

ISSN 2223-2982



СОВРЕМЕННАЯ НАУКА:  
АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ  
ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ

ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ

№ 3 2020 (МАРТ)

Учредитель журнала  
Общество с ограниченной ответственностью  
**«НАУЧНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ»**

Журнал издается с 2011 года.

**Редакция:**

Главный редактор  
**В.Л. Степанов**  
Выпускающий редактор  
**Ю.Б. Миндлин**

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) 142-8681  
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.

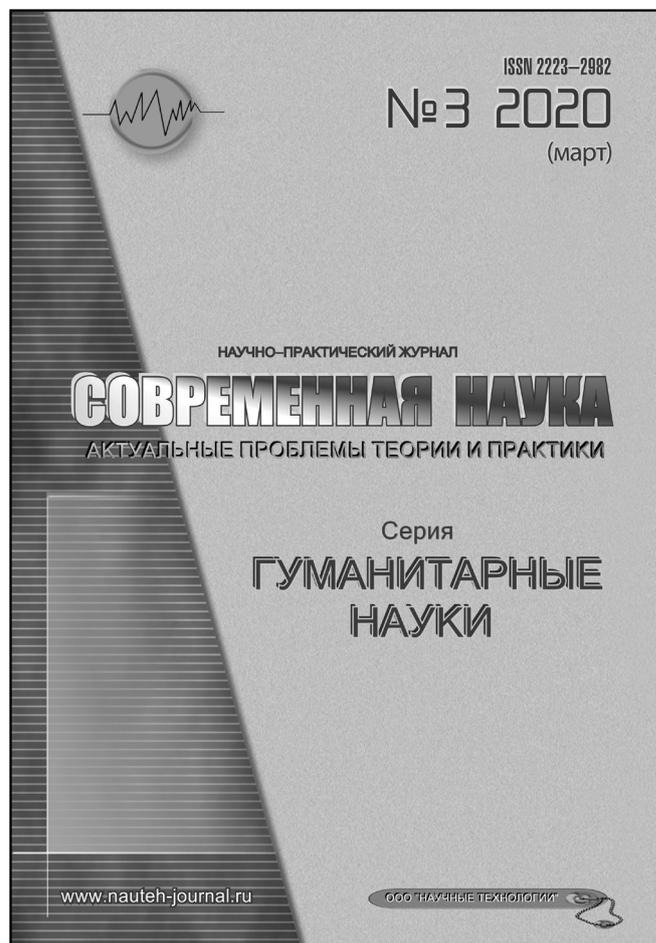
Свидетельство о регистрации  
ПИ № ФС 77-44913 от 04.05.2011 г.

Серия: Гуманитарные науки № 3 (март 2019 г)

Научно-практический журнал

Scientific and practical journal

(BAK – 07.00.00, 10.00.00, 13.00.00)



**В НОМЕРЕ:**

ИСТОРИЯ, ПЕДАГОГИКА, ФИЛОЛОГИЯ

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

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

Журнал отпечатан в типографии  
ООО «КОПИ-ПРИНТ» тел./факс: (495) 973-8296  
Подписано в печать 25.03.2020 г. Формат 84x108 1/16  
Печать цифровая Заказ № 0000 Тираж 2000 экз.

ISSN 2223-2982



---

## Редакционный совет

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

# СОДЕРЖАНИЕ

# CONTENTS

## История

- Боярчук А. В.** — Роль российских этносов и социальных групп в становлении военной организации и защите интересов Российского государства в XIX веке  
*Boiarchuk A.* — The role of russian ethnic groups and social groups in the formation of military organization and protection of the interests of the Russian state in the XIX century ..... 6
- Дегтярева Н. А.** — Применение особых способов лечения в медицинских учреждениях южного Урала в годы Великой Отечественной войны  
*Degtyareva N.* — Application of special methods of treatment in medical institutions of the southern Urals during the great patriotic WAR ..... 9
- Иванов Н. В., Михайлова С. Ю.** — Организация и деятельность милиции Чебоксарского уезда Чувашской автономной области (1920–1925 годы)  
*Ivanov N., Mikhailova S.* — Organization and activities of the police of Cheboksary district of the Chuvash autonomous region (1920–1925) ..... 14
- Лаврова И. А.** — Народные восстания и бунты в петровское время  
*Lavrova I.* — People rebellions and riots in peter time ... 18
- Писчикова Н. П., Савосина Ю. В.** — Изменение отношений России и Великобритании через призму датских династических браков в последней четверти XIX века – первой четверти XX века  
*Pishchikova N., Savosina Yu.* — Changing relations between Russia and Great Britain through the prism of child dynastic marriages in the last quarter of the XIX century – the first quarter of the XX century ..... 22
- Федорова В. И.** — Изучение сибирского крестьянства XIX – начала XX вв. в трудах А. А. Макаренко  
*Fedorova V.* — The study of siberian peasantry in the XIX – early XX centuries. in the works of A. Makarenko ..... 27
- Ширапов А. А.** — Специфика деятельности Кяхтинского отделения русско-китайского банка в начале XX вв.  
*Shirapov A.* — Specifics of the Kyakhta branch of the russian-chinese bank in the beginning of the xx century ..... 33

## Педагогика

- Арзуманова Р. А., Гостева Ю. Н., Зеленова О. В.** — Современные технологии развития речи в формировании правильного фонационного дыхания у иностранных студентов  
*Arzumanova R., Gosteva Yu., Zelenova O.* — Modern speech development technologies in formation of proper phonational breathing in foreign students .... 39
- Ван Идин** — Особенности вокальной подготовки в системах высшего образования России и Китая  
*Van Idin* — Features vocal training in the higher education systems of Russia and China ..... 42
- Глушко Н. А., Михайленко Е. А.** — Анализ итогов входного тестирования первокурсников для стриминга в вузе как показатель готовности выпускников школ к сдаче обязательного ЕГЭ по английскому языку  
*Glushko N., Mikhaylenko E.* — Freshmen placement test for educational streaming at university as a measure of school graduates preparedness for passing compulsory Unified State Examination in english ..... 45
- Козиков Д. Д., Концевенко Я. Н.** — Воспитание экологического сознания учащихся школ  
*Kozikov D., Kontsevenko Ya.* — Education of environmental awareness of school students ..... 51
- Легостаева О. Т.** — Вокальная деятельность в системе коррекции произносительной стороны речи у дошкольников с врожденными расщелинами губы и неба  
*Legostaeva O.* — Vocal exercises in pronunciation correcting system in preschoolers with cleft lip and palate ..... 56
- Моисеева Т. В.** — Требования рынка труда к профессиональной подготовке выпускников вузов  
*Moiseeva T.* — Labor market requirements to the alumni's vocational training ..... 62
- Мулявина Э. А., Журавлева Е. А.** — Воспитание патриотизма средствами библиотеки: краеведческий аспект  
*Mulyavina E., Zhuravleva E.* — The education of patriotism by means of library: local educational aspect ..... 68

<b>Павлов И. М.</b> — Строевая подготовка сотрудников органов внутренних дел на факультетах профессиональной подготовки: методический аспект <i>Pavlov I.</i> — Drill of the employees of the internal affairs bodies at the faculties of vocational training: methodical aspect ..... 71	<b>Чабовский С. Ю.</b> — Эффективность использования средств аэробики в адаптивной физической культуре <i>Chabowski S.</i> — Effective use of the aerobics in the adaptive physical training ..... 109
<b>Рукавишникова Е. Л.</b> — Деятельностный метод как фактор усвоения студентами знаний по дисциплине инженерная графика <i>Rukavishnikova E.</i> — Activity method as a factor of acquisition by students of knowledge in the discipline of engineering graphics ..... 75	Филология
<b>Рязанцев А. А.</b> — Сохранение профессионального долголетия и качества жизни педагогов <i>Ryazantsev A.</i> — Preservation of professional longevity and quality of life of teachers ..... 81	<b>Абдина Р. П.</b> — Названия мясных блюд и продуктов в хакасском языке <i>Abdina R.</i> — Names of meat dishes and products in Khakass language ..... 113
<b>Саввин П. П.</b> — Характерологические признаки базовой личностной экономической культуры старшеклассников-спортсменов как основа построения модели ее формирования <i>Savvin P.</i> — Characteristic characteristics of basic personal economic culture of senior graduates-athletes as the basis of construction of the model of its formation ..... 88	<b>Альгина О. В.</b> — К вопросу определения понятия «смысл» в письменном тексте <i>Algina O.</i> — On the issue of definition of the notion "sense" in a written text ..... 119
<b>Талалаева Л. Н.</b> — Субъект-субъектные межличностные отношения как условие формирования культуры делового общения в вузе <i>Talalaeva L.</i> — The self of the self interpersonal relations as the means of forming standard of business relations in the university ..... 92	<b>Волкова А. А., Таджибова А. Н.</b> — Способы прагматической адаптации текста при переводе (на материале произведения А. И. Солженицына «Архипелаг ГУЛАГ») <i>Volkova A., Tadzhibova A.</i> — Ways of pragmatic adaptation the text of the translation (based on the works of A.I. Solzhenitsyn's «The GULAG Archipelago») ..... 122
<b>Тележко И. В., Чернова О. Е., Молчанова И. И., Яхно М. Д.</b> — Концепт «Zeit» при обучении переводу профессионально ориентированных текстов по направлению «Геология» <i>Telezhko I., Chernova O., Molchanova I., Yachno M.</i> — The concept "Zeit" in teaching would-be geologists translation of professionally oriented texts ..... 97	<b>Горбунова Е. Ф., Киселева Н. Ю., Ломакова А. В.</b> — Способы пополнения словарного состава английского языка на примере слов проекта «Слово года» по версии издательства Оксфордских словарей <i>Gorbunova E., Kiseleva N., Lomakova A.</i> — The ways of enriching the English vocabulary on the example of the words of "The Word of the Year" project by Oxford Dictionaries ..... 126
<b>Хайруллина М. В.</b> — Влияние мотивации на навыки аудирования студентов при изучении иностранного языка <i>Khayrullina M.</i> — The effects of motivation on listening skills of elt students ..... 102	<b>Кривошеева Е. Н., Луковцева В. Н.</b> — Андроцентризм во французском языке <i>Krivosheeva E., Lukovtseva V.</i> — Andrenocentrism in the french language ..... 130
	<b>Лавринова Н. И., Вострякова А. В., Медведкина К. А.</b> — Отказ от коммуникативного сотрудничества в диалоге на примере интервью: лингвистические показатели <i>Lavrinova N., Vostryakova A., Medvedkina K.</i> — Non-cooperation in dialogue: linguistic indicators ..... 134

<b>Лян Хунци</b> — Концептуальное поле «грусть» в стихотворениях М. Ю. Лермонтова (на фоне китайского языка) <i>Liang Hongqi</i> — The conceptual field “sadness” in the poems of M. U. Lermontov (against the background of the chinese language) . . . . . 138	<b>Полянская И. Э.</b> — Разговор со случайным прохожим как путь к мировому господству. некоторые выводы из истории создания Français fondamental <i>Polyanskaya I.</i> — A talk with an accidental passage as a way to worldwide. some findings from the history of the Français fondamental . . . . . 178
<b>Ма Яньхун</b> — Метафорическая словообразовательная мотивация в русском языке <i>Ma Yanhong</i> — Metaphorical word-building motivation in russian . . . . . 145	<b>Теймурлу З. М.</b> — Диалектная лексика тюркских языков и их отношение к литературным языкам и диалектам <i>Teymurlu Z.</i> — Attitude of dialectic vocabulary of turkish languages to their literary languages and dialectics. . . . . 185
<b>Махина А. И.</b> — Речевые стратегии и тактики манипулирования в речи Дональда Трампа в г. Толедо, Огайо 09.01.2020 <i>Mahina A.</i> — Speech strategies and management tacks in the speech of Donald Trump in Toledo, Ohio 01.09.2020 . . . . . 148	<b>Цверкун Ю. Б.</b> — Взаимодействие центробежной и центростремительной тенденций развития терминосистем высшего образования Великобритании <i>Tsverkun Yu.</i> — The interaction of centrifugal and centripetal tendencies of the development of the british higher education terminological systems . . . 190
<b>Меркурьева Н. Ю., Бордюг Е. М.</b> — Вопросно-ответное диалогическое единство из текста драмы как источник лингвистического материала для занятий по практике языка <i>Merkuryeva N., Bordyug E.</i> — Dialogic unities from the text of drama as the source of linguistic material for English teaching . . . . . 153	<b>Чезыбаева Н. В.</b> — Анималистическая когниция: бесстрашие (на материале английского языка) <i>Chezybaeva N.</i> — Animalistic cognition: courage (based on the english language source). . . . . 193
<b>Некрасова О. А., Мазирка И. О.</b> — Обоснование гипотезы о признании билингов с унаследованным языком урожденными носителями этого языка <i>Nekrasova O., Mazirka I.</i> — Presumption of recognising heritage speaker bilinguals as natives . . . 160	<b>Чжу Чжисюе</b> — Символика воды и ее репрезентации в лексической структуре текста романа М. Булгакова «Мастер и Маргарита» <i>Zhu Zhixue</i> — The symbolism of water and its representation in the lexical structure of the text of Roman M. Bulgakov “Master and Margarita” . . . . . 197
<b>Некрылова В. П.</b> — Реализация ритмической структуры русского фонетического слова в речи носителей турецкого языка <i>Nekrylova V.</i> — Rhythmic structure of phonological word in Russian speech of Turkish speakers . . . . . 167	Информация
<b>Онал И. О.</b> — Структурно-семантическая и национально-культурная специфика политических коллокаций с нумеративным компонентом (на материале английского и турецкого языков) <i>Onal I.</i> — Structural-semantic and national-cultural specificity of political collocations with numerative component (on the material of the english and turkish languages) . . . 172	Наши авторы. Our Authors . . . . . 201
	Требования к оформлению рукописей и статей для публикации в журнале . . . . . 204

# РОЛЬ РОССИЙСКИХ ЭТНОСОВ И СОЦИАЛЬНЫХ ГРУПП В СТАНОВЛЕНИИ ВОЕННОЙ ОРГАНИЗАЦИИ И ЗАЩИТЕ ИНТЕРЕСОВ РОССИЙСКОГО ГОСУДАРСТВА В XIX ВЕКЕ

## THE ROLE OF RUSSIAN ETHNIC GROUPS AND SOCIAL GROUPS IN THE FORMATION OF MILITARY ORGANIZATION AND PROTECTION OF THE INTERESTS OF THE RUSSIAN STATE IN THE XIX CENTURY

**A. Boiarchuk**

*Summary.* This paper attempts to briefly analyze the role of Russian ethnic groups, social communities in solving the problems of development and leadership of the state military organization in the Russian Empire. The processes of military transformations over the course of a century, which allowed the formation of an effective military organization capable of protecting the interests of the Russian state, are studied. Chronologically, the study covers the historical period of the XIX century.

*Keywords:* Russian ethnos, military organization, interests of the Russian state, nation, military modernization, Imperial statehood.

**Боярчук Анна Владимировна**

Преподаватель, Московское высшее общевойсковое  
командное училище  
istra1985@mail.ru

*Аннотация.* В данной работе предпринята попытка краткого анализа роли российских этносов, социальных общностей в решении проблем развития и руководства государственной военной организацией в Российской Империи. Исследованы процессы военных преобразований на протяжении столетия, позволивших осуществить формирование эффективной военной организации, способной защитить интересы Российского государства. Хронологически, исследование охватывает исторический период XIX века.

*Ключевые слова:* Российский этнос, военная организация, интересы Российского государства, нация, военная модернизация, имперская государственность.

**П**режде чем перейти к аспектам военной организации Российского государства XIX века, следует внести определенность по форме применения терминов «этнос» и «нация». Занимая уникальное положение на континенте, Россия, объединяет огромное количество малых и больших народов, обладающих своими уникальными культурами, традициями и языком. Многовековое проживание на одной территории обусловило взаимное проникновение культур, хозяйственных аспектов, языка, объединило самосознание. Современные этнографические исследования производят объединение этносов, в основном, с опорой на языковое происхождение. На территории России, более других, получила свое распространение индоевропейская языковая группа, включающая в свой состав славянскую семью народов, объединенные титульной или государственной нацией — русскими. Стоит отличать термины «этнос» и «нация», поскольку по онтологическим основаниям социальные группы, в которых субъект принимает личное участие одновременно в рамках известного феномена одновременного участия в социальных группах, создает неправильное, часто ложное ощущение о единстве либо неразрывности, как этноса, так и нации, (этнического и национального) [1, с. 180]. В качестве примера, белорус (по этносу) может являть-

ся россиянином (по нации), но категорически не может быть, например казахом (по этносу). При том, что в Казахстане проживает один и тот же этнос — казахи. Итак, в рамках данной работы, под российским этносом будет пониматься гомогенная политическая общность реально существующих людей, проживающих на территории Российской Империи в XIX веке, объединённые общностями культурного, гражданского, языкового характера [2, с. 108]. И в этом ракурсе, национальные интересы России рассматриваются не как интересы русского этноса, но как интересы общества, объединенные в едином государстве.

Весь период XIX века был отмечен тяжелыми испытаниями, как для народа, так и для государственности Российской империи. Действия государства на внешнеполитической арене, в первой четверти столетия привели к увеличению территорий империи, в том числе с применением армии. Стоит отметить, что присоединение земель и народов происходило в несколько этапов: первый, собственно присоединение, второй, установление подданства Российской Империи, третий медленная (по-степенная) инкорпорация в государственную структуру, наконец, ассимиляция. Такие процессы происходили параллельно с унификацией статуса присоединяемых

земель, а также применения единой формы подданства и управления. Новоприсоединенные этносы могли сохранять свою религию, культуру, язык. Другими словами всё, что не может угрожать целостности Российской Империи. Здесь стоит отметить, что, хотя русификация, как таковая, не являлась обязательной прерогативой, однако происходила под воздействием численного, культурного, религиозного, языкового доминирования. Одним из главнейших условий, способствующих интеграции присоединенных земель, служило массовое расселение этнических русских на землях «национальных окраин», что представляло собой аспект последовательной демографической политики. К основным событиям, в рамках этого временного периода, относится: движение на Кавказ и территории Закавказья, укрепление положения на Балканах и территориях Ближнего востока, военные действия с наполеоновской агрессией, в том числе на европейских территориях.

Укрепление России в регионах северного Кавказа, привело к административным изменениям практически на всех, вошедших в состав России территориях, в том числе, в Грузии (1801 г.), в Северном Азербайджане (1804–1813) [9, с. 52]. Политика России требовала установления крепких отношений с различными слоями кавказского общества, в целях достижения значительного расширения влияния не только в политической сфере, но и в социальной, экономической, культурной, и военной [3, с. 87]. Такой подход предусматривал поиск лояльных социальных групп населения, способных в будущем сформировать «имперский социум». Включаясь в российский социум, такие, региональные социальные группы, в том числе с инокультурными, неевропейскими ценностями, становились российской общностью. Созданный такими методами «пророссийский вектор», позволял перейти от военных способов продвижения на Кавказе, к невоенным формам [6, с. 12]. В этом ракурсе уникальна позиция Николая I, который в условиях Кавказской войны не просто допускал возможность, но требовал: «горцам мирным, которые того пожелают, позволять записываться в казаки» с последующим поселением их «в российских казачьих станицах» [4, с. 112]. Такой подход к вопросам геополитического развития России на Кавказе, позволяет говорить о высокой значимой роли российского государства, как основного источника мира в этих регионах [5, с. 32].

Проведение военных кампаний требовали проведения военной политики России, в соответствие с изменившимися геополитическими интересами. Военное реформирование начала XIX века позволило Русской армии перейти от системы рекрутских наборов к всеобщей воинской повинности. Срок военной службы с 1834 года составил 20 лет и еще пять лет нахождения в запасе. Правительство империи, также создавало в по-

мощь армии временные формирования (ополчения) из числа казенных, помещичьих крестьян. Свою эффективность ополчения покажут в войнах столетия, таких как война с наполеоновской агрессией, Крымская война (1853–1856 гг.).

В период с 1816 по 1857 гг. были предприняты попытки содержания военных формирований в форме поселенных войск, когда государственные крестьяне и солдаты, имеющие семьи, были приписаны к воинским поселениям. Такой способ позволял осуществлять мероприятия военной службы и необходимое ведение сельского хозяйства. Однако политическая ситуация требовала коренных изменений в системе комплектования. Так, в 60-х гг. XIX в., правительство Александра II, на фоне отмены крепостного права, и проведении реформ буржуазного характера приступило к коренному изменению системы военного комплектования. Принятый 1 января 1874 года «Устав о воинской повинности» трактовал, что «Защита Престола и Отечества есть священная обязанность каждого русского подданного. Мужское население, без различия состояний, подлежит воинской повинности» [10, с. 121], при этом повинность носила только ярко выраженный личный характер и не могла быть отменена, например денежным откупом. К исполнению обязательной воинской обязанности привлекались все сословия империи. Призыву подлежали призывники, достигшие 20-ти летнего возраста, при этом, часть из них зачислялись на службу с переводом в запас и потом в ряды ополчения. Какая — то часть сразу подлежала зачислению в ряды ополчения, что решалось с помощью простой жеребьевки. Ополчение носило статус государственного и подразделялось на 2 вида разряда. Первый разряд предусматривал службу в полевых войсковых подразделениях, второй предназначался для службы в тыловых частях, как правило, из лиц не годных по состоянию здоровья для строевой службы, а также многочисленные льготники, по семейному состоянию. В условиях патриархальности многочисленных крестьянских общин, призыву не подлежали единственные сыновья или кормильцы. Владельцы предприятий, имеющие более 5 наемных рабочих, подлежали отсрочке по имущественным основаниям. Также действовали льготы по физическому состоянию. Призыву не подлежали духовные деятели, граждане таких профессий, как учителя, врачи, ученые.

Здесь стоит отметить, что от призыва была освобождена значительная часть населения Кавказа, Дальнего Востока, Средней Азии, Крайнего Севера. Казаки, жители Финляндии, Северного Кавказа, жители Астраханской губернии, народности Тургайской и Уральской областей [8, с. 74]. Последователи мусульманского вероисповедания могли вместо службы выплачивать денеж-

ный налог [7, с. 34]. Всего в Российскую армию призывалось, в среднем, около 30% от всего количества граждан призывного возраста. Кроме того, были отменены льготы дворянству, позволявшие получить освобождение от службы. Такие методы комплектования позволили в кратчайшие сроки не только увеличить количественный состав действующих воинских частей, но обеспечить формирование обученного резерва для целей военного времени. Российская армия, пройдя путь военной

модернизации, стала одной из современных массовых армий XIX столетия.

Таким образом, весь период XIX века, не просто время войн, побед и поражений, но время поиска исторической истины, позволившей не только сохранить Российское государство, но создать в едином государственном пространстве, семью народов, объединённых российским этносом.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Сафонов, А. Л. Нации и этносы в историческом процессе: проблемы философской концептуализации: монография. — М.: МГИУ, 2015. — 255с.
2. Миронов, Б. Н. Благополучие населения и революции в имперской России: XVIII — начало XX века [Текст] / Б. Н. Миронов; Российская акад. наук, Ин-т Российской истории, Санкт-Петербургский гос. ун-т. — Москва: Весь Мир, 2012. — 844 с.
3. Бесов, А. Г. Военная политика России в XIX в.: диссертация . . . доктора исторических наук: 07.00.02. — Москва, 2002. — 441 с.
4. Кавказ и Российская империя: проекты, идеи, иллюзии и реальность (начало XIX — начало XX вв.). СПб., 2005. С. 386.
5. Исаев, А. А. Общественно-экономический строй Чечни в XVIII — середине XIX веков // Международный исторический журнал. 1999. № 6, с. 32
6. Национальные окраины Российской империи. Становление и развитие системы управления / отв. ред. С. Г. Агаджанов, В. В. Трепавлов. 1998. М.: Славянский диалог.
7. Кэмпбелл Е. И. Единая и неделимая Россия и «иностранческий вопрос» в имперской идеологии самодержавия // Пространство власти: исторический опыт России и вызовы современности. М. 2001, 232 с.
8. Каппелер А. Россия — многонациональная империя. М.: Традиция. Прогресс Традиция. 2000, 125с.
9. Потто В. А. Кавказская война: в 5 т. Т. 2. Ставрополь, 1994. С. 177.
10. Бажуков, В. И. Эвристические возможности антропологического подхода к исследованию военной культуры: монография / В. И. Бажуков; Московский гос. ун-т им. М. В. Ломоносова, — Москва: МАКС Пресс, 2007, 275 с.

© Боярчук Анна Владимировна ( istra1985@mail.ru ).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Московское высшее общевойсковое командное училище

## ПРИМЕНЕНИЕ ОСОБЫХ СПОСОБОВ ЛЕЧЕНИЯ В МЕДИЦИНСКИХ УЧРЕЖДЕНИЯХ ЮЖНОГО УРАЛА В ГОДЫ ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ

### APPLICATION OF SPECIAL METHODS OF TREATMENT IN MEDICAL INSTITUTIONS OF THE SOUTHERN URALS DURING THE GREAT PATRIOTIC WAR

*N. Degtyareva*

*Summary.* The article is devoted to resort treatment methods in the evacuation hospitals of the South Urals in 1941–1945. The author traced the history of the creation and placement of hospitals on the territory of sanatoriums and rest homes in the South Ural region. The advantages and benefits of physiotherapy, mud therapy and physical culture for the recovery of the wounded are revealed. The influence of spa treatment methods on reducing the time of returning patients to the system is proved.

*Keywords:* The Great Patriotic War; resort; sanatorium; evacuation hospital; Southern Urals.

**Дегтярева Наталья Александровна**

*К.и.н., доцент, Оренбургский государственный аграрный университет  
degtyareva-natasha@mail.ru*

*Аннотация.* Статья посвящена курортным методам лечения в эвакуогоспиталях Южного Урала в 1941–1945 гг. Автор проследил историю создания и размещения госпиталей на территории санаториев и домов отдыха Южно-Уральского региона. Выявлены достоинства и преимущества физиотерапии, грязелечения и физической культуры для выздоровления раненых. Доказано влияние курортных факторов лечения на сокращение сроков возвращения больных в строй.

*Ключевые слова:* Великая Отечественная война; курорт; санаторий; эвакуогоспиталь; Южный Урал.

**В** этом году Российская Федерация отмечает важнейшую дату в своей истории — 75-летие Победы СССР над фашистской Германией. Военное лихолетье оказало огромное влияние на многие аспекты жизни страны. Весомый вклад в общее дело внесли регионы Советского Союза, что позволяет по-новому изучить локальную историю, обновить взгляд на роль местных факторов, которые являлись частью общего исторического процесса. Невиданная по масштабам Великая Отечественная война требовала напряжения людских и технических возможностей.

Большая заслуга в ходе войны принадлежала здравоохранению, которое обеспечивало лечение раненых и больных в условиях нехватки медицинских кадров, лекарств и оборудования. Особые функции по восстановлению бойцов и командиров Красной армии возложили на госпитали-курорты и курортные методы лечения в госпиталях Южного Урала.

Локальные и межнациональные конфликты конца XX — начала XXI веков, эпидемии, экономическая и политическая нестабильность увеличили число ранений, заболеваний в армии и среди мирного населения. В этой связи особенно необходим исторический опыт, накопленный в 1941–1945 гг. в госпиталях-курортах.

Отметим, что деятельность тыловых госпиталей-курортов и применение курортных методов лечения на Южном Урале недостаточно освещены в литературе. Историография этих вопросов начинает оформляться в военные годы. Не являясь самостоятельными историческими исследованиями, эти работы носили методически-инструктивный характер. [18; 19; 44]

Впервые попытку систематизации имеющегося материала и оценки деятельности госпиталей в ходе военных действий предприняли И.Г. Руфанов и И.Б. Ростоцкий [38; 41], а также другие авторы. [3; 17; 39]

Качественно новой чертой явились первые научно-исследовательские работы, основанные на серьезной документальной базе. [1; 6; 16; 49] Отдельные аспекты интересующей нас проблемы рассматриваются в обобщающих работах по истории Великой Отечественной войны, КПСС и Советского государства. [5; 21; 22; 23]

В 1960–1970-е годы заметно вырос интерес исследователей к вопросам партийного руководства системой советского здравоохранения, в том числе госпиталей-курортов, в военные годы. [26; 29; 40; 43] Рассматриваемый период историографии ознаменовался появлением диссертационных исследований по организации всенарод-

ной помощи раненым и больным воинам. Особо следует выделить диссертации М.К. Кузьмина, Г.А. Чучелина, А.В. Свешникова, В.Ф. Кудряшова. [25; 27; 42; 48] С уральским регионом связаны изыскания ряда авторов. [2; 8; 20]

Современные исследования по проблемам истории Южного Урала периода Великой Отечественной войны позволяют глубже понять рассматриваемую тему. [24; 45; 46; 47] В настоящее время данная проблематика активно разрабатывается. Отдельные вопросы функционирования госпиталей-курортов и применение курортных методов лечения нашли место в ряде публикаций. [7; 28]

Анализ имеющейся литературы свидетельствует о том, что вопросы, связанные с госпиталями-курортами на Южном Урале еще не раскрыты комплексно и потому нуждается в дальнейшей разработке.

Источниковая база исследования включает материалы пяти центральных и местных архивов, сборники документов, периодическую печать. Многие документы публикуются впервые.

Используя опыт, накопленный в предшествующих войнах, в СССР разработали военно-полевую доктрину, которая включала систему этапного лечения раненых и больных. Госпитали Южного Урала представляли конечный этап для долечивания красноармейцев. Здесь принимали воинов, не подлежащих возвращению в строй, нуждающихся в сложных многоэтапных операциях, в реабилитации. Важными компонентами организации медицинской помощи, помимо прочих, являлись курортные факторы лечения. Для этого на базе санаториев, курортов и домов отдыха создавали специальные палаты или целые госпитали. В Чкаловской области с августа 1942 г. заработал курорт «Гай», который являлся филиалом госпиталя № 3922 г. Орска. [32, л. 43] Уникальность данного курорта состояла в том, что он функционировал на базе кислых рудничных вод. Ценность представляла минеральная вода, поступающая из 60-метровой глубины и содержащая железо, цинк, натрий и другие компоненты для здоровья раненых. Целебными свойствами обладала иловая сульфатная грязь озера Купоросное. Этот госпиталь-курорт специализировался на костно-мышечных, неврологических, терапевтических и кожных заболеваниях.

В 1942 г. в пос. Соль-Илецк развернули госпиталь № 3322 на 700 мест, а с июня 1943 г. при нем начал работу соль-илецкий курорт. [33, л. 44] Необходимо отметить, что с началом Великой Отечественной войны курорт был закрыт, его здания занимали склады НКО. Несмотря на все трудности руководство госпиталя решило восстановить грязелечебницу, для этого создали бригады из числа выздоравливающих. Собственными силами из-

готовили оборудование и принадлежности. После окончания Сталинградской битвы госпиталь-курорт принял немецких солдат и офицеров, которых также лечили, что свидетельствует о гуманном отношении к воинам вражеской армии. Особенность соль-илецкого курорта выражалась в целебных грязях и минеральных водах.

С июля 1943 г. на базе госпиталя открыли санаторий для ветеранов войны, вмещающий 200 коек и обслуживающий Чкаловскую, Саратовскую, Пензенскую, Сталинградскую и Куйбышевскую области. Всего в 1943 г. курорты Чкаловской области (пос. Гай, г. Соль-Илецк) приняли 3000 человек. [34, л. 46]

В Челябинской области действовали госпитали-курорты № 3880, № 3124 (г. Кыштым), № 4012 (г. Чебаркуль), № 3120 (пос. Кисегач). В Курганской области госпиталь № 3882 находился на озере Медвежье, № 3121 — на озере Горькое.

Кыштымский госпиталь № 3880 располагался в санатории «Дальняя дача». Здравница размещалась в основном лесу на берегу Деханова пруда, созданного в XIX веке управляющим демидовскими заводами Львом Дехановым. В годы войны здесь проходили лечение раненые и больные с нарушениями опорно-двигательного аппарата, заболеваниями системы кровообращения, нервной системы и другие. [11, л. 4]

Эвакогоспиталь № 4012 развернули 8 августа 1941 г. в чебаркульском лечебно-туберкулезном санатории. Сюда доставляли бойцов только с проникающими ранениями грудной клетки. [12, л. 5]

На базе здравницы в поселке Кисегач организовали эвакогоспиталь № 3120 (на 600 мест). История лечебного заведения берет свое начало с 1926 года, когда на перешейке озер Теренкуль и Кисегач открыли первый на Южном Урале санаторий. Госпиталь-курорт специализировался на нейрохирургии, имел отделение черепно-мозговых травм, ранений позвоночника и др. [13, л. 91 об.]

С ноября 1941 по 15 июля 1943 гг. в Курганской области (на тот момент область входила в Челябинскую) в санатории «озеро Медвежье» располагался эвакогоспиталь № 3882 (на 300 коек). Курорт был образован в 20-х годах XX века с открытием соленого озера, богатством которого является иловая грязь по своим свойствам превосходящая грязи Мертвого моря. После расформирования госпиталя на его месте заработал госпиталь для инвалидов войны. [9, л. 10]

Курорт «озеро Горькое» с первых дней войны принял эвакогоспиталь № 3121. Здесь активно использовали

грязелечение и тину озера вместо ваты. После окончания войны санаторий стал детским местом отдыха. [10, л. 9]

Курортные методы лечения чаще применялись в специализированных санаторно-курортных госпиталях, организованных на базе домов отдыха или санаториев, а также в эвакуогоспиталях, расположенных в других учреждениях. В первую очередь на курорты направлялись лучшие и отличившиеся в боях с фашистской Германией командиры, политработники и бойцы Красной армии. На основании приказа НКЗ РСФСР и ГВСУ КА от 24 августа 1942 г. курортные методы лечения включали использование грязелечения, торфолечения, глины, искусственных сероводородных ванн и другое. [4, с. 5]

Применение грязелечения при остеомиелитах, вяло гранулирующих ранах вело к полному заживлению свища без оперативного вмешательства. Неплохие результаты давало грязелечение при контрактурах с одновременным применением лечебной физкультуры. Так, госпиталь № 1722 (г. Челябинск) использовал лечебную грязь оз. Смольное (в 12 км от г. Челябинска). [36, л. 106] В госпитале № 3882, размещенном в санатории на озере Медвежье, лечили целебной грязью и белой глиной водоема. Сапропелетовую грязь озера Боляш применяли в санатории «Кисегач» (госпитали № 3120, 3032, 3119). Если в 1943 г. грязе, глино и торфолечением занимались только 4 госпиталя Чкаловской области, то к концу года их насчитывалось уже 15. [35, л. 47] По применению бальнеофакторов, грязи и торфолечению в госпиталях Челябинская область занимала в годы войны по признанию НКЗ РСФСР одно из первых мест. [37; 50]

Помимо уже названных методов в госпиталях-курортах использовали парафинолечение, которое включало теплотечение (применение расплавленного парафина в виде аппликаций, наслаивания или ванн). В этой области блестящих результатов достиг врач Либин (госпиталь № 3880 г. Кыштым). Он провел лечение последствий обморожений и больших открытых ран глухими парафиновыми повязками, сократив сроки лечения с 4–5 месяцев до 30 дней. [15, л. 91 об.] В кабинетах физиотерапии работали основные установки светолечения: кварц, соллюкс, «д Арсенваль», диатермия, гальванизация, световые ванны, лампы Минина.

Всеобщее признание получила трудотерапия, как завершающий фактор лечения. Госпитали-курорты активно внедряли трудовые процессы как один из мощных методов восстановления частично утраченных функций конечностей. Трудовая терапия использовалась в отделениях выздоравливающих, где организовали мастерские (слесарно-столярные, сапожные, швейные, корзиноплетение, изготовление протезов) и привлека-

ли ранбольшных к хозяйственным работам. Так, в апреле 1942 г. непосредственно в госпиталях г. Чкалова 145 бойцов и командиров обучались на счетных работников, фотографов, сапожников, нормировщиков, товароведов. [31, л. 50]

Приказом НКЗ СССР и ГВСУ КА в эвакуогоспиталях вводилось физическое лечение (методы лечебной физкультуры, гигиеническая гимнастика, прогулки пешком и на лыжах). [30, с. 61] С первых дней пребывания раненого в госпитале применение лечебной физкультуры становилось обязательным. Цель этого метода — ликвидировать диспропорции между восстановлением функций и анатомической целостностью травмированного органа. Так, в Челябинской области большая заслуга в ведении в лечебный процесс физиотерапии и лечебной гимнастики принадлежала врачу облздраотдела Н. И. Морозкину.

В комплексе лечения раненых успешно использовалось диетическое питание. На протяжении всей войны действовали курсы для диетсестер, поваров-кулинаров, проводились семинары и конференции по вопросам лечебного питания. Были разработаны и успешно применялись дифференцированные схемы питания и диеты для больных остеомиелитом, с незаживающими язвами и другими заболеваниями. Применялись специальные режимы питания. При лечении плохо срастающихся огнестрельных переломов, хронических остеомиелитов, для борьбы с остеопорозом больные получали с пищей автоклавированную костную муку, изготовленную по рецепту врача-диетолога Свентицкого. Больным с раневым и элементарным истощением назначались дополнительные блюда одновременно с большими дозами пищевой соляной кислоты. Во всех госпиталях большое значение придавалось витаминизации пищи.

Не получая в достаточном количестве аптечных витаминных препаратов, госпитали перешли на широкую заготовку хвои, шиповника и клюквы. Летом, помимо овощей, для приготовления пищи использовались дикорастущие щавель и крапива, листья черной смородины, брусники и т. д. Назначение диетического питания в каждом случае проводил лечащий врач. Для приготовления диетических блюд выделялся специальный повар, за правильностью приготовления наблюдала диетсестра. Часто применялись столы № 1, 2, 4, 5, 7, проводились «сахарные» и «молочные» дни. Питание резко ослабленных больных производилось по системе индивидуальных заказов, исходя из усиленных норм продуктов рационального питания. В зимние и весенние месяцы использовался витамин С, изготавливали настои шиповника, хвои, земляничных листьев. Применялись питьевые дрожжи, богатые комплексом витаминов. Витамины А и Д добавляли в пищу раненых при авитами-

нозах в виде полусырой печени и рыбьего жира. [14, л. 58]

Таким образом, в годы Великой Отечественной войны санатории, курорты и дома отдыха на Южном Урале были отведены под эвакуогоспитали для долечивания раненых и больных воинов. Применение грязелече-

ния, физиотерапии, лечебной физкультуры в сочетании с другими методами значительно сократило сроки заживления ран, способствовало быстрому выздоровлению бойцов. После окончания военных действий многие госпитали-курорты были преобразованы в санатории для ветеранов и инвалидов, детские профилактические учреждения.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Беркутов А. Н. Предупреждение и лечение анаэробной инфекции огнестрельных ран. Л.: Медгиз, 1953. 56 с.
2. Бородин В. Г. Медики Урала на фронте и в тылу в годы Великой Отечественной войны. // Военно-медицинский журнал. 1975. № 8. С. 85–86.
3. Бурденко Н. Н. Советская военная хирургия в годы Великой Отечественной войны. М.: Медицина, 1946. 123 с.
4. Валединский И. А. Роль курортных факторов в лечении раненых // Госпитальное дело. 1942. № 5–6. С. 6–8.
5. Великая Отечественная война Советского Союза. 1941–1945: Краткая история. М.: Воениздат, 1970. 365 с.
6. Виноградов Н. А. Здравоохранение в годы Великой Отечественной войны (1941–1945). М.: Медицина, 1955. 38 с.
7. Виноградова Т. Н. Развитие здравоохранения Южного Урала в 1945–1953 гг.: автореферат дис. ... кандидата исторических наук: 07.00.02. Оренбург, 2011. 26 с.
8. Выродов И. К. Организация лечения раненых и больных в эвакуогоспиталях Южного Урала // Военно-медицинский журнал. 1985. — № 7. С. 25–28.
9. Государственный архив Курганской области (ГАКО). Ф.Р.— 1232. Оп.1. Д.7.
10. ГАКО.Ф.Р.— 1232. Оп.1. Д.7.
11. Государственный архив Российской Федерации (ГАРФ). Ф.Р — 9228. Оп. 1. Д. 2.
12. ГАРФ. Ф.Р — 9228. Оп. 1. Д. 2.
13. ГАРФ. Ф.Р — 9493. Оп. 2. Д. 214.
14. ГАРФ. Ф.Р — 9493. Оп. 2. Д. 214.
15. ГАРФ. Ф.Р — 9493. Оп. 2. Д. 214.
16. Гирголав С. С. Огнестрельная рана. Л.: Медгиз, 1956. 67 с.
17. Достижения советской медицины в годы Великой Отечественной войны. М.: Медгиз, 1943. 200 с.
18. Заметки по военно-полевой хирургии / Под ред. С.С. Юдина. М.: Медгиз, 1943. 102 с.
19. Записки по военно-полевой хирургии / Под ред. А. А. Вишневого. М.: Медгиз, 1943. 124 с.
20. Злоткин И. Л. Подготовка медицинских сестер в эвакуогоспиталях Урала в годы Великой Отечественной войны. // Медицинская сестра. 1968. № 4. С. 56–57.
21. История Великой Отечественной войны Советского Союза 1941–1945 гг. в 6-ти т. М.: Воениздат, 1961. Т. 2. 681 с., 1962. Т. 3. 662 с.
22. История второй мировой войны 1939–1945 гг.: в 12-ти томах. М.: Воениздат, 1973. Т. 1. 301 с., 1975. Т. 4. 535 с., Т. 5. 558 с., Т. 9. 672 с.
23. История КПСС: в 6-ти томах. М.: Политиздат, 1970. Т. 5. 723 с.
24. Каган И. И. Оренбургская государственная медицинская академия: этапы развития и летопись. Оренбург: ИПК «Юж. Урал», 2004. 168 с.
25. Кудряшов В. Ф. Коммунистическая партия — организатор всенародной помощи раненым и больным воинам в годы Великой Отечественной войны (на материалах Ленинградской партийной организации): автореф. дис. ... канд. ист. наук: 07. 00. 02. Л., 1975. 31 с.
26. Кузьмин М. К. Советская медицина в годы Великой Отечественной войны. М.: Медицина, 1979. 240 с.
27. Кузьмин М. К. Героизм медицинских работников и достижения советской медицины в годы Великой Отечественной войны 1941–1945 гг.: автореф дис. ... докт. ист. наук: 07. 00. 02. М., 1968. 40 с.
28. Кусков С. А. Эвакуогоспитали в Челябинской области накануне и в период Великой Отечественной войны: 1939–1945: автореферат дис. ... кандидата исторических наук: 07.00.02. Челябинск, 2010. 29 с.
29. Мушкин С. Г. Всенародная помощь раненым воинам в годы Великой Отечественной войны. Тбилиси: Сабчота Сакартвело, 1971. 116 с.
30. Об использовании в госпиталях средств физического лечения больных и раненых бойцов и командиров Красной Армии // Советское здравоохранение. 1942. № 1–2. С. 61–64.
31. Оренбургский государственный архив социально-политической истории (ОГАСПИ). Ф. 371. Оп. 6. Д. 880.
32. ОГАСПИ. Ф. 371. Оп. 7. Д. 630.
33. ОГАСПИ. Ф. 371. Оп. 7. Д. 630.
34. ОГАСПИ. Ф. 371. Оп. 8. Д. 136.
35. ОГАСПИ. Ф. 371. Оп. 8. Д. 136.
36. Объединенный государственный архив Челябинской области (ОГАЧО). Ф. П — 297. Оп. 2. Д. 855.
37. Российский государственный архив социально-политической истории (РГАСПИ). Ф. 603. Оп. 1. Д. 13.
38. Ростоцкий И. Б. Забота о раненом / И. Б. Ростоцкий. М.: Медицина, 1945. 31 с.
39. Ростоцкий И. Б. Тыловые эвакуогоспитали // Очерки по организации лечения больных и раненых воинов Советской Армии в тыловых эвакуогоспиталях Народного комиссариата здравоохранения СССР в годы Великой Отечественной войны 1941–1945 гг. М.: Медицина, 1967. 80 с.

40. Рощин И. И. Народ — фронту. М.: Воениздат, 1975. 122 с.
41. Руфанов И. Г. Организация медицинского обслуживания раненых и больных Красной Армии // Двадцать пять лет советского здравоохранения / под ред. Г. А. Митерева. М.: Медгиз, 1944. 295 с.
42. Свешников А. В. Здравоохранение Ленинграда в годы Великой Отечественной войны 1941–1945 гг.: автореф. дис. . . . канд. ист. наук: 07. 00. 02. Л., 1964. 30 с.
43. Сеницын А. М. Всенародная помощь фронту. О патриотических движениях советского народа в годы Великой Отечественной войны 1941–1945 гг. М.: Воениздат, 1985. 255 с.
44. Смирнов Е. И. Проблемы военной медицины/ М.: Медгиз, 1944. 134 с.
45. Федорова А. В. Госпитали глубокого тыла: матер. межрегион. науч.-практ. конф. «Проблемы истории Великой Отечественной войны. 1941–1945 гг.». Самара: Самар. гос. ун-т, 1999. С. 37–39.
46. Фурорский Л. И. Оренбуржье — во имя Победы (60 лет разгрома фашистской Германии). Оренбург: Изд-во ООИПКРО, 2004. 110 с.
47. Хисамутдинова Р. Р. Деятельность I Харьковского медицинского института в г. Чкалове в годы Великой Отечественной войны: тез. докл. науч.-практ. конф. Челябинск: Челяб. обл. краев. музей, 1995. С. 113–115.
48. Чучелин Г. А. Деятельность партийных организаций Среднего Поволжья по руководству здравоохранением в годы Великой Отечественной войны. (1941–1945 гг.): автореф. дис. . . . канд. ист. наук: 07. 00. 02. Казань, 1974. 29 с.
49. Шамов В. Н. Переливание крови в период Отечественной войны 1941–1945 гг. Л.: Медгиз, 1947. 86 с.
50. Школьников М. А. Курорты в дни Отечественной войны // Советское здравоохранение. 1942. № 5–6. С. 30–33.

© Дегтярева Наталья Александровна ( degtareva-natasha@mail.ru ).  
Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



## ОРГАНИЗАЦИЯ И ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ МИЛИЦИИ ЧЕБОКСАРСКОГО УЕЗДА ЧУВАШСКОЙ АВТОНОМНОЙ ОБЛАСТИ (1920–1925 ГОДЫ)

### ORGANIZATION AND ACTIVITIES OF THE POLICE OF CHEBOKSARY DISTRICT OF THE CHUVASH AUTONOMOUS REGION (1920–1925)

**N. Ivanov  
S. Mikhailova**

*Summary.* the Article is aimed at studying the historical experience of police development in Cheboksary district of the Chuvash Autonomous region on the basis of archival documents. The organizational structure of the County police is considered. Its personnel is described. The results of the fight against crime in the territory of Cheboksary County are presented. Conclusions are drawn about the main features of the development of the Cheboksary district police in 1920–1925.

*Keywords:* Chuvash Autonomous region, Cheboksary County, police, structure, personnel, fight against crime.

**Иванов Николай Васильевич**

К.и.н., доцент, ФГБОУ ВО «Чувашский  
государственный университет им. И. Н. Ульянова»,  
г. Чебоксары  
Ivanov.N.V58@mail.ru

**Михайлова Светлана Юрьевна**

Д.и.н., профессор, ФГБОУ ВО «Чувашский  
государственный университет им. И. Н. Ульянова»,  
г. Чебоксары

*Аннотация.* Статья нацелена на изучение исторического опыта развития милиции Чебоксарского уезда Чувашской автономной области на основе архивных документов. Рассмотрена организационная структура уездной милиции. Охарактеризован ее личный состав. Представлены результаты борьбы с преступностью на территории Чебоксарского уезда. Сделаны выводы об основных чертах развития милиции Чебоксарского уезда в 1920–1925 гг.

*Ключевые слова:* Чувашская автономная область, Чебоксарский уезд, милиция, структура, личный состав, борьба с преступностью.

**В** 2020 году исполняется сто лет со дня образования Чувашской автономной области. На протяжении всего последующего после 25 июня 1920 г. развития национальной государственности чувашского народа борьбу с преступностью и охрану общественного порядка обеспечивала милиция Чувашии. Страницы ее истории начали создаваться в 1930-е гг. [5]. В 2010 г. вышла в свет «История чувашской милиции» [6]. Однако до настоящего времени в историографии истории милиции Чувашии отсутствуют научные исследования, посвященные вопросам функционирования уездной милиции. Данная статья является первой попыткой восполнить указанный пробел на примере милиции Чебоксарского уезда Чувашской автономной области.

В 1920 г. в состав Чебоксарского уезда входили 16 волостей. В нем проживали 232601 чел., в том числе в городе Чебоксарах — 6764 чел. [3, д. 28, с. 37]. На 1 января 1921 г. Чебоксарский уезд включал 2 города, 16 волостей, 580 селений, в которых проживали 229994 чел. [0, д. 0, с. 37]. На 1 октября 1925 г. Чебоксарский уезд составляли 9 волостей, 37 сельских советов, 189 населенных пунктов [2, д. 28, с. 107]. В соответствии с территориально-административными преобразованиями происходили изменения в организационной структуре уездной милиции.

В 1920 г. Управление милиции Чебоксарского уезда располагалось по адресу: город Чебоксары, улица Красная площадь дом. 6. В его подчинении находились

управления милицейских районов, за каждым из которых были закреплены командующий состав, канцелярские служащие и милиционеры. Чебоксарский уезд был разбит на 4 милицейских района:

1-й милицейский район: город Чебоксары (8000 чел.), Чебоксарская волость (13638 чел.), Тогашевская волость (10085 чел.), Алымкасинская волость (9220 чел.), местонахождение районного управления милиции — город Чебоксары;

2-й милицейский район: город Мариинский Посад (7 000 чел.), волости: Посадско-Сотниковская волость (17424 чел.), Воскресенская волость (20138 чел.), Помяльская волость (9479 чел.), Акулевская волость (12658 чел.), местонахождение районного управления милиции — город Мариинский Посад;

3-й милицейский район: Богородская волость (18831 чел.), Покровская волость (13068 чел.), Помаревская волость (12215 чел.), Карамышевская волость (5332 чел.), Никольская (18640 чел.), местонахождение районного управления милиции — деревня Козловка;

4-й милицейский район: Сундырская волость (14275 чел.), Янгильдинская волость (16985 чел.), Акрамовская волость (13288 чел.), Татаркасинская волость (16985 чел.), местонахождение районного управления милиции — село Большой Сундырь [3, д. 21, с. 7].

В 1923 г. на территории Чебоксарского уезда насчитывалось 3 милицейских районов:

1-й милицейский район: Посадско-Сотниковская, Акулевская, Алым-Касынская, Тогашевская волости, местонахождение Управления — город Мариинский Посад;

2-й милицейский район: Богородская, Никольская, Карамышевская, Покровская, Воскресенская, Поморская, Помяльская волости, местонахождение Управления — деревня Козловка;

3-й милицейский район: Татаркасинская, Сундырская, Акрамовская, Янгильдинская волости, местонахождение Управления — село Ильинка.

Управление милиции Чебоксарского уезда дислоцировалось в городе Мариинский Посад [3, д. 413, с. 9].

К 1 сентября 1920 г. личный состав чебоксарской уездной милиции насчитывал 132 чел.: командующий состав — 6 чел., канцелярские служащие — 24 чел., пешие милиционеры — 93 чел., конные милиционеры — 9 чел. Если численность командующего состава и канцелярских служащих соответствовала установленным штатам,

то недокомплект пеших милиционеров составлял 4 чел., конных милиционеров — 9 чел. [3, д. 28, с. 16]. В конце 1920 г. состав сотрудииков уездной милиции (131 чел.) выглядел следующим образом: начальник уездной милиции — 1 чел., помощник начальника уездной милиции — 1 чел., районные начальники милиции — 4 чел., помощники районных начальников милиции — 6 чел., городские старшие милиционеры — 3 чел., городские младшие милиционеры — 34 чел., уездные старшие милиционеры — 16 чел., уездные младшие милиционеры — 48 чел., конный резерв всего 15, из них, в городе, 4 чел. [3, д. 28, с. 37]. При Управлении уездной милиции действовал Уголовно-следственный стол, в котором числились 3 чел. [3, д. 28, с. 38].

В феврале 1921 г. коллегия Чебоксарского уездного исполкома рабоче-крестьянских и красноармейских депутатов постановила утвердить следующий штат уездной милиции:

1-й милицейский район — 72 штатные единицы, в том числе: начальник — 1, помощник начальника — 2, старший пеший городской милиционер — 2, старший конный волостной милиционер — 2, младший пеший милиционер — 57, младший конный милиционер — 6, политком — 1;

2-й милицейский район — 40 штатных единиц, в том числе: начальник — 1, помощник начальника — 2, старший пеший городской милиционер — 1, старший конный волостной милиционер — 4, младший пеший милиционер — 16, младший конный милиционер — 15, политком — 1;

3-й милицейский район — 36 штатных единиц, в том числе: начальник — 1, помощник начальника — 2, старший конный волостной милиционер — 5, младший пеший милиционер — 12, младший конный милиционер — 15, политком — 1;

4-й милицейский район — 32 штатные единицы, в том числе: начальник — 1, помощник начальника — 2, старший конный волостной милиционер — 4, младший пеший милиционер — 10, младший конный милиционер — 14, политком — 1 [4, д. 3, с. 24].

В 1921 г. штат Уголовно-следственного стола при Управлении уездной милиции включал 6 единиц, в том числе: заведующий регистрацией преступников — 1, делопроизводитель-корреспондент — 1, конторщик — 1, машинистка — 1, агент 1-го разряда — 1, агент 2-го разряда — 1 [3, д. 11, с. 14].

В 1920–1921 гг. штатная структура уездной милиции подвергалась частым изменениям. Это обуславливало

некомплект штатов, приводило к тому, что зачастую личный состав не успевал вникать в подробности своей работы. На 1 января 1920 г. чебоксарская уездная милиция состояла из 87 чел. [3, д. 28, с. 2], а на 1 декабря 1920 г. — из 107 чел. [3, д. 36, с. 13]. На 1 января 1921 г. общее число милиционеров — 129 [3, д. 151, с. 2]. На 9 февраля 1921 г. по штату было положено 207 единиц, фактически работали 156 чел. [3, д. 36, с. 19]. На 1 августа 1921 г. численность работников уездной милиции составляла 177 чел. [3, д. 91, с. 340]. В указанные годы наблюдалась частая смена начальников подразделений. В 1920 г. в августе начальником 4-го милицейского района был назначен Н. И. Волков, в сентябре — П. М. Власов, а в октябре — А. М. Соловьев [3, д. 1, с. 4, 7, 10].

В конце 1922 г. штат милиции Чебоксарского уезда предусматривал 100 чел., в том числе: строевой комсостав — 6, строевые милиционеры — 57, канцелярский персонал — 37. Но фактически работали только 88 чел.: строевой комсостав — 6, строевые милиционеры — 47, канцелярский персонал — 35 [3, д. 272, с. 34].

На 1 января 1923 г. в Чебоксарском уезде по штату должны были бы работать 25 чел., в действительности — 24 чел. [3, д. 414, с. 7(об)]. К концу 1923 г. численность сотрудников милиции была доведена до 52 чел. [3, д. 98, с. 4].

В 1924 г. в милиции Чебоксарского уезда работали 42 чел., в том числе: старший комсостав — 1, средний комсостав — 3, младший комсостав — 16, административно-хозяйственный состав — 9, прочие служащие — 4, пешие милиционеры — 9, сотрудники уголовного розыска — 6 [3, д. 498, с. 3].

Личный состав милиции Чебоксарского уезда, уровень его подготовки емко характеризует выдержка из доклада начальника милиции Чувашской автономной области И. Е. Ефимова (январь 1922 г.): «Командный и административно-хозяйственный состав по знаниям военной службы и специальной милицейской службы, за немногим исключением, вполне подготовлен, с возложенной на него работой справляется, по службе довольно исполнительны, аккуратны, безупречны, преступлений по должности не было, но работой страшно перегружены в связи с увеличивающимся требованием на милицию по охране и розыску похищенной частной собственности граждан области. Милиционеры требованиям службы милиции строевой и специальной отвечают, имеют опыт, исполнительны, дисциплинированы и если бы этим качествам милиционеров прибавить (имеется недостаток в общем развитии) общее развитие, то они были бы прекрасными работниками. С этой целью мною в минувшем году открыта школа милиционеров и которая по отзывам Облисполкома, Отдела Управления и Начальника гарнизона, поставлена хорошо

и в которой кроме военной и специальной подготовки дается общее развитие милиционеру, совершенствуют их в знании чувашского языка, что необходимо милиционеру при исполнении служебных обязанностей, через эту школу я намерен провести всех милиционеров области и тем самым улучшить качественный состав милиционеров» [3, д. 262, с. 1].

Главной задачей сотрудников была борьба с уголовной преступностью. Ее значительный всплеск был обусловлен тяжелейшей социально-экономической ситуацией. К весне 1922 г. в Чувашии голод достиг своего пика. За четыре месяца 1922 г. на территории автономной области от голода и различных заболеваний умерло около 70 тыс. чел. [1, д. 3, с. 195]. Сотрудниками милиции Чебоксарского уезда был зафиксирован факт каннибализма в селе Катергино, когда родители зарезали и съели свою 10-летнюю дочь [7].

С 1 декабря 1920 г. по 1 января 1921 г. в Чебоксарском уезде было совершено 74 преступлений, в том числе: кража — 28, присвоение и растрата — 10, хулиганство, подлог и вымогательство — 1, спекуляция — 16, торговля самогонкой и винокурение — 5, поджог — 3, другие преступления — 11. Сотрудникам милиции удалось раскрыть 48 преступлений. За это же время в канцелярии управлений уездной милиции и районных начальников милиции поступило 1 748 писем, из них исполнено 1 405. Районные начальники милиции составили 84 протоколов. В уезде было произведено 26 обысков и 128 розысков, задержано 42 дезертиров, 10 спекулянтов, 5 самогонщиков, а также взыскано с населения и сдано в уездный Финансовый отдел 24 921 руб. 14 коп. [3, д. 21, с. 4].

В марте 1923 г. сотрудники уездной милиции возбудили 160 уголовных дел [3, д. 268, с. 70].

За первый квартал 1925 г. в Чебоксарском уезде было зарегистрировано 400 преступлений, раскрыто 333 преступлений. Раскрываемость составила 83,2%. Среди преступлений преобладали приготовление и сбыт спиртных напитков (112), простые кражи (33), кража лошадей и крупного рогатого скота (7) [3, д. 498, с. 57].

Таким образом, история милиции Чебоксарского уезда Чувашской автономной области — это, прежде всего, сложная история становления как местного органа советской милиции, так и органа государственной власти национальной автономии. Функционирование уездной милиции затрудняли частые организационные преобразования, нехватка кадров, низкий уровень их общей и профессиональной подготовки. Социально-экономическая ситуация порождала огромное количество преступлений. Но, тем не менее, чебоксарская уездная милиция продолжала вести повседневную борьбу с преступностью.

## ЛИТЕРАТУРА

1. ГИА ЧР. Ф. Р-161. Оп. 1.
2. ГИА ЧР. Ф. Р-203. Оп. 2.
3. ГИА ЧР. Ф. Р-599. Оп. 1.
4. ГИА ЧР. Ф. Р-599. Оп. 2.
5. 10 лет Чувашской АССР (1920–1930). Чебоксары, 1930; Толмачев В. Органы управления и их задачи (на чув. яз.). Чебоксары, 1931; Козин И. Ф. В борьбе за защиту революционной законности (на чув. яз.). Чебоксары, 1932.
6. История чувашской милиции. Чебоксары, 2010.
7. Чувашский край. 1922. 22 марта.

© Иванов Николай Васильевич (Ivanov.N.V58@mail.ru), Михайлова Светлана Юрьевна.  
Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Чувашский государственный университет им. И. Н. Ульянова

## НАРОДНЫЕ ВОССТАНИЯ И БУНТЫ В ПЕТРОВСКОЕ ВРЕМЯ

**Лаврова Ирина Анатольевна**

К.и.н., доцент, ФГБВОУ «Академия гражданской  
защиты МЧС России»  
iralavrova@mail.ru

### PEOPLE REBELLIONS AND RIOTS IN PETER TIME

*I. Lavrova*

*Summary.* The article is devoted to the largest popular uprisings and riots that took place in Russia during the reign of Peter I. The article examines the Streltsy revolt, the Astrakhan uprising, the uprising led by K. Bulavin, as well as the riots of the peoples of the Urals and Volga region. The article also discusses the most pressing issues related to this problem, such as chronology, social composition, geography, conceptual apparatus.

*Keywords:* Sagittarius, Azov, Astrakhan, posadniks, archers, Bulavin, Don, Volga region, Peter I, the village

*Аннотация.* Статья посвящена крупнейшим народным восстаниям и бунтам произошедшим в России в годы правления Петра I. В статье рассматриваются Астраханское восстание, восстание под руководством К. А. Булавина, бунты народов Приуралья и Поволжья. В статье также рассматриваются наиболее актуальные вопросы связанные с данной проблемой, такие, как хронология, социальный состав, география, понятийный аппарат.

*Ключевые слова:* Стрельцы, Азов, Астрахань, посадники, лучники, Булавин, Дон, Поволжье, Петр I, станица, «прелестные» грамоты, феодалы-мурзы, Башкирия.

**О**дним из выдающихся городских восстаний 18 века было Астраханское восстание 1705–1706 годов.

Астрахань в начале XVIII века была не только крупной крепостью, где были сосредоточены несколько солдатских и стрелковых полков, и крупным рынком страны, но и была «окном на восток» для государства — в Персию, Армению, Хива, Бухара, Индия и другие страны. Например, шелк, шелковая парча и выбоины были привезены, например, из Персии. Юфт, постельное белье, грубая ткань и мелкие товары — иголки, наперстки, зеркала — вывозились через Астрахань на восток. Рыбу, зернистую икру, соль, селитру вывозили в мегаполис из Астрