленинград, изд-во Ленинградского ун-та, 1958, 182 с.
9. Щерба Л.В. Избранные работы по русскому языку, Москва, Учпедгиз, 1957, 188 с.
10. Испанско-русский словарь, Москва, Русский язык, 70 000 слов, 1988, 830 с.
11. Словарь Испанской королевской академии <https://dle.rae.es/>
12. Диахронический корпус испанского языка <https://apps.rae.es/CNDHE/view/>.

© Мамилова Светлана Абдурахметовна (serdle@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

# АВТОР В СОВРЕМЕННОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ДРАМАТУРГИИ

## AUTHOR IN MODERN RUSSIAN DRAMATURGY

*K. Spirina*

*Summary:* The article examines the features of a new phenomenon in Russian drama – narrativization, i.e. inclusion of a narrative element in the drama. This process actualizes the manifestation of the author's voice, which is not characteristic of the nature of drama. Contemporary Russian plays of 1996-2018 are analyzed, where the ways of realizing the author's presence are expressed through metanarrative and metafictionalism. Metanarrative is understood as the author's self-reflection in the text of the play; metafictionality is the emphasized fictionality of what is happening through the author's remarks and comment.

*Keywords:* narrativization, metafictionality, metanarrativeness, narrator, actor, author.

**Спирина Кристина Станиславовна**

Старший преподаватель, Пермский Государственный институт культуры  
scs.spirinakristina@yandex.ru

*Аннотация:* В статье рассматриваются особенности нового в отечественной драматургии явления – нарративизации, т.е. включение в драму повествовательного начала. Этот процесс актуализирует не свойственное природе драмы проявление авторского голоса. Анализируются современные российские пьесы 1996-2018 гг., где способы реализации авторского присутствия выражаются через метанарративность и метафигциональность. Под метанарративностью понимается авторефлексия автора в тексте пьесы, под метафигциональностью – подчеркнутая вымышленность происходящего через авторские ремарки-комментарии.

*Ключевые слова:* нарративизация, метафигциональность, метанарративность, нарратор, актер, автор.

Существующие сегодня в литературоведении работы, связанные с проблемой автора, касаются в первую очередь эпических и поэтических текстов, автор в драме – наименее изученная тема. Под «автором» обычно понимается «носитель напряженно-активного единства завершеного целого, целого героя и целого произведения» [2, с.16], это «некий взгляд на действительность, выражением которого является все произведение» [12, с.8]. В концепции постструктурализма понимание сущности «автора» трансформируется: Ю.Кристева заменяет «автора» самодействующим текстом: «<...> всякое слово (текст) есть такое пересечение двух слов (текстов), где можно прочесть по меньшей мере еще одно слово (текст)» [14, с.429]. Так, понятие «интерсубъективность» заменяется понятием «интертекстуальность» [там же]. Р. Барт провозглашает «смерть автора», говоря о том, что «в письме как раз и уничтожается всякое понятие о голосе, об источнике. Письмо – та область неопределенности, неоднородности и уклончивости, где теряются следы нашей субъективности, черно-белый лабиринт, где исчезает всякая самотождественность, и в первую очередь телесная тождественность пишущего» [1, с.390]. М. Фуко понимает автора не как субъекта, а как необходимую функцию текста: авторская функция характеризует способ существования, обращения и функционирования определенных дискурсов в обществе [24, с.17].

Специфика категории автора в драме состоит в том, что в классической драматургии авторская речь минимизирована, а свое окончательное воплощение и художественную целостность пьесы обретает лишь на сцене.

Однако в начале XX века в драме произошли заметные изменения. Так, литературовед Л.Г. Тютелова пишет, что драматург начала эпохи «ищет возможности прямого диалога с читателем/зрителем, а потому «смотрит в сторону романа» [22] и «впервые получает возможность показать собственную причастность к изображаемому (по М.М. Бахтину), «войти» в художественный мир со своим видением его и оценкой» [там же]. По словам литературоведа О.В. Журчевой, с рождением «новой драмы» появилась «новая субъектно-объектная организация» [8, с. 146]. «Новая драма» позволила изменить представление о присутствии автора, в том числе благодаря трансформации ремарок, которые «перестают играть чисто служебную роль, а призваны в прямом авторском высказывании выразить настроение, обозначить лирический лейтмотив драмы, объяснить характеры и обстоятельства биографии героев, а иногда и самого автора» [там же]. Важным аспектом изменения восприятия автора в драме ученый считает появление режиссёрского контекста. В свою очередь О.С. Наумова считает, что «тексты современных пьес стали сугубо самовыражением автора и в большинстве случаев утратили возможность интерпретироваться» [17, с.1]

Говоря о возможностях проявления автора в драме, Б. Корман пишет, что авторское сознание может выражаться двумя способами: сюжетно-композиционным и словесным [12, с.86. Кроме того, автор может передавать свою позицию через «расположение и соотношение частей», «речи действующих лиц» и через «вспомогательные средства, как перечень действующих лиц, ремарки, указания для постановщика и актеров» [там же].

Литературовед Л.В. Тютелова пишет, что именно сюжет «позволяет говорить о процессе становления авторского мира, его пространственном развертывании как временном процессе, являющем автора как субъекта творческой деятельности, обращенной ко второй стороне процесса — читателю/зрителю» [21, с.159].

Развитие темы автора в современной драме во многом связано с одной из доминирующих тенденций актуальной драмы – нарративизацией, под которой мы понимаем создание синтетического произведения, имеющего черты эпоса и драмы.

В отечественном литературоведении понятие «нарративизация» относительно новое, однако тенденция к слиянию эпоса и драмы уже была отчасти описана литературоведами в контексте новой «новой драмы» как «эпизация». Под эпизацией литературовед С.В. Гончарова –Гравовская подразумевает создание «текста как рассказа», что влечет за собой «разомкнутое художественное пространство, свойственное кинематографу, вставные повествовательные конструкции, обилие монологов, развернутых ремарок, рассказ от первого лица, фрагментарность, монтаж сцен» [4, с.38].

Нам видится, что, заменяя собой понятие «эпизация», термин «нарративизация» драмы возникает, с одной стороны, как следствие актуализации нарратологических методов в изучении литературы, с другой – характеризует процессы в современной драме, в коммуникативной структуре которой все чаще обнаруживается нарратив.

Литературовед В.Л. Шуников считает, что первичным проявлением наррации является «акцентированное различие внешней и внутренней точки зрения на мир произведения» [26, с.68], Н.А. Николина к основным приемам нарративизации относит «преобразование ремарок, введение в них показателей авторских оценок и – шире – авторского сознания, использование максимально обобщенных характеристик и наименований персонажей, включение в текст драмы контекстов, характерных для эпического произведения» [18, с.91].

Вслед за В.Л. Шуниковым, Я.И. Красниковым, Ю.В. Шатиным, Е.А. Селютиной, Ю.В. Доманским, мы предполагаем, что нарратив в драме может реализовываться и на уровне метатекста (например, в пьесах Н. Коляды «Америка России подарила пароход», «Девушка моей мечты» и др.), и в форме историй, создающих событийный ряд и рассказанных в «архаичной, донарративной форме показа» [13, с. 172].

Так, например, в пьесе «Охота к перемене мест» Е. Греминой: *Он. Мне снился дом, еще раз. Чей дом? Откуда я знаю это серое крыльцо и таинственные, темные в сумерках окошки, и рукомойник, длинным гвоздем при-*

*битый к тополю? Я никогда не жил в таком доме <...>* [5, с.185]; в пьесе А. Иванова «Это все она»: *МАТЬ (разговаривает с подругой). В этот день было особенно холодно... Середина ноября. Я купила эту идиотскую птицу у мужика с большими руками. Вообще непонятно, как он этими огромными лапами держит крошечных попугайчиков – даже когда он ловил его, мне казалось, что эта птичка – не жилец* [9] и др.

Истории, рассказанные действующими лицами пьесы, литературовед Я.И. Красников именуется «сценическими нарративами» [13, с.173], выявляя тем самым их важную черту: высказывание персонажей направлено не на драматическое пространство (т.е. других участников действия), а на адресата в сценическом пространстве.

Правда, существует ряд схожих по конструкции пьес, где фиктивный нарратор взаимодействует и с драматическим, и со сценическим пространством, то есть повествователь выступает и как нарратор, и как актер. Шмидт пишет: «Нарратор как носитель повествовательной функции становится персонажем (или актером) лишь тогда, когда о нем повествует нарратор более высокой ступени, а персонаж (актер) может стать нарратором только тогда, когда он приобретает функцию вторичного нарратора» [25, с.54].

Подобную ситуацию мы встречаем в пьесе- рассказе Я. Пулинович «Учитель химии» [19, с.1]:

*«Я сижу на заднем крыльце школы. Курю, читаю газеты... <...>На крыльце школы появляется Марго. Это рослая девочка в оранжевой куртке и шапке.*

*Марго (мне). Привет! Чего сидим?*

*Я. Потому что стоять в конце концов надоедает <...>* [Пулинович, 2019];

Таким образом, анализ текстов современных драматургов приводит к выводу о том, что пьеса деканонизируется, отмечаются явные признаки нарративизации.

В этом случае фиктивный нарратор (в терминологии Шмида), автор – рассказчик, или конкретный автор [25] (термин, *аналогичный «биографическому автору» М. Бахтина*) выступая как субъект речи, становится посредником между фикциональным миром и реципиентом, при этом его речевая интенция направлена на создание коммуникативного события, где носителем другого сознания выступает читатель или зритель.

Рассмотрим варианты авторского присутствия и самовыражения автора в современной драме.

В первой категории анализируемых пьес авторское присутствие обнаруживается нами через призму метанарративности, под которой мы, вслед за Е.Ю. Моисеевой, подразумеваем создание авторефлексивного нар-

ративного дискурса.

Нам видится важным рассмотреть метанарративную природу пьес Н. Коляды, чья драматургия полностью построена на авторском голосе, звучащем в долгих нарративных ремарках.

Е.А. Старова пишет, что «в пьесах Коляды автор находится в созданном им мире вместе с персонажами, он играет роль наблюдателя, комментатора» [20], а Я.С. Жарский отмечает, что автор в пьесах Н. Коляды «предстает перед читателем как некий творец, который не просто стоит выше персонажей, но и способен ими управлять» [6].

Рассмотрим способ проявленности автора на примере пьесы Н. Коляды «Театр» (1996).

Автор, название пьесы, действующие лица и место действия выделены крупным шрифтом и расположены на первой, отдельной странице, что не свойственно классическому оформлению драматургического текста и порождает не просто ассоциацию с афишей, а выглядит как представление спектакля, который начнется в сознании читателя со второй страницы.

Первая ремарка создает образ повествователя, который называет себя автором и изначально наделяет реципиента функциями соучастника действия в фиктивном мире: «Фойе маленького провинциального полуподвального или глубоководного театра. Ах! Вот о таком я мечтаю! Слышите вы, там, в последнем ряду, о чём я мечтаю? Вам не понять. Вот взять бы в моей хрущёвке вырыть бы поглубже подвал, а потом там фонарей кучу, а потом занавес, артистов, зрителей и играть, играть, играть ... Хотя бы даже вот эту пьесу, что пишу. А что? Она на двоих. Затрат мало...» [10, с.1].

Дальнейшее повествование позволяет охарактеризовать ремарку как метанарративный комментарий, который связан не с собственно повествованием, а с актуальным театральным дискурсом. Е.Ю. Моисеева пишет: «Нарратор, который может размышлять о своем собственном дискурсе, благодаря метанарративным конструкциям получил возможность задавать вопросы и привлекать внимание реципиента к основным принципам своего нарративного существования» [16]

В процессе метанарративного повествования автор создает предлагаемые обстоятельства и своих персонажей: «Там, за дверью, идёт спектакль. Вечер. Зима. А тут, в фойе - своя жизнь идёт. Ну, если хотите - свой Театр. За стойкой буфета ЛЕОНИД - моет посуду. В гардеробе - ВЕРА» [10, с.1]

Перед нами предстают два комедийных персонажа: они одиноки, не молоды, их жизнь ничем не примеча-

тельна. Все, что у них есть, – это ненавистная работа в театре и острый конфликт на почве личной неприязни:

*ЛЕОНИД. Грымза!*

*ВЕРА. Лысая башка, дай пирожка! Комбайн! Унисекс!*

*ЛЕОНИД. Коза валдайская!*

Герои бесконечно ссорятся, демонстративно играя для несуществующей публики, а вскоре читатель неожиданно узнает, что Вера долгое время добивается внимания Леонида, буквально терроризируя его:

*ЛЕОНИД. Молчать! Три года! <...> она ходит за мной следом, она мешает мне жить, я не могу её переносить, я устал, я без сил ...*

*ВЕРА. Я, я. "Я" - последняя буква алфавита. Леня, тебе не в буфетчики идти, в артисты. Что ты рассказываешь зрителям содержание предыдущего действия.*

*ЛЕОНИД. Молчать! И вот я устроился в театр, слава Богу, прям под квартирой, открылся театр, я нашел своё дело, это была такая удача, я перетащил сюда ложки, вилки, посуду, я купил этот буфет, чтобы зарабатывать много денег, и что? Она села напротив, в гардероб! Чтоб портить мне жизнь!*

Фарс обнаруживается в середине пьесы, когда выясняется, что у героев давняя неразрешимая любовная связь:

*ВЕРА. Я хочу нашей совместной жизни. Тебе надо мыть стаканы, скоро антракт. Дай, я буду. Я помогу. Я покажу тебе прелести семейной жизни! Вот как моет стаканы жена, смотри!*

*ЛЕОНИД. Оставь мои стаканы в покое! Разбила всё! Ведь ты переезжала ко мне год назад, жила у меня. Сбежала через три дня.*

На протяжении всей пьесы герои гротескно разыгрывают сценарий собственной жизни, подчиняясь законам театра, то обманывая, то удивляя читателя неожиданными фактами и сюжетными поворотами. К финалу их единственным желанием становится уйти из театра во всех смыслах:

*ВЕРА. Зачем ты устроился сюда в театр? Тут пахнет смесью этих духов от путанок, искусством интересующихся, и кало! Давай уйдем отсюда, Лёня. Я знаю применение для твоих сил. Тише, Лёнчик. Лучше откроем фирму. Скажем, по производству открыток*

Но герои – всего лишь порождение авторского замысла и полностью подчинены ему, а поэтому попытка уйти принимает форму представления, а ремарка отсылает читателя к шекспировским пьесам:

*ЛЕОНИД. Да. Спектакль продолжается. Но теперь - без меня, милая. Хватит. Три года кошмара. Я пошел из игры. Я больше не могу.*

*Пьет из горлышка бутылки коньяк, надевает пальто кожаное, идёт к двери, но вдруг падает замертво [10]*

Даже очнувшись после «смерти» герои не становятся

свободными, скорее наоборот, окончательно погружаются в театральный мир иллюзий и ролей:

*ЛЕОНИД. Где я?*

*ВЕРА. Где, где. В театре. Здесь. На работе. Вставай, Лёня.*

*ЛЕОНИД. Вставай, Лёня ... Она склонилась над ним, в норковой шубе, сказка, Золушка склонилась над принцем, потерявшим чувства ...*

*«Ты кто, прекрасная незнакомка?» - спросил Принц ... [10]*

Важно отметить, что Автор, являя себя ранее в ремарках лишь наблюдателем, в финале становится демиургом, который разрушает созданный им мир и отпускает героев. При этом развязка наступает не в драматическом пространстве, то есть не разыгрывается на сцене, а реализуется в процессе наррации:

*«Вздохнули оба и пошли, опираясь друг на друга. Леонид толкнул рукой декорацию буфета, потом декорацию гардероба, они поплыли в сторону, потому что были на стене нарисованы. А кожаное пальто и норковая шуба, оказывается, из театральной марли были сшиты. Потом Леня толкнул и зрительный зал от себя, упала фанера раскрашенная. Нет там никаких зрителей, фонарей, занавеса, пьес. Ничего там нету.*

*Леонид взял Веру за руку, и они пошли из подвала.*

*Чайка ожила и, взмахнув крыльями, улетела за ними в провал чёрного выхода, в небо» [10, с.19]*

Финальная ремарка становится определяющей и для дальнейшей читательской рецепции: эксплицитный автор манифестирует идею о театре как о пространстве собственного вымысла. Не важными становятся герои, главное - отношение автора к театру как к явлению. Таким образом, нарративный дискурс, обретая авторефлексивную организацию, разрушает эффект правдоподобия. Подобная авторская проявленность и позволяет нам говорить о *метанарративности* в пьесах Н.Коляды.

Иной вариант авторского присутствия в драме мы видим в пьесах драматурга И.А. Вырыпаева.

Нам видится, что в пьесах Вырыпаева нарративизация текста достигается благодаря **метафигциональности**, под которой литературовед Г.А. Жиличева подразумевает «способ организации фикционального нарратива, акцентирующий его вымышленную природу, «артефактность» [7, с.34].

Исследовательница драматургии Вырыпаева Е. Курант пишет: «Нестационарный статус» персонажа, нарратора и автора – характерная черта текстов Ивана Вырыпаева, определяющая зыбкость границ между реальностью и вымышленным миром» [15, с.155]. При этом «неустойчивый статус трех субъектов: персонажа, нарратора и образа автора – является отражением кризиса идентичности» [там же]. Беата Попчик-Щесна отмечает,

что Вырыпаев «играет с фигурами рассказчика, автора и главного героя, которые прямо говорят о своем сценическом существовании или процессе создания искусства» [27, с.3].

Рассмотрим способы проявленности Автора в драматургии Вырыпаева на примере пьесы «Волнение» (2018г.)

Вырыпаев предпринимает попытку персонифицировать Автора и наделяет его полномочиями сразу нескольких героев пьесы.

В интервью драматург сказал: «Мне удалось сделать пьесу, о том, что такое миф, настоящее значение мифа, как он устроен, откуда появляется Автор. Эта пьеса об Авторе и о том, как воспринимать искусство, об искусстве тоже» [23].

*В заглавии драматург пишет: ВОЛНЕНИЕ. Пьеса о Авторе [3, с.1]*

По сюжету пьесы молодой журналист Кшиштоф, жаждущий сенсации и своего профессионального взлета, берет интервью у известной писательницы Ульи Рихте. Но интервью становится откровением для всех героев, которые оказываются во власти придуманных Ульей мифов.

В пьесе «Волнение» (2018г.) мы можем видеть проявления нарративности не только в том, что герои большую часть пьесы рассказывают истории о себе, но и в том, что среди действующих лиц присутствует повествователь. Голос ведущего – не персонифицированный персонаж пьесы, он незаметен для остальных героев. Ведущий как действующее лицо существует на границе фиктивного мира пьесы и пространства зрителей, которые могут слышать его. С одной стороны, лишенный личностных характеристик и частично «растворенный в тексте» [12, с.8], Голос ведущего приближен к автору (как носителю некоего взгляда на действительность). Более того, реплики Ведущего транслируют зрителям состояния и переживания героев в настоящий момент:

*НАТАЛИ. Как менеджер и как юрист Ульи Рихте, я считаю, что мы должны остановиться.*

*ГОЛОС ВЕДУЩЕГО. «Как она прекрасна!» — думает Майкл, но вслух он произносит что-то совсем другое.*

*МАЙКЛ. Простите, что вмешиваюсь, но мне кажется, что Улья имеет право говорить все, что ей хочется [3, с.15]*

Т.е. доступ к сознанию героев так же соотносит Ведущего с Автором, который «не только видит и знает все то, что видит и знает каждый герой в отдельности и все герои вместе, но и больше их, причем он видит и знает нечто такое, что им принципиально недоступно» [11, с.60].

Можно предположить, что драматург Вырыпаев,

исследуя природу Автора (о чем указано в заглавии пьесы), с одной стороны, позволяет себе визуализировать Автора. С другой – фигура Ведущего усиливает ощущение фиктивности мира пьесы, и персонаж «Ведущий» становится явным инструментом в руках драматурга- Вырыпаева для донесения информации до зрителя.

Говоря об образе Ульи, мы так же можем отметить ее нестабильное положение между Автором и героем. С одной стороны, постепенно образ Ульи раскрывается, обрастает фактами из ее жизни, а по словам Б. Кормана, чем больше «субъект речи становится определенной личностью со своим особым складом речи, характером, биографией, тем в меньшей степени он непосредственно выражает авторскую позицию» [12, с.12]. Однако на протяжении всей пьесы Улья придумывает и опровергает все, что рассказывает о себе, лишая зрителя и читателя составить единый образ героя. Другими словами, вымышленный персонаж фиктивного мира стремится к реализации себя как Автора.

Нам видится, что пьеса «Волнение», существующая по принципу «театр в театре» создает многоуровневое пространство, где раскрываются разные концепции автора в теории литературы. Конкретный автор Вырыпаев, су-

ществую в тексте на уровне ремарок, наделяет вымышленного персонажа «Голос Ведущего» полномочиями Автора. Он, свою очередь, руководит фиктивным миром, который на протяжении всей пьесы изменяется и существует по правилам Ульи Рихте, писательницы, вводящей в заблуждение всех героев.

Следуя типологии Б. Кормана, можно предположить, что в пьесе «Волнение» авторское сознание проявляется через сюжетно-композиционное построение, а пьеса относится к «собственно драме», где «у каждого из действующих лиц обычно есть своя речевая манера, определяемая характером героя, его положением и т.п.» [Корман]. Однако факт того, что в монологах Ульи звучат тезисы Вырыпаева (неоднократно озвучиваемые в интервью) и присутствует напряженный сюжет, можно классифицировать пьесу как «лирическую драму».

Таким образом, мы можем говорить о том, что в современной драматургии авторская концепция может реализовываться посредством метанарративности и метафикциональности. Однако, проблема автора в современной отечественной драматургии остается одной из ключевых тем для детального рассмотрения. Нами была предпринята лишь попытка обобщить некоторые способы трансляции авторского сознания в драме.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Барт Р. Смерть автора //Барт Р., Избранные работы: Семиотика, Поэтика /Пер. с франц., сост., ред., вступ.ст. Г.К. Косикова –М.: «Прогресс», 1989. - 615с.
2. Бахтин М.М. Автор и герой в эстетической деятельности/ Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества /Сост. С.Г. Бочаров; Текст подгот. Г.С. Бернштейн и Л.В. Дерюгина; Примеч. С.С. Аверинцева и С.Г. Бочарова. —2-е изд. — М.: Искусство, 1986. — 445 с.
3. Вырыпаев И.А. Волнение. 2018 // Пьесы Ивана Вырыпаева. 2022. URL: <https://vyrypaev.com/ru/plays/excitement/ru/> (дата обращения 15.04.2022)
4. Гончарова- Грабовская С.Я. Современная русская драматургия конец XX-начало XXI в. Минск: Вышэйшая школа, 2021. 271 с.
5. Гремина Е. Охота к перемене мест// вст.статья М.Н. Липовецкого. Е. Гремина, М. Угаров Пьесы и тексты. Москва: Новое литературное обозрение, 2019. С.185-206
6. Жарский Я.С. Пьесы Николая Коляды: документальность как прием: автореф. дис. ... канд. филол. наук / Жарский Яков Сергеевич. - Екатеринбург, 2015. - 23 с. Жиличева Г.А. Метафикциональность// Тезаурус иторической нарратологии (на материале русской литературы): экспериментальный словарь/ под ред. В.И. Тюпы. – М.: Эдитус, 2022. - 316 с.
7. Жиличева Г.А. Метафикциональность// Тезаурус иторической нарратологии (на материале русской литературы): экспериментальный словарь/ под ред. В.И. Тюпы. – М.: Эдитус, 2022. - 316 с.
8. Журчева О.В. Формы выражения авторского сознания в «Новой драме» рубежа XIX-XX веков// Культура и текст. № 6. 2001. С. 138-151.
9. Иванов А. Это все она // «Октябрь». №9. 2013. [Электронный журнал] URL: <https://magazines.gorky.media/october/2013/9/eto-vse-ona.html> (дата обращения 15.04.2022)
10. Коляда Н. Театр// Театральная библиотека Сергея Ефимова [Электронный ресурс] URL: <https://theatre-library.ru/authors/k/kolyada> (дата обращения 15.08.2023)
11. Компаньон А. Тезис о смерти автора/ Компаньон А. Демон теории. Литература и здравый смысл/ пер. с франц. С. Зенкина – М.: Издательство им. Сабашниковых, 2001. - 334с.
12. Корман Б.О., Изучение текста художественного произведения. Москва: «Просвещение», 1972. -110с.
13. Красников Я.Е. — Нарративные особенности пьесы А.П. Чехова «Чайка» // Litera. – 2023. – № 6. DOI:10.25136/2409-8698.2023.6.43434 EDN: NMFLQZ URL: [https://nbpublish.com/library\\_read\\_article.php?id=43434](https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=43434)
14. Кристева Ю. Бахтин, слово, диалог и роман//Французская семиотика: От структурализма к постструктурализму / Пер. с франц., сост., вступ. ст. Г.К. Косикова. - М.: ИГ Прогресс, 2000. - с. 427-457.
15. Курант Е. Театр чудес. Авторские стратегии в драматургии Ивана Вырыпаева. Краков: LIBRON, 2020. 225с.
16. Моисеева Е.Ю. Историческая динамика метанарративности// Журнал Narratorium. № 16. 2022. [Электронный ресурс] URL: <https://narratorium.ru/2020/11/29/452/>

17. Наумова О.С. Проблема автора в современной драматургии // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. Т. 10. № 6-1. 2008. С. 267-274.
18. Николина Н.А. Приемы нарративизации современного драматического текста // Язык русской литературы XX-XXI вв. Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, Московский педагогический государственный университет. Ярославль, 2014. С. 83-91
19. Пулинович Я. Учитель химии. 2019 // Литмир- электронная библиотека [Электронный ресурс] URL: <https://www.litmir.me/br/?b=136338&p=1> (дата обращения 01.02.21)
20. Старова Е.А. Драматургия Николая Коляды как сверхтекстовое единство: автореф. дис. ... канд. филол. наук. / Старова Елена Александровна. – Самара, 2015. – 19 с.
21. Тютелова Л.Г. Драматический сюжет и проблема автора как субъекта творческой деятельности в драме // Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия «Философия. Филология». № 2(10). 2011. [Электронный ресурс] URL: <https://www.phil63.ru/dramaticheskii-syuzhet-i-problema-avtora-kak-subekta-tvorcheskoi-deyatelnosti-v-drame> (дата обращения 01.09.23)
22. Тютелова Л.Г. Поэтика субъектной сферы русской драмы XIX века: от драматургии романтиков к драматургии А.П. Чехова: автореф. дис. ... д. фил. наук. / Тютелова Лариса Геннадьевна. - Самара, 2012. - 43 с.
23. Францева М., Алиса Фрейндлих сыграет в БДТ в новом спектакле Ивана Вырыпаева // фонтанка.ру, 11.04.19 URL: <https://calendar.fontanka.ru/events/12172/>, (дата обращения 31.05.2020)
24. Фуко М. Что такое автор? / Пер. с франц. С. Табачниковой // Фуко М. Воля к истине: по ту сторону знания, власти и сексуальности. Работы разных лет Москва: Касталь, 1996. -303с.
25. Шмид В. Нарратология. Москва: Языки славянской культуры, 2003. 312с.
26. Шуников В.Л. Нарративизация новейшей российской драмы // Вестник РГУ. Серия: История. Филология. Культурология. Востоковедение. № 7 (69). 2011. С. 67-74.
27. Popczyk-Szczęśna Beata Słowo i rytm w teatrze Iwana Wyrypajewa // Litteraria Copernicana. Torun, 2018. Vol. 29, pp. 119-130, DOI: 10.12775/LC.2018.022.

---

© Спирина Кристина Станиславовна (scs.spirinakristina@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

# СТРУКТУРНО-ЯЗЫКОВАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ТЕРМИНОВ И МОДЕЛИ НОМИНАЦИИ В АНГЛОЯЗЫЧНОМ АВТОРСКОМ ПРАВЕ

## STRUCTURAL AND LINGUISTIC CHARACTERISTICS OF TERMS AND NOMINATION MODELS IN ENGLISH COPYRIGHT LAW

A. Tatuev

*Summary:* The purpose of the article is to study legal terminology in the field of English-language copyright and its protection in cyberspace, including analysis of the patterns of formation of terms. Legal terminology in the field of copyright has its own structural and content characteristics, implemented in the form of one-, two- and multi-component terminological units.

*Keywords:* term, nomination, term system, term field, term formation, term structure, term semantics, special terminology.

**Татуев Али Талинович**

Аспирант, Кабардино-Балкарский государственный университет им. Х.М. Бербекова (г. Нальчик)  
ali.tatuev@icloud.com

*Аннотация:* Целью статьи является изучение юридической терминологии в области англоязычного авторского права и его защиты в киберпространстве в том числе, анализ закономерности формирования терминов. Юридическая терминология в области авторского права обладает своими структурно-содержательными характеристиками, реализованными в виде одно-, двух- и многокомпонентных терминологических единиц.

*Ключевые слова:* термин, номинация, терминосистема, терминополье, формирование термина, структура термина, семантика термина, специальная терминология.

### Введение

В настоящее время Интернет является главным каналом распространения информации. К проблемам, требующим особого внимания, относятся такие как, вопросы защиты авторских прав, то есть результата интеллектуального труда авторов и правообладателей и их безопасности в киберпространстве. Список понятий, связанных с защитой авторских прав, в том числе в глобальной сети, продолжает расширяться. Об этом свидетельствует появление целого ряда слов, дифференцирующих авторское право и его защиту. Внедрение глобальной сети в различные аспекты личной и социальной жизни порождает много непростых проблем, много вопросов, которые ждут своевременного разрешения. С каждым днем глобальная сеть применяется в различных областях, расширяются и углубляются ее возможности, увеличивается количество новых пользователей. Процесс цифровизации общества лежит в основе формирования новых социальных отношений, которые корректируют и изменяют реальность. Глобальная сеть является уникальным инструментом для воплощения самых разнообразных идей. В то же время, киберпространство является благоприятной средой для разного рода правонарушений, связанных с неправомерным использованием результатов чужого интеллектуального труда. Этим объясняется развитие законодательства и правоприменения в такой сфере, как авторское право и защита прав правообладателей, в том числе в глобальной сети. Все понятия и коллизии в области авторского права и его защиты, в том числе в киберпространстве, об-

разуют единое терминополье, которое рассматривается с разных точек зрения при помощи методов когнитивной лингвистики, компонентного и семантико-дефиниционного анализов, что обусловлено многоаспектностью формально-содержательных характеристик соответствующей специальной терминологии.

### Основные результаты

Изучение терминологии в рамках когнитивной лингвистики, позволяющей оперировать информацией, активно используются в анализе терминологии, терминополье [7; 8; 12, с. 7; 16]. Термины являются инструментом формирования научных теорий, законов, принципов, положений [2, с. 9], выражающие и формирующие профессиональные понятия [5, с. 5], а терминология в целом характеризуется как «специальная лексика, именуемая общим понятием» [4, с. 723]. Предметная соотнесенность термина влечет за собой не только внутриязыковую основу, но и внешнеязыковую обусловленность [15, с. 143].

Специальные термины несут в первую очередь логико-предметную, понятийную или когнитивную информацию. На языковом уровне они отличаются характеристиками, такими как однозначность, отсутствие эмоциональной окраски, независимость от контекста. Одной из важнейших характеристик специальной терминологии является ее системность и взаимообусловленность на структурно-содержательном уровне, ее соотнесенность с определенной сферой деятельности [11, с. 148-149].

### Структурно-языковые характеристики

Структурно-языковые характеристики терминов авторского права и его защиты. Англоязычный дискурс авторского права представлен специальной терминологией, сформированной из одно-, двух- и многокомпонентных терминов, взаимосвязанных и взаимообусловленных, что дает нам право говорить о сложившейся на данный момент определенной системе.

Ниже приводится структурно-содержательная классификация анализируемых терминологических единиц, сформированных в рамках основных словообразовательных моделей и образующих особые словообразовательные ряды. Особой чертой многокомпонентных терминов является их семантическая и структурная производность от существующих языковых единиц [9; 13].

Термины, образованные при помощи аналитической номинации.

**Однокомпонентные термины:** Корпус однокомпонентных терминов включает непроемные, базовые термины: Article -Статья; Author- Автор; Circulars -Циркуляры; Copy (noun)- Копия (существительное); Deposit (noun)- Депозит (существительное); Deposit (verb)- Внести\сдать депозит; Doctrine -Доктрина; Image -Изображение; Free -Свободный\открытый; License- Лицензия; Rights -Права; Symbols- Символы; Work- Работа\труд; Publish- Опубликовать; Means- Средства; Patent- Патент; Picture - Картинка; Sound- Звук; Music- Музыка; Song- Песня; Book- Книга; Video -Видео; Movie- Фильм; Cinema- Кино; Text -Текст; Content- Контент; Design -Дизайн; Pastish -пастиш; Source- Источник [17].

Термины, образованные при помощи синтетической номинации. **Двухкомпонентные термины:** Proprietary rights- Имущественные права; Exclusive rights Исключительные права; Intellectual property-интеллектуальная собственность; Copyright notice-Уведомление об авторских правах; Public domain- Общественное достояние; Creative product -Творческая работа; Mandatory deposit -Обязательный депозит; Application forms- Анкеты; Berne Convention- Бернская конвенция; Sound recording- Запись звука; Deposit account- Депозитный счет; Open-source- Открытый; Public offering-Публичная оферта; Rights manager -Менеджер по авторским правам; Copyright infringement- Нарушение прав правообладателей; Mandatory deposit-Обязательный депозит; Deposit account- Депозитный счет; Document -Документ; Sound recording-Запись звука; Creative product -Творческая работа; Copyright protection-Защита авторских прав; Material benefits -Материальная выгода; Personal property-Личная собственность; Derivative work-Производное произведение; Collective work-Составное произведение; Direct quotation- Прямое цитирование; Indirect quotation -Непрямое\Косвенное цитирование;

Reciprocal citation- Взаимное цитирование; Self-citations- Самоцитирование; Secondary source -Вторичный источник; Primary source -Основной источник\первоисточник; Secondary quotation -Цитирование по вторичным источникам [17].

**Многокомпонентные термины:** Intellectual property Right - право на интеллектуальную собственность; In-text quotation- Внутритекстовая ссылка; Original work of authorship- Оригинальная авторская работа; Right to control the reproduction of the work- Право контролировать воспроизведение произведения; Right to control the making of derivative works -Право контролировать создание производных работ; Right to control the distribution of the work -Право контролировать распространение произведения; Right to control the public performance of the work- Право контролировать публичное исполнение произведения; Right to control the public display of the work- Право контролировать публичный показ произведения; Right to perform a sound recording publicly by means of digital audio transmission -Право на публичное исполнение звукозаписи посредством цифровой аудиопередачи; Work made for hire- Работа, выполненная по найму. Certificate of registration- Сертификат регистрации [17].

Процесс образования многокомпонентных терминов сферы авторского права происходит по одной структурной модели, в основе которой используется базовый термин, соответствующий родовому понятию из репертуара авторского права. Добавленные элементы выступают в роли дефиниций, расширяющих или сужающих содержательный объем вновь созданной языковой единицы. Базовые термины должны обладать важнейшей характеристикой - способностью к формированию производных единиц, как например термин-основа Right, который в данной модели является опорным компонентом для образования производных многокомпонентных единиц, включающих дефиниции-определения, уточняющие виды авторского права.

### Заключение

Приведенный анализ подтверждает ранее сделанные выводы о том, что любая отраслевая терминология характеризуется значительной представленностью многокомпонентных терминологических единиц, которые составляют количественное большинство по сравнению с однокомпонентными [4; 6; 10], что наряду с вышеназванными характеристиками является отличительной чертой специальной терминосистемы. Многокомпонентные термины более детально и развернуто отражают системные отношения между языковыми единицами, обслуживающими определенную область знания по сравнению с однокомпонентными. Это связано с тем, что они передают больший и дифференцированный объем информации, по сравнению с однокомпонентными единицами.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алимуратов, О.А., Горбунова, Н.Н. Основные синтаксические словообразовательные модели, реализуемые в англоязычной терминологии менеджмента // Известия высших учебных заведений. Серия: Гуманитарные науки. 2014. Т.5. №2. С.95-101.
2. Волкова, И.Н. Стандартизация научно-технической терминологии. М. 1984.
3. Гринев, С.В. Введение в терминоведение. М.: Московский лицей, -1993. -309 с.
4. Гринев-Гриневиц, С.В., Сорокина, Э.А., Молчанова, М.А. Еще раз к вопросу об определении термина // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Теория языка. Семиотика. Семантика. 2022. Т.13. №3. С.710-729.
5. Головин, Б.Н., Кобрин, Р.Ю. Лингвистические основы учения о термине. М.: Высшая школа, 1987.-104 с.
6. Казарина, С.Г. Типологические характеристики отраслевых терминологий. Краснодар, 199. -272 с.
7. Касевич И.Б. Язык и знание // Язык и структура знания. М.: АН СССР, 1990. С.8-25.
8. Колшанский Г.В. объективная картина мира в познании и языке. М.: Наука, 1990.
9. Лату М.Н. Англоязычная военная терминология в ее историческом развитии: структурно-семантический и когнитивно-фреймовый аспекты: дис. ... канд. филол. наук. Ростов-на-Дону, 2009.-191 с.
10. Манерко, Л.А. Язык современной техники: ядро и периферия. Рязань: Из-во Рязанского госуд. Пед. Ун-та им. С.А. Есенина, 2000 -140 с.
11. Непшекуева Т.С., Курасова В.В. Английские термины-эпонимы военной сферы: некоторые структурно-семантические характеристики // Вестник Пятигорского государственного университета. 2017. №4. С. 148-155.
12. Петров В.В. На пути к когнитивной модели мира // Новое в зарубежной лингвистике – Вып. 23. –М., 1988. С.135-146.
13. Раздубов, А.В. Современный английский подъязык нанотехнологий: структурно—семантическая, когнитивно-фреймовая и лексикографическая модели: дис. ... канд. филол. наук. Пятигорск, 2013.-242 с.
14. Сабанчиева А.К. Структурно-семантическая парадигма русских и английских терминов сферы астрономии (на материале русско- и англоязычных научных монографий): автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.19. Нальчик, 2017, 21 с.
15. Татуев А.Т. Особенности юридической терминологической лексики // Вестник Кабардино-Балкарского государственного университета: Журналистика. Образование. Словесность. Нальчик, 2022. Т.2. №1-2. С.138-146.
16. Fauconnier G. Introduction to 'Methods and Generalisations' –<http://www.linguistics.atenford.edu/Linguistics/>-1999.
17. <https://dictionary.cambridge.org/>

© Татуев Али Талинович (ali.tatuev@icloud.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

# ПРЕФИКСАЛЬНО-ПОСТФИКСАЛЬНЫЕ ГЛАГОЛЫ В МЕТОДИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РКИ КИТАЙСКИМ СТУДЕНТАМ

## PREFIXAL-POSTFIXAL VERBS IN THE METHODOLOGY OF TEACHING RCT TO CHINESE STUDENTS

**T. Terskikh  
U. Baryshnikova  
Li Bingchuan**

*Summary:* The article discusses the methods of verbal word formation in teaching Chinese students Russian as a foreign language. The analysis of prefix-postfix and prefix-suffix-postfix methods of verb word formation is carried out, word-formation tasks and some recommendations are offered when working on new words in the text.

*Keywords:* word formation, prefixation, prefix-postfix, prefix-suffix-postfix method, speech development.

**Терских Татьяна Филипповна**

Кандидат филологических наук, доцент, Байкальский государственный университет  
tirskich@mail.ru

**Барышникова Ульяна Николаевна**

Старший преподаватель, Байкальский государственный университет

**Ли Бинчуань**

Байкальский государственный университет

*Аннотация:* В статье рассматриваются способы глагольного словообразования при обучении китайских студентов русскому языку как иностранному. Проводится анализ префиксально-постфиксального и префиксально-суффиксально-постфиксального способов словообразования глагола, предлагаются словообразовательные задания и некоторые рекомендации при работе над новыми словами в тексте.

*Ключевые слова:* словообразование, префиксация, префиксально-постфиксальный, префиксально-суффиксально-постфиксальный способ, развитие речи.

В различных учебных пособиях, в том числе в пособии Земской Е.А., выделяются основные способы словообразования в русском языке: «приставочный (префиксальный) способ (префиксация) — способ образования слова путём присоединения приставки к целому слову; суффиксальный способ (суффиксация) — способ образования слова путём присоединения суффикса к основе слова. Особым видом суффиксального способа является нулевая суффиксация (образование деривата посредством нулевого суффикса); приставочно-суффиксальный (префиксально-суффиксальный) способ (префиксация в сочетании с суффиксацией) — способ образования слова путём одновременного присоединения приставки (префикса) и суффикса к основе слова; Сложение (чистое сложение) — способ образования слов на базе сочинительного сочетания слов или подчинительного словосочетания, при котором последний компонент является целым словом, а первый компонент (компоненты) — основой; Сращение (слияние) — способ словообразования, при котором словосочетание превращается в одно слово без изменений, то есть «производное слово во всех своих формах полностью тождественно по морфемному составу синонимичному словосочетанию; аббревиация (сложносокращённый способ) — способ образования производных слов (существительных) путём сложения усечённых отрезков или усечённых отрезков и целых слов исходного словосочетания (реже — слова)» [5].

Из всех способов глагольного словообразования

наиболее разработанным в методических целях обучения русскому языку как иностранному является префиксальный.

Анализ префиксально-постфиксального и префиксально-суффиксально-постфиксального способов словообразования глагола мы ставим своей целью в данной работе.

Приставочно-постфиксальный (префиксально-постфиксальный) способ (как разновидность приставочно-суффиксального) — способ образования слова путём одновременного присоединения приставки (префикса) и постфикса к целому слову. Например:

*Пить - напиться*

*Смотреть - насмотреться*

*Думать - раздуматься*

*Строить - пристроиться*

Приставочно-суффиксально-постфиксальный (префиксально-суффиксально-постфиксальный) способ (префиксация в сочетании с суффиксацией и постфиксацией) — ещё одна разновидность приставочно-суффиксального способа образования слова путём одновременного присоединения приставки (префикса), суффикса и постфикса к основе слова. Например:

*Стоять - настояться*

*Думать - одуматься*

В современном русском языке такие глаголы пред-

ставляют собой продуктивную и многочисленную группу (по нашим подсчетам, в обратном словаре русского языка, который охватывает материал четырех толковых словарей современного русского литературного языка, зафиксировано более 11 тысяч префиксально-постфиксальных по своей структуре глаголов). Из них около двух тысяч глаголов образованы непосредственно префиксально-постфиксальным способом. Лишь незначительное число глаголов этого типа образовано префиксально-постфиксальным или префиксально-суффиксально-постфиксальным способом от основ существительных или прилагательных, например, глаголы типа *осмеливаться, обуржуазиться, облениться, обасурманиться* и подобные; большинство же префиксально-постфиксальных глаголов – отглагольного образования [2]. По своей семантике мотивирующие глаголы, от которых наиболее активно образуются префиксально-постфиксальные глаголы, распределяются на следующие группы: глаголы речи, или шире, звучания; глаголы восприятия, глаголы мышления, мыслительных процессов, глаголы эмоционального состояния, настроения, отношения; глаголы движения и перемещения, глаголы конкретного активного действия, например: *играть – заиграться, наиграться, доиграться, поиграться, проиграться, выиграться, обыграть, подыграть, разыграть, взыграть, сыграть, отыграть*); изучение семантической соотносительности производящих и производных глаголов показывает, что в результате семантической модификации производные глаголы видоизменяют, сужают и конкретизируют семантику производящих, передавая различные оттенки лексического значения исходной основы; для этого способа словообразования характерна двойная и даже тройная префиксация, например, глаголы типа *попризадуматься*. С одной стороны префиксально-постфиксальный способ словообразования характерен для глаголов разговорного стиля речи, например, глаголы типа *расквакаться, назхююкаться* и т.п., но с другой стороны, глаголы разговорного стиля имеют обычно один (реже – два) производных глагола префиксально-постфиксального образования, в то время как глаголы нейтрального стиля, не имеющие специфической окраски, образуют большое число производных префиксально-постфиксальных глаголов, например, глагол *бегать* имеет 16 производных, *писать* – 15, *есть* – 12, *слушать* – 8, *спать* – 7 и т.д.

Очевидно, что нейтральные, не окрашенные стилистически глаголы обладают большой словообразовательной активностью в данном способе глагольного образования и, как нам представляется, составляет его ядро.

При обучении русскому языку китайских учащихся необходимо учитывать тот факт, что они до поступления на учебу в университет должны освоить и употреблять

в речи около 150 префиксально-постфиксальных глаголов, например, глаголы *договориться, догадаться, подружиться, выбраться, задуматься, оглянуться, приземлиться, заблудиться, переписываться* и другие., то есть глаголы с постфиксом, существенно изменяющие семантику мотивирующего глагола. Следовательно, нам нужно обратить внимание на коррекцию речевых навыков, сформированных ранее.

В методике преподавания РКИ одна из главных проблем – проблема развития речи [1]. Лексическое ядро префиксально-постфиксального способа образования в русском языке составляют частотные нейтральные глаголы типа *слушать, смотреть, думать, читать, писать* и другие, то есть глаголы, которые изучаются в иностранной аудитории уже на начальном этапе. Кроме того, префиксально-постфиксальные глаголы в своем большинстве «обслуживают» сферу повседневного общения, а на начальном этапе основное внимание следует уделять развитию речи именно в ситуациях повседневной жизни, потому что языковой материал, используемый в таких ситуациях, является базисным, функционирующим и в других сферах общения. С этой целью нами были использованы следующие словообразовательные задания:

1. найдите словообразовательные элементы данного слова. Найдите слова с данными приставками, суффиксами;
2. образуйте слова по данным моделям;
3. образуйте сложные слова из словосочетаний (синие глаза - синеглазый);
4. закончите предложения одним из данных слов (устно);
5. вставьте одно из данных слов (письменно).  
Переводные:
  1. переведите на родной язык эти слова;
  2. переведите на русский язык эти слова;
  3. попробуйте передать словосочетания родного языка русским словом.
 Контекстные:
  1. найдите в тексте данные слова и переведите их на родной язык;
  2. вставьте (в предложение, в текст) данные слова, выбрав нужные.

Аналитические языковые упражнения:

1. определите, к какой теме относятся данные слова;
2. найдите среди данных слова, обозначающие (виды спорта, виды музыкальных инструментов, предметы одежды);
3. распределите слова по тематическим группам;
4. отметьте слова, которые не относятся к данной теме;
5. найдите среди данных слова, сходные (противоположные) по значению;
6. найдите среди данных слова, обозначающие: а)

людей; б) предметы; в) действия; г) качества;

7. замените выделенные слова близкими по значению.

На 2 этапе формирования навыка происходит автоматизация выбора слов и автоматизация семантико-грамматической сочетаемости слов.

Здесь используются имитативные, трансформационные, подстановочные, комбинированные и конструирующие упражнения, связанные с речевыми ситуациями.

Тренировка языкового материала осуществляется в условно-речевых и подлинно речевых упражнениях (диалогических и монологических).

При работе над новыми словами, которые появляются в текстах (монологических и диалогических) в учебном процессе, необходимо учитывать некоторые рекомендации:

1. Лексические навыки формируются до работы над текстом.
2. На всех этапах слово функционирует в контексте.
3. Способы семантизации определяются лингвистической спецификой слова.
4. Упражнения по автоматизации навыка определяются операционным составом взаимодействия слова.

Результат работы над словом - свободное получение и передача информации (в устной и письменной форме).

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Земская В.А. Классификация словообразовательных типов – [Электронный ресурс]. – URL: <https://studfile.net/preview/6857194/> с. 192-200 (дата обращения: 21.09.23)
2. Префиксально-постфиксальные глаголы – [Электронный ресурс]. – URL: <https://lektsii.org/10-56038.html> (дата обращения: 21.09.23)
3. Префиксально-суффиксально-постфиксальные глаголы – [Электронный ресурс]. – URL: <https://lektsii.org/10-56037.html> (дата обращения: 22.09.23)
4. Префиксально-суффиксально-постфиксальные глаголы. – [Электронный ресурс]. – URL: [https://studref.com/550048/literatura/prefiksarno\\_suffiksarno\\_postfiksallye\\_glagoly](https://studref.com/550048/literatura/prefiksarno_suffiksarno_postfiksallye_glagoly) (дата обращения: 23.09.23)
5. Способы словообразования. – [Электронный ресурс]. – URL : <https://foxford.ru/wiki/russkiy-yazyk/sposoby-slovoobrazovaniya-v-sovremennom-russkom-yazyke-morfemnye-i-nemorfemnye> (дата обращения: 23.09.23)
6. Черепанов М.В. Типология префиксальных и конфиксальных структур русского глагола: автореф. дис. . . д-ра филол. наук / М.В. Черепанов. – Л., 1974. – 30 с.

© Терских Татьяна Филипповна (tirskich@mail.ru), Барышникова Ульяна Николаевна,  
Ли Бинчуань.

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

# АНАЛИЗ ЯЗЫКОВОГО СТИЛЯ РАССКАЗА «СПАТЬ ХОЧЕТСЯ» А. ЧЕХОВА

Чжу Биин

Аспирант, Нанкинский университет,  
(г. Нанкин, Китай)  
394200327@qq.com

## ANALYSIS OF THE LINGUISTIC STYLE OF THE STORY "I WANT TO SLEEP" BY A. CHEKHOV

Zhu Biying

*Summary:* This article mainly analyzes the linguistic style of A.P. Chekhov's short story "I want to sleep". In our opinion, Chekhov is not only a great realist writer, but also an outstanding master of language art. He adhered to the principle of "brevity" and in the short story "I want to Sleep" not only comprehensively used various linguistic means, including words, types of sentences and other rhetorical tropes, such as comparison, personification and symbol, but also drew attention to the functional and stylistic coloring of the characters' language. That is why the tragedy of the little girl Varka is so accurate, truthful and convincing. Chekhov uses the art of language to form a kind of individual language style in the story "I want to sleep", which causes readers unique aesthetic experiences. He successfully formed the image of the girl Varka – an unhappy child from the lower class, and mercilessly exposed the dark social reality.

*Keywords:* A. Chekhov, "I want to sleep", language style, language means, rhetorical tropes, functional and stylistic coloring.

### Введение

А.П. Чехов (1860–1904) – выдающийся русский писатель-реалист конца XIX века, мастер русского короткого рассказа мирового уровня, которого вместе с Ги де Мопассаном и О. Генри называют «тройкой лучших писателей коротких рассказов мира». Новеллы Чехова просты и лаконичны, отличаются естественным и простым языком, холодным стилем. В своих рассказах Чехов изобразил ряд образов «маленьких людей», рабочий люд, чиновников и мещан, показал свое глубокое сочувствие к несчастной судьбе людей низшего сословия, обличил чиновников, защищавших самодержавную тиранию, и обнажил мрачную социальную реальность.

«Спать хочется» – рассказ, написанный Чеховым в 1888 году и повествующий о трагедии тринадцатилетней девочки Варьки, работающей няней в доме сапожника. Ночью ей приходится ухаживать за плачущим ребенком хозяина и укладывать его спать, а днем – заниматься всеми домашними делами, обслуживать хозяина и его гостей, так что на сон у нее совсем не остается времени. Она была настолько измучена, что самым большим ее желанием было выспаться, но это простое желание было для нее роскошью. В конце концов, в транс край-

*Аннотация:* В данной статье в основном анализируется языковой стиль рассказа А.П. Чехова «Спать хочется». По нашему мнению, Чехов – не только великий писатель-реалист, но и выдающийся мастер языкового искусства. Он придерживался принципа «краткости» и в небольшом рассказе «Спать хочется» не только всесторонне использовал разные языковые средства, в том числе слова, виды предложений и другие риторические тропы, такие как сравнение, олицетворение и символ, но и обратил внимание на функционально-стилевую окраску языка персонажей. Именно поэтому так точна, правдива и убедительна трагедия маленькой девочки Варьки. Чехов использует искусство языка для формирования своеобразного индивидуального языкового стиля в рассказе «Спать хочется», который вызывает у читателей уникальные эстетические переживания. Писатель успешно образовал образ девочки Варьки – несчастного ребенка из низшего класса, и беспощадно обнажил темную социальную реальность.

*Ключевые слова:* А. Чехов, «Спать хочется», языковой стиль, языковые средства, риторические тропы, функционально-стилевая окраска.

ней сонливости, она душит плачущего ребенка и ложится на пол в глубоком сне. Данный рассказ короток и лаконичен, но насыщен смыслом и заставляет задуматься. Важнейшим творческим принципом Чехов считал «краткость», отмечая, что «Краткость – сестра таланта». Он считал, что «все, что не имеет прямого отношения к рассказу, все надо беспощадно выбрасывать» [8: с. 408]. В этом рассказе писатель использует предельно простой и яркий язык, составляет собственную систему выражений с помощью языковых средств, риторических тропов и функционально-стилевой окраски. В центре «спать хочется», в малой форме показывая сложную жизненную ситуацию Варьки, он прямо указывает на мрачную социальную реальность. Анализ языкового стиля рассказа «Спать хочется» позволяет не только почувствовать тонкость языка Чехова, но и глубже понять центральную идею и глубокое значение данного рассказа.

### 1. Употребление языковых средств в рассказе «Спать хочется»

Прежде всего, необходимо отметить, что название рассказа «Спать хочется» является важнейшим языковым символом в рассказе. Как показать усталость и сонливость Варьки с помощью языковых средств, сделать

ее реальной и правдоподобной, заставить читателя сопереживать ей, прочувствовать ее – это крайне важно для данного рассказа. Как великий мастер русского языкового искусства, Чехов передает дремотное состояние Варьки через тонкую расстановку слов, схему предложений и даже знаки препинания.

Словоупотребление у Чехова, как правило, имеет три особенности. Первая особенность – это «простота». То есть, он склонен употреблять такие простые слова, которые близки к жизни народа. Произведения Чехова рассчитаны не на немногих читателей, похожих на него самого, а на широкую публику. Поэтому Чехов использовал меньше слов высокого стиля и больше прямолинейных, поверхностных и вульгарных слов. В рассказе «Спать хочется» употребляются много разговорных слов, которые легко понять. Например: «...и чуть слышно мурлычет» [5]. В данном предложении «мурлыкать» – разговорное слово, означающее «напевать», которое более точно и уместно передает состояние голоса Варьки, когда она поет колыбельную, чем нейтральное слово «петь». «Чуть» означает «слегка, едва», а также является словом с разговорной окраской, ярко показывающим сонливость Варьки. Кроме того, «лампадка», «кашка», «печка» и другие подобные слова, встречающиеся в романе – это уменьшительно-ласкательные слова. К тому же такие слова, как «нянька», «Варька», «бабушка», обозначающие должность, имя и личность человека также имеют ярко выраженный разговорный колорит. Вторая особенность – это «краткость», лаконичность. В произведениях Чехова трудно найти лишние слова. Чехов начинает рассказ «Спать хочется» с номинативного предложения, в котором есть только одно существительное «ночь» для пояснения времени действия рассказа, что создает статичную, застойную, унылую атмосферу и задает тон всему тексту. Далее Чехов кратким языком представляет главную героиню Варька: «Нянька Варька, девочка лет тринадцати» [5]. Имя, возраст, пол и род занятий героини писатель вводит всего пятью словами, чтобы у читателя быстро сложилось впечатление о ней. Описывая внешность хозяйки, писатель несколькими штрихами выделяет наиболее характерные черты персонажа: «толстая, плечистая». Третья особенность – это «естественность», то есть, реальный, живой, невычурный. Посмотрим описание обстановки в начале рассказа: «Перед образом горит зеленая лампадка; через всю комнату от угла до угла **тянется** веревка, на которой висят пеленки и большие черные панталоны. От лампадки **ложится** на потолок большое зеленое пятно, а пеленки и панталоны **бросают** длинные тени на печку, колыбель, на Варьку...» [5]. Писатель создает ощущение пространства и времени простым, не приукрашенным языком, а использование ряда глаголов в настоящем времени для описания окружения Варьки кажется естественным, текучим и натуральным. Эти глаголы настоящего времени как бы изображают статичную картину, отражающую неизменную и

мучительную жизнь Варьки, наводят на мысль, что страданиям Варьки нет конца, что она никогда не сможет избавиться от ситуации «спать хочется».

Лаконичный стиль Чехова отражается и в синтаксисе. Наиболее ярким и характерным лаконичным видом предложения в данном рассказе является императив. Хозяин и хозяйка постоянно приказывают Варьке выполнять всевозможные домашние дела, причем в большинстве случаев они говорят ей об этом в повелительном наклонении в форме второго лица. Например: «Варька, затопи печку!», «Варька, поставь самовар!», «Варька, почисти хозяйину калоши!» [5]. Короткого императивного предложения достаточно, чтобы доказать отношение семьи хозяина к Варьке: они не испытывают к ней ни заботы, ни сочувствия, ни даже элементарного уважения, а лишь равнодушие, относясь к ней, как к «машине по домашнему хозяйству».

Однако следует отметить, что прямота, простота слов и лаконичность предложений не означают, что язык рассказа скучен. Чехов уделяет большое внимание деталям языка, и эти детали часто становятся существенными штрихами рассказа, производящими глубокое впечатление на читателя. Во-первых, в данном рассказе Чехов многократно повторяет слова колыбельной песни, которую напевает Варька, причем каждая строка заканчивается многоточием. Например, «Баю-баюшки-баю, А я песенку спою...», «Баю-баюшки-баю, – мурлычет она, – тебе каши наварю...» [5]. Именно эти напевы, перемежающиеся по всему рассказу и заканчивающиеся многоточиями, составляют «фоновую музыку» рассказа «Спать хочется», поддерживая в рассказе атмосферу, созданную писателем в самом начале, показывая крайнюю сонливость девочки, ее боль и борьбу, заставляя читателя погружаться в происходящее с особенной «музыкальной красотой». Во-вторых, писатель также многократно использует оноματοпею «Бу-бу», чтобы показать боль от предсмертной болезни отца Варьки, что заставляет читателя почувствовать несчастье и тяготы жизни бедняков.

## 2. Употребление риторических тропов в рассказе «Спать хочется»

«Литература говорит образами, а образы формируются языком» [6: с. 3]. Риторический троп – это важный способ формирования образов с помощью языка. В рассказе «Спать хочется» Чехов использует комбинацию разных риторических тропов, чтобы создать яркие образы с помощью богатого языка, что делает рассказ очень читабельным. Прежде всего, обратим внимание на некоторые примеры, сравнения и олицетворения, встречающиеся в рассказе: «Она не может шевельнуть ни веками, ни губами, и ей кажется, что лицо ее высохло и одревенело, что голова стала маленькой, **как булавочная головка**» [5]. Писатель использует сравнение для ярко-

го изображения субъективных ощущений Варьки, когда ей очень хочется спать, сравнивая маленькую уставшую головку Варьки с булавочной головкой, что не только передает ощущение усталости и головной боли девочки, но и подразумевает, что девочка незначительная в доме хозяина. Писатель также использует олицетворение для яркого описания неодушевленных вещей. Бедная Варька вызывает сочувствие даже у колыбели: «Колыбель жалобно скрипит» [5]. Даже лампадка не может не моргать часто, так как на нее влияет сонная атмосфера. Употребление писателем слова «мигать» ярко передает ощущение того, что лампа колышется, тускнеет и убаюкивает людей. При описании вхождения Валики в полусонное состояние, в сон, писатель также использует олицетворение: «Зеленое пятно и тени приходят в движение, **лезут** в полуоткрытые, неподвижные глаза Варьки и в ее наполовину уснувшим мозгу складываются в туманные грезы» [5]. Под пером Чехова скучные декорации перед глазами Варьки – «зеленое пятно и тени», как будто обладают жизнью и сильной магией. Они «лезут» в глаза Варьки и увести ее в сон.

В этом коротком и емком произведении Чехов также неоднократно использует символ, который делает рассказ многозначительным и увлекательным. Самый яркий символический образ в рассказе – «зеленое пятно» – представляет собой типичный «повтор предметов-образов». «В поэтике Чехова есть аномальная особенность: с одной стороны, писатель стремится сократить длину текста, а с другой – использует повторы, увеличивающие объем текста» [9: с. 68]. В рассказе «Спать хочется» образ «зеленого пятна» встречается всего девять раз. При первом появлении этого образа мы узнаем, что зеленые пятна – это тень, отражающийся на потолке от маленькой зеленой лампадки перед образом. Прежде всего, лампадка тесно связана с христианскими ценностями. «Лампадка – это образ вечного Света, напоминание об отделении Света от тьмы как одном из первых актов творения, символ присутствия Божия. Ее принято ставить в знак своей пламенной молитвы к Богу, просьба о снисхождении к умершему, близкому и дорогому человеку, об упокоении его души в загробном мире, когда хотят замолить грехи или прибегнуть к помощи Божией, Богородицы и святых угодников. Лампадка – это и напоминание об основных христианских добродетелях – любви, милосердии, терпении» [1: с. 149]. Кроме того, лампадка символизирует и «пламень души» и «огонь как присутствие на земле Духа Божия» [2: с. 30]. В данном рассказе лампадка, находящаяся вне поля зрения Варьки, имплицитно символизирует пристальный взгляд Бога и представляет собой религиозный взгляд на страдания Варьки и ее окончательный грех – удушение ребенка. Однако перед глазами Варьки появляется только «зеленое пятно» на потолке, а свет лампадки, отраженный и искаженный потолком, утратил свое первоначальное очищающее действие. «Зеленое пятно», утратившее форму пламени,

не излучает свет, а искажает реальность и отбрасывает тени. Цвет лампадки и пятна также имеет символическое значение. «В раскрытии христианско-аксиологического подтекста знаково участвует и цвет лампадки – зеленый, поскольку лампадки именно этого цвета принято зажигать на Троицу – в один из главных христианских праздников, который сопровождается поминанием умерших» [1: с. 150].

Таким образом, «зеленое пятно» так или иначе наводит на мысль о возникновении трагедий, связанных со смертью в застойной, сонной среде. Помимо символического значения, повторяющееся «зеленое пятно» служит и для развития сюжетной линии. «Являясь ключом к повествованию в рассказе, повторяющиеся предметы-образы часто появляются на пересечении различных сюжетных нитей, что кажется незначительным, зато подобно цепи, связывающей повествование всего рассказа» [9: с. 71]. В рассказе «Спать хочется» «зеленое пятно» постоянно появляется тогда, когда Варька наполовину спит, наполовину бодрствует, ускользает из реальности в мир снов или круто падает из мира снов в реальность. Перед тем как Варька погрузится в глубокий сон, «зеленое пятно и тени приходят в движение, лезут в полуоткрытые, неподвижные глаза Варьки». Когда Варька качает колыбель усталой, перед ее глазами «зеленое пятно и тени от панталон и пеленок колеблются» [5]. С наступлением ночи и приближением дня «тени и зеленое пятно на потолке заметно бледнеют» [5]. Когда снова наступила ночь, зеленое пятно на потолке «опять лезут в полуоткрытые глаза Варьки, мигают и туманят ей голову» [5]. В конце концов, перед тем как задушить ребенка, она «грозит зеленому пятну пальцами».

В рассказе описываются несколько символических грез, появляющихся тогда, когда Варька находится в полусонном состоянии. Во сне она видит «темные облака, которые гоняются друг за другом по небу и кричат, как ребенок» [5]. Она также видит широкое шоссе, покрытое жидкой грязью и людей с котомками на спинах, и видит, что «люди с котомками и тени падают на землю в жидкую грязь» [5]. Здесь два символических образа образуют резкий контраст. Темные облака, «плачущие» в небе, символизируют эксплуататорский класс, а люди, медленно идущие по земле, – эксплуатируемых и угнетенных людей, таких как Варька. Два набора образов – «вверху» и «внизу» – символизируют людей разного социального положения. «Жидкая грязь» символизирует смерть и может рассматриваться как метафора несчастной судьбы трудового народа низшего класса, и намекает на смерть отца, которая произойдет позже во сне Варьки. В своем сне Варька также видит «на телеграфных проволоках сидят вороны и сороки, кричат, как ребенок» [5]. В русском культурном контексте и вороны, и сороки вызывают плохие ассоциации у людей. Русские считают, что прилет ворон часто сопровождается несчастьем. «Ворон

питается падалью, кружит над пустынными полями, над полями сражений. В европейской и, в частности, славянской традиции наиболее полно представлен образ ворона как птицы смерти» [4: с. 125]. Вороны, сидящие на проволоках в рассказе, являются именно символами смерти, причем вороны указывают как на смерть отца в мире снов, так и на смерть ребенка в реальности. В отличие от китайской культуры, где сорока символизирует удачу и счастье, в России эта шумная птица имеет символическое значение «распускать сплетни». Кроме того, русские считают сороку воровкой, поэтому в русском языке есть выражение «сорока-воровка» [7: с. 121–122]. Сороки, плачущие как ребенок во сне Варьки, символизируют воровку, крадущей время Варьки, предполагая, что плачущий ребенок лишает Варьку сна по ночам и крадет ее жизнь.

### 3. Функционально-стилевая окраска языка персонажей в рассказе «Спать хочется»

Язык имеет определенную функционально-стилевую окраску. В литературных произведениях очень важен язык персонажей, соответствующий их социальному классу, статусу и конкретной обстановке общения. Точный и уместный язык персонажей делает героев литературного произведения реальными, правдоподобными и живучими. Это заметили выдающиеся писатели разных эпох. Например, русский критический писатель-реалист XIX века Н. Гоголь в своем шедевре «Мертвые души» вырезал язык персонажей так, что «помещик как помещик, чиновник как чиновник», будь то язык помещиков разных характеров или язык хитрого, нацеленного на прибыль Чичикова, оставили у читателей глубокое впечатление. А в произведениях Г. Распутина, писателя русской деревенской прозы XX века, крестьяне всегда говорят на подлинном сибирском диалекте. Своими мыслями о подлинности языка персонажей Распутин поделился с читателями: «<...> эта самая Василиса решительно отказалась говорить на чужом языке. Я и так, и этак, подслащивая городским, давал для утешения погорчить во рту деревенским – ничего не выходило. Пришлось подчиниться. Мне с самого начала следовало догадаться, что их “в одну телегу впрячь невозможно”. Получив свое слово, Василиса сразу заговорила легко и заставила освободиться от книжной оригинальности и автора» [3]. Можем сказать, что употребление точного и уместного языка персонажей – незыблемый закон литературного творчества. Современная русская писательница Л. Петрушевская также понимает важность языка персонажей, и в создаваемых ею сказках детский язык всегда прост, легок и понятен.

Как мастер реалистической литературы, Чехов, естественно, хорошо знал это. В рассказе «Спать хочется» Чехов в полной мере использует функционально-стилевую окраску языка и делает акцент на отражении разли-

чий в социальных слоях персонажей через различия в их языках. Прежде всего, следует отметить, что «потеря речи» – это тоже своего рода безмолвного языка, что как раз и подчеркивает Чехов. В данном рассказе героиня Варька находится практически в ситуации «потери речи». Кроме слов колыбельной песни, которую она напевает, и слов «Зачем это?» во сне, она не произносит ни одного слова. Варька всегда находится в состоянии пассивного повиновения командам своего хозяина, круглосуточно занята по его приказу, поэтому у нее нет времени на сон. Это, несомненно, отражает несчастное детство таких детей, как Варька, и жалкую жизнь эксплуатируемых и угнетенных трудящихся низов. В этом рассказе язык класса «хозяев» в лице сапожника и его жены и класса «слуг» в лице Варьки и ее семьи представляют собой резкий контраст. В языке «хозяев» использование обращения привлекает наше внимание. В языке литературных произведений обращение часто выражают не только желание привлечь внимание слушателя, но и отношение говорящего к слушателю. В этом рассказе сапожник и его жена всегда обращаются к девочке на скромное обращение «Варька». Они даже используют по отношению к девочке такие оскорбительные обращения, как «паршивая», «подлая». Хозяин обращается к Варьке только в приказном тоне, без всяческого уважения. Язык класса «слуг» – покорный. Например, когда Ефим, отец Варьки, чувствует, что его смерть близка, он говорит доктору: «это как вам угодно, ваше благородие, благодарим покорно, а только мы понимаем... Коли смерть пришла, что уж тут» [5]. Ефим обращается к врачу «ваше благородие», и его слова полны покорности. Стоит отметить, что на стыке сна и реальности Чехов использует схожий синтаксис, чтобы сделать контраст между словами матери Варьки во сне и словами хозяйки в реальности:

«– **Подайте** милостынку Христа ради! – просит мать у встречающих. – Явите божескую милость, господу м яло-сердные!»

«– **Подай** сюда ребенка! – отвечает ей чей-то знакомый голос. – Подай сюда ребенка! – п вторяет тот же голос, но уже сердито и резко. – Слышишь, подлая?» [5]

В этих двух предложениях слово «подать» имеет совершенно разное значение: в первом случае это молитва к пешеходу, а во втором – приказ для Варьки. Из этого контраста видно смирение класса «слуг» и доминирование класса «хозяев».

### Заключение

В языке литературных произведений стиль речи имеет огромное значение. Язык – «это не запись, не имитация, а создание, открытие и новаторство, когда он выражает образное восприятие жизни автором» [6: с. 184]. Чехов – не только великий писатель-реалист, но и выдающийся мастер языкового искусства. Он придерживался принципа «краткости» и в небольшом произведении

«Спать хочется» не только всесторонне использовал разные языковые средства, в том числе слова, виды предложений и другие риторические тропы, такие как сравнение, олицетворение и символ, но и обратил внимание на функционально-стилевую окраску языка персонажей.

Именно поэтому так точна, правдива и убедительна трагедия маленькой девочки Варьки. Чехов со свойственной ему лаконичной, но не лишенной яркой и образной манеры написал трагедию о несчастной судьбе людей низшего сословия.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Лелис Е.И. К проблеме видов подтекста в рассказе А.П. Чехова «Спать хочется» // Вестник удмуртского университета. 2011. №2. С.146-152.
2. Лучина Е.И. Концептуализация грецизма православного дискурса лампада в художественном тексте (на материале творчества И.С. Шмелева) // Известия Саратовского университета. 2011. №3. С. 30-34.
3. Распутин Г.Е. Откуда есть – пошли мои книги. URL: <https://pub.wikireading.ru/heXygpHG4Z?ysclid=lo03iutbs9443523226>.
4. Тропкина Н.Е., У хань Образ ворона в китайской и русской поэзии // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2014. №7. С. 124-129.
5. Чехов А.П. Спать хочется. URL: [http://az.lib.ru/c/chehow\\_a\\_p/text\\_1888\\_spat\\_hochetsya.shtml?ysclid=lnwu84s2tn24066710](http://az.lib.ru/c/chehow_a_p/text_1888_spat_hochetsya.shtml?ysclid=lnwu84s2tn24066710).
6. 白春仁. 文学修辞学. 长春: 吉林教育出版社, 1993. С. 291. (Бай Чуньжэнь Риторика художественной литературы. Чанчунь: Изд-во Цициньского образования, 1993. С. 291)
7. 刘光准, 黄苏华. 走进白桦林——俄语语言与文化面面观. 北京: 外语教学与研究出版社, 2011. С. 174. (Лю Гуанхуай, Хуан Сухуа Занимательные беседы о русском языке и культуре. Пекин: Изд-во преподавания иностранных языков и научных исследований, 2011. С. 174)
8. 契诃夫. 契诃夫论文学. 北京: 人民文学出版社, 1958. С. 469. (Чехов А. Чехов о литературе. Пекии: Изд-во народной литературы, 1958. С. 469)
9. 郑晔, 王加兴. 试论契诃夫小说中的物象反复 // 俄罗斯文艺. 2017, №1. С. 67-73. (Чжэн е, Вань Цзясин О повторе предметов-образов в рассказах А. Чехова // Русская литература и искусство. 2017. №1. С. 67-73).

© Чжу Биин (394200327@qq.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

## ФРАЗЕОЛОГИЗМЫ С КОМПОНЕНТОМ-СОМАТИЗМОМ ТИЛ 'ЯЗЫК' В АЛТАЙСКОМ ЯЗЫКЕ

**Чумакаев Алексей Эдуардович**

Кандидат филологических наук, старший научный  
сотрудник, НИИ Алтаистики им. С.С. Суразакова  
(г. Горно-Алтайск)  
newchae@mail.ru

### PHRASEOLOGICAL UNITS WITH SOMATIC A COMPONENT *TIL* 'TONGUE OR LANGUAGE' IN THE ALTAI LANGUAGE

**A. Chumakaev**

*Summary:* The work highlights a study of somatic phraseologisms in the Altai language. The author singles out Altai set expressions with a somatic component *til* 'tongue or language'. Until now, these phraseological units have not been the object of purposeful research. The source of the analyzed phraseologisms is an "Altai-Russian Phraseological Dictionary" (2005). The article provides a semantic classification of the phraseological units.

*Keywords:* somatic, idioms, phraseological unit, Altai language, turkology.

*Аннотация:* Данная работа посвящена исследованию соматических фразеологизмов алтайского языка. В ней представлены алтайские фразеологические единицы с компонентом-соматизмом *тил* 'язык'. Указанные устойчивые сочетания ранее не были объектом отдельного исследования. Источником анализируемых фразеологизмов послужил «Алтайско-русский фразеологический словарь» (2005). В статье дана семантическая классификация фразеологических единиц.

*Ключевые слова:* соматизм, фразеология, фразеологическая единица, алтайский язык, тюркология.

Соматические фразеологизмы алтайского языка представлены в ряде публикаций [1–9]. В данной работе рассматриваются алтайские фразеологизмы-соматизмы с компонентом *тил* 'язык'. Новизна исследования заключается в том, что фразеологические единицы (ФЕ) с указанным компонентом до настоящего времени не были объектом отдельного изучения. На материале русского языка фразеологизмы с компонентом «язык», рассмотрены, например, в лингвокультурологическом аспекте [10, 11].

Актуальность работы заключается в необходимости подготовки материала для обобщающего описания всего корпуса соматической фразеологии алтайского языка. Теоретическая и практическая значимость исследования состоит в возможности использования его результатов для дальнейшего изучения отдельных фразео-семантических групп (ФСГ) алтайского языка, в том числе в сопоставительном плане.

Анализируемые алтайские фразеологизмы-соматизмы с компонентом *тил* 'язык' отобраны методом сплошной выборки из «Алтайско-русского фразеологического словаря» (далее – АРФС) [12]. Всего в указанном источнике выявлено 38 ФЕ (при незакрытом списке) с компонентом *тил* 'язык'.

Во фразео-семантической группе фразеологизмов-соматизмов с компонентом *тил* 'язык' нами выделены следующие семантические подгруппы: 1) ФЕ, выражающие качественную характеристику человека; 2) ФЕ, выражающие поведение человека; 3) ФЕ, выражающие физическое и психическое состояние человека; 4) ФЕ,

выражающие взаимоотношения между людьми.

Среди анализируемых фразеологизмов наблюдается вариантность и факультативность отдельных компонентов, в том числе вариантность компонента *тил* 'язык'. Вариантные компоненты выделены круглыми скобками, факультативные – ломаными.

### ФЕ, выражающие качественную характеристику человека

Качественную характеристику человека выражают следующие 11 фразеологизмов: *яныс тили иштейт, курујаак (оос, тил), курч тилдү / тили, кызыл тилдү, тил жок, тили жүгүрүк, тили жаман (коронду), тили бош, тили узун, тили уур, тили эптү*.

Основная часть фразеологизмов данной подгруппы характеризует человека с точки зрения его речевых способностей. Положительную оценку указанных способностей выражают ФЕ *тили жүгүрүк* (букв. язык его быстрый) 'умеет быстро, складно говорить', *тили эптү* (букв. язык его складный) '1. складно, хорошо умеет говорить. 2. умеет уговорить кого-либо', нейтральную – фразеологизмы *курч тилдү / тили курч курч* (букв. с острым языком / язык его острый) 'остроумен, язвительен', *тил жок* (букв. языка нет) 'утратил способность говорить, произносить слова, немой', *тили уур* (букв. язык его тяжелый) 'о том, кто только начинает говорить или имеет нарушения речи', негативную оценку – ФЕ *кызыл тилдү* (букв. с красным языком) 'о том, кто любит ругаться; скандалить', *тили жаман (коронду)* (букв. язык его плохой (ядовитый)) 'кто-либо саркастичен в разговоре, часто иронизирует

над кем-либо или над чем-либо, *тили бош* (букв. язык его слабый) 'не в меру болтлив', *тили узун* (букв. язык его длинный) 'болтлив, не сдерживается в разговоре': *Асканак бу жорыгына маказырап баратты. Көп саба жакылта бүткен. Көрсөөр оны, Самтар байды... Канайып та тескерлеген болзо, Асканактын сөзинен чыгып кайда барзын. Тили энтү кизи. Кандый да соок күүндү унчукпаса куучындажа берер* (J. Каинчин. Уч-Сүмер алдында) 'Асканак ехал довольный этой поездкой. Большинство поручений выполнено. Смотрите-ка на него, бая Самтара... Как бы не упирался, куда ему деться от уговоров Асканак. Человек, который умеет уговорить. С любым холодным молчуном язык найдёт' (АРФС, с. 257–258).

Фразеологизмы отрицательной оценки *яныс тили иштейт* (букв. только язык работает) '1. ничего в действительности не делает. 2. пустослов, болтливый' и *куру жаак* (*оос, тил*) (букв. пустая щека (рот, язык)) 'человек, который делает что-либо лишь на словах' характеризуют человека, не предпринимającego конкретных действий для выполнения чего-либо: [*Еекен:*] *Слер жалкулар, иштенер күүндерер жок. А айры колдорына иш этпес кижиде не болор, је не болор? Бот слердий немелерди: куру жаак, куру тил деп айтканы чын ок эмтир* (К. Төлөсөв. Кадын жаскыда) 'Вы ленивые, желания работать нет. А человек, который бездельничает, что будет иметь, что будет? Правильно, оказывается, говорят про таких, как вы: «пустая щека», «пустой язык»' (АРФС, с. 177).

#### ФЕ, выражающие поведение человека

В подгруппу фразеологизмов, выражающих поведение человека, входят 11 устойчивых сочетаний: *тилди ажыраар*, *тилди бош салар*, *тилди <кыска> тилди тартар* (*тартынар*), *тилди / тилин тиштенер*, *тили бурулган*, *тили чечилген*, *тили тупнас* (*тудунбас*), *тили узандадар*, *тилле калыраар*, *тилле* (*оосло*) *эдер*.

Поведение, при котором человек перестаёт говорить, воздерживается от высказывания, соблюдает осторожность в речи, выражают ФЕ *тилди ажыраар* (букв. язык проглотить) 'неожиданно замолчать, перестать говорить', *тилди тартар* (*тартынар*) (букв. язык притянуть (притянуть)) 'замолчать, воздержаться от высказывания', *тилди / тилин тиштенер* (букв. язык / язык свой прикусить) 'замолчать, поняв неуместность своих слов; воздержаться от высказывания', *тилди <кыска> тудар* (букв. язык < коротко> держать) 'соблюдая осторожность, опасаясь нежелательных последствий, молчать, не говорить лишнего': – *Мен сеге мендеп браадым – деп айдала, Бырчык Жергелейдин жанына жууктап жортуп келди. – Эртен черүге барып жадым... Повестка кече келген. – Мен онызын билген болгом...– деп айдала, Жергелей тилин тиштенип ийди* (Л. Кокышев. Чөлдөрдин чечеги) '«Я к тебе спешу, – Бырчык подъехал к Дьергелей. –

Завтра в армию ухожу... Повестка вчера пришла». Сказав: «Я об этом знала...», – Дьергелей прикусила язык' (АРФС, с. 254).

Излишнюю болтливость, нарушение речевого этикета в поведении обозначают фразеологизмы *тилди бош салар* (букв. язык свободно отпустить) 'не сдерживая себя, теряя над собой контроль, проговариваться, говорить лишнее', *тили тупнас* (*тудунбас*) (букв. язык свой не придерживать (не придерживать)) 'быть не в меру болтливым', *тили узандадар* (букв. язык свой распустать) 'говорить лишнее', *тили бурулган* (букв. язык его повернулся) 'кто-либо решился, осмелился сказать что-либо неприличное, злое, клеветническое и т.п.', *тили чечилген* (букв. язык его развязался) 'кто-либо вдруг начинает много, безостановочно говорить, становится болтливым', *тилле калыраар* (букв. языком болтать) '1. слишком много говорить, говорить вздор. 2. пустословить': «*Энеме сен ачынба, Тамрай. Ол андый тилин тудунбас кизи. Санабас ла немени айда салган турар...*» (С. Сартакова. Эржине) «Ты не обижайся на мою мать, Тамрай. Она такой человек, слабый на язык. Скажет то, о чем не подумаешь...» (АРФС, с. 258).

Бездействие, непредпринимание каких-либо конкретных действий выражает фразеологизм *тилле* (*оосло*) *эдер* (букв. языком (ртом) делать) 'ничего не делать в действительности'.

#### ФЕ, выражающие физическое и психическое состояние человека

Подгруппа фразеологизмов, выражающим физическое и психическое состояние человека, представлена 9 устойчивыми сочетаниями: *тил айланбайт* (*айланбай жат*, *бурулбайт*, *бурулбай жат*), *тил уштулган*, *тилге суранат*, *тили кычийт*, *тили тартылган*, *тили чыккан*, *тили элеген*, *тили жук арайдан кыймыктадар*, *тили жылыттар*.

Физическое состояние человека передают ФЕ *тил уштулган* (букв. язык отнялся) 'сильно устал, очень утомился', *тили жук арайдан кыймыктадар* (букв. язык свой кое-как шевелить) 'с трудом говорить (от слабости, опьянения и т.д.)', *тили чыккан* (букв. язык его появился) 'начал говорить (о ребенке, который впервые начал говорить)': *Бу чакпынын кийинде бу мындый жерде чакпым бар деп билер керек. Онон өскө тегине камык жер бедиреп, тилин уштулар* (J. Каинчин. Айлыбыс жаныс өзөктө) 'Нужно запомнить, где капканы. Иначе, столько земли обыскав, устанешь' (АРФС, с. 252).

Психическое состояние, при котором человек не способен говорить, выражают фразеологизмы *тил айланбайт* (*айланбай жат*, *бурулбайт*, *бурулбай жат*) (букв. язык не поворачивается (не поворачивается)) 'кто-либо

не решается сказать что-либо), *тилин жылыйттар* (букв. язык свой терять) 'утрачивать дар речи под влиянием сильных переживаний (страха, испуга и т.п.); *тили тар-тылган* (букв. язык его стянуло) 'кто-либо замолчал от неожиданности, удивления, страха и т.п.; потерял вдруг способность говорить': *Алдында турган өббөнүн, кызын [Желеш] кенетейин көрүп ийерде, тили тартыла берген ошкош* (Л. Кокышев. Чөлдөрдин чечеги) 'Как будто язык стянуло, когда [Дьелеш] неожиданно увидела стоящих перед ней мужа и дочь' (АРФС, с. 256).

Состояние сильного желания сказать что-либо передают ФЕ *тилге суранат* (букв. на язык просится) 'очень хочется сказать' и *тили кычыт* (букв. язык его чешется) 'не может утерпеть, удержаться от разговора, от высказывания, не терпится сказать что-либо': *Айгүн өзгөнине удура, бат, сен андый деп айдарга тили кычып турала, тудунды* (С. Манитов. Чалдыкпас чечектер) 'У Айгун язык чесался сказать мужу в ответ: вот, ты такой, но она сдержалась' (АРФС, с. 256).

Состояние, когда человек испытывает психологическую усталость от того, о чем он говорит регулярно кому-либо, но не получает результата, выражает фразеологизм *тили элеген* (букв. язык его износился) 'устал говорить'.

#### ФЕ, выражающие взаимоотношения между людьми

Подгруппа фразеологизмов, выражающих взаимоотношения между людьми, включает 7 единиц: *бир (жангыс) тилдү болор (тил табар)*, *коронду тилдер*, *тил билишпес*, *тилге (ооско, тилге-ооско) оролор (кирер)*, *тилин кыскартар*, *тилин чечер*, *тилинен тартар*.

Наличие или отсутствие взаимопонимания передают ФЕ *бир (жангыс) тилдү болор (тил табар)* (букв. один (общий) язык иметь (находить)) 'добиваться взаимопонимания' и *тил билишпес* (букв. язык не знает) 'не общаться; не суметь договориться о чем-либо': *Ончозын законло эт! Журт албатыла, колхозчыларынла, правлениеле бир тилдү бол* (А. Адаров. Өлүмнин чанкыр кужы) 'Все делай по закону! С сельчанами, колхозниками, правлением найди общий язык' (АРФС, с. 78)

Фразеологизм *тил билишпес* может также характеризовать народы, различающиеся по языку.

Фразеологизм *коронду тилдер* (букв. ядовитые языки) 'сплетники, клеветники, любители пересудов' высту-

пает как характеристика людей, участвующим в сплетнях, клевете, пересудах. ФЕ *тилге (ооско, тилге-ооско) оролор (кирер)* (букв. запутаться (войти) в язык (рот, язык-рот)) 'упоминаясь в разговоре людей, быть предметом пересудов, сплетен' употребляется по отношению к человеку, являющемуся объектом пересудов, сплетен и т.п.: *Тилдин бажын жибес. Тилгерек болор. Тилге-ооско оролып жүрер* (Алтай жан) 'Конец языка нельзя есть. Языкастый будет. Люди постоянно будут судачить [о нём]' (АРФС, с. 252).

Воздействие субъекта на объект речевого воздействия выражают ФЕ *тилин кыскартар* (букв. язык его укоротить) 'заставить кого-либо прекратить болтать, дерзить'; *тилин чечер* (букв. язык его развязать) '1. побуждать кого-либо к разговору; давать возможность кому-либо говорить свободно, без стеснения. 2. начинать говорить после упорного молчания, давая какие-либо показания, сообщая нужные сведения; становясь болтливым, проговариваться, сообщать то, о чем следовало бы помолчать'; *тилинен тартар* (букв. за язык тянуть) 'провоцировать на какое-либо высказывание; вынуждать что-либо сказать, ответить, высказаться и т.п.'

Также в «Алтайско-русском фразеологическом словаре» были зафиксированы фразеологизмы, которые не вошли в выделенные нами подгруппы ФСГ фразеологизмов-соматизмов с компонентом *тил* 'язык': *тилден түйшпес* (букв. с языка не сходить) 'постоянно упоминаться в разговоре' и *тил (тилин) <кежирден> <кожо> ажар* (букв. язык (язык твой) <через глотку> <вместе> перевалит) 'о вкусной еде': *Тортинчи чалгыны кайрып отурала, Куугыл унчукты: – Бу өлбн ижи деп неме жайыккыжыла тилден түйшпес куучын эмей* (К. Кошев Айгүнет жер) 'Затачивая четвертую косу, Куугыл сказал: «Вот про этот сенокос говорят ведь и зимой, и летом»' (АРФС, с. 253); *Жип көр – тилин кежириннен кожо ажа берер* (А. Ередеев. Чанкыр тенери) 'Попробуй – язык проглотишь' (АРФС, с. 251).

Таким образом, в данной работе были рассмотрена ФСГ алтайских ФЕ с компонентом-соматизмом *тил* 'язык'. Среди указанных фразеологизмов нами были выделены следующие подгруппы: 1) ФЕ, выражающие качественную характеристику человека; 2) ФЕ, выражающие поведение человека; 3) ФЕ, выражающие физическое и психическое состояние человека; 4) ФЕ, выражающие взаимоотношения между людьми. Также следует отметить, что в рассмотренной ФСГ наблюдается вариантность и факультативность отдельных компонентов фразеологизмов, в том числе вариантность компонента *тил* 'язык'.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Чернова А.А., Дыдыянова С.Г. Сопоставительный анализ русских и алтайских фразеологизмов с соматическим компонентом «язык» («көс») // Как слово

- наше отзовется... Сборник статей, посвященный 100-летию со дня рождения известного алтайского писателя и фольклориста П.В. Кучияка. – Горно-Алтайск, 1998. – С. 72–77.
2. Дыдыянова С.Г. Алтайские и русские фразеологизмы с соматическим компонентом «дьюрек» (сердце), выражающие состояние человека // Материалы XXXVI Международной научной студенческой конференции «Студент и научно-технический прогресс»: Филология / Новосибирский ун-т. – Новосибирск, 1998. – С. 69–71.
  3. Чумакаев А.Э. Фразеологизмы с компонентом-соматизмом баш 'голова' в алтайском языке в сопоставлении с русским // Подвижники сибирской филологии: В.А. Аврорин, Е.И. Убрятова, В.М. Надеяев: Тезисы докладов Всероссийской научной конференции (Новосибирск, 27–29 сентября 2007 г.). – Новосибирск: Редакционно-издательский центр НГУ, 2007. – С. 256–258.
  4. Чумакаев А.Э. Фразеологизмы с компонентами-соматизмами в алтайском языке (на материале фразеологизмов, выражающих качественную характеристику человека) // Историко-культурное взаимодействие народов Сибири: Материалы Международной научно-практической конференции / Под ред. И.В. Шенцовой, Д.М. Токмашева. – Новокузнецк: Изд-во КузГПА, 2008. – С. 170–173.
  5. Чумакаев А.Э. Фразеологизмы с компонентами-соматизмами в составе фразеологических единиц, выражающих качественную характеристику человека в алтайском языке // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия «Гуманитарные науки». – 2018. – № 9/2. – С. 188–190.
  6. Чумакаев А.Э. Фразеологизмы с компонентами-соматизмами в книге «Көстөриме туулар көрүнзин» Д. Каинчина // Идеино-художественные искания алтайских писателей конца XX–начала XXI вв.: к 80-летию Дибаша Каинчина. – Горно-Алтайск, 2018. – С. 192–202.
  7. Чумакаев А.Э. Фразеологизмы с компонентом-соматизмом бут 'нога' в алтайском языке // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия «Гуманитарные науки». – 2019. – № 9/2. – С. 183–186.
  8. Чумакаев А.Э. Фразеологизмы с компонентом-соматизмом кол 'рука' в алтайском языке // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия «Гуманитарные науки». – 2021. – № 11/2. – С. 155–158.
  9. Чумакаев А.Э. Фразеологизмы с компонентом-соматизмом көс 'глаз' в алтайском языке // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2022. – Т. 15. – Вып. 12. – С. 3922–3927.
  10. Хуссаин Тума М. Русские фразеологизмы со словом «язык» в лингвокультурологическом аспекте: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Воронеж, 2006. – 24 с.
  11. Листрова-Правда Ю.Т., Садик Гумер Аббоуд, Хуссаин Тума М. Фразеологизмы русского языка со словом «язык» на фоне арабских фразеологизмов // Лингвистика и межкультурная коммуникация Выпуск №8, 2012. – С. 98–104.
  12. Алтайско-русский фразеологический словарь / Сост. А.Э. Чумакаев. – Горно-Алтайск, 2005. – 312 с.

© Чумакаев Алексей Эдуардович (newchae@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

## Наши авторы

**Abroskina N.** – Senior lecturer, Bunin Yelets State University

**Abu Farha Nadia Al-Husseini** – Doctor of Philology, Ain Shams University (Cairo)

**Baryshnikova U.** – Senior lecturer, Baikal State University

**Bogomolova I.** – Candidate of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Moscow Automobile and Road Construction State Technical University

**Buryanova A.** – Sochi State University

**Chibirev S.** – Postgraduate student, State University of Education, Moscow

**Chumakaev A.** – Candidate of philological sciences (PhD), senior research associate, Scientific Research Institute of Altaic named after S.S. Surazakov (Gorno-Altaysk)

**Diao Xiyu** – Doctor, center for Russian language literature and culture studies, Heilongjiang University, Harbin, China

**Drobzhev D.** – Postgraduate student, Volgograd State Social and Pedagogical University

**Eferova A.** – Associate Professor, Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration (Moscow)

**Golubenko E.** – Scientific researcher, FSBI “The 21st Research Testing Institute of the Military Automobile Vehicles” of the Ministry of Defense of the Russian Federation

**Guo Rongrong** – Postgraduate student, The Pushkin State Russian Language Institute (Moscow)

**Ignatieva T.** – Ph.D. in Philology, Associate Professor, Academy of the Federal Penitentiary Service of Russia (Ryazan)

**Isakova I.** – PhD in Philology, Associate Professor, M.V. Lomonosov Moscow State University

**Ivanchikov A.** – Postgraduate student, Immanuel Kant Baltic Federal University

**Karimov T.** – C. h. s., senior scientific researcher, Institute of History. Sh. Marjani AS RT (Kazan)

## Our authors

**Kegeyan S.** – Sochi State University

**Kernerman M.** – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Moscow State Institute of Culture; Art Director, Vivat Agency LLC

**Kharchenko N.** – Senior Lecturer, Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration (Moscow)

**Kopreva L.** – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Krasnodar Higher Military Aviation School of Pilots

**Kostyleva E.** – PhD (History), Associate Professor, Ryazan institute (branch) of Moscow polytechnic university

**Krapivina M.** – Associate Professor, Orenburg State University

**Kruglikova O.** – PhD in Pedagogy, Associate Professor, Far Eastern State Transport University

**Kunnikova O.** – Senior Lecturer, The Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint Petersburg

**Kuzmenko S.** – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Moscow State Institute of Culture

**Laputina T.** – Candidate of Science (Philology), senior lecturer, Moscow City Pedagogical University; Bauman Moscow State Technical University

**Lavrishcheva E.** – PhD in Philology, Associate Professor, Bunin Yelets State University

**Li Bingchuan** – Baikal State University

**Li Chengcheng** – Heilongjiang University

**Li Guodong** – Graduate student, Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint-Petersburg

**Li Xia** – Graduate student, Kaluga State University named after. K.E. Tsiolkovsky

**Lian Bingbing** – PhD student, Immanuel Kant Baltic Federal University, Kaliningrad, Russia

**Likhanova N.** – Graduate student, Rostov State University of Economics (RINH)

**Lin Y.** – PhD applicant, M.V. Lomonosov Moscow State University

**Mamilova S.** – Postgraduate student, Lomonosov Moscow State University

**Matveeva E.** – PhD in Mathematics, Associate Professor, Far Eastern State Transport University

**Melikhova E.** – Associate Professor, Russian Biotechnological University (Moscow)

**Mezentseva D.** – Senior Lecturer, Russian Biotechnological University (Moscow)

**Nikishina Yu.** – Candidate of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Moscow Automobile and Road Construction State Technical University; Bauman Moscow State Technical University (MGTU)

**Nubarian K.** – Sochi State University

**Pavlova I.** – Associate Professor, Kazan National Research Technological University

**Rasulov A.** – Associate Professor, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala)

**Shekhovskaya Yu.** – Associate Professor, Tyumen Higher Military Engineer Command School named after marshal of engineering troops A.I. Proshlyakov

**Skopa V.** – Doctor of Historical Sciences, Professor, Corresponding Member of the Russian Academy of Natural Sciences, Altai State Pedagogical University (Barnaul)

**Spirina K.** – Senior Lecturer, Perm State Institute of Culture

**Tatuev A.** – Graduate student, Kabardino-Balkarian State University named after. HM. Berbekova (Nalchik)

**Terekhova G.** – Associate Professor, Orenburg State University

**Terskikh T.** – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Baikal State University

**Tilinina M.** – Postgraduate student, RSPU named after A.I. Herzen

**Tregubova Yu.** – PhD in Philology, Associate Professor, Bunin Yelets State University

**Vorobets L.** – Candidate of Cultural Studies, Associate Professor, Krasnodar Higher Military Aviation School of Pilots

**Wang Huan** – Lecturer, Jilin Normal University

**Wang Le** – Teacher, Manzhouli Russian-Vocational College, Manzhouli City, China

**Wang Yuting** – Phd. Student, St. Petersburg State University

**Wu Pei** – Graduate student, The Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint-Petersburg

**Zenkova T.** – Sochi State University

**Zhu Biying** – Postgraduate student, Nanjing University, Nanjing, China

## 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](mailto:redaktor@nauteh.ru) ).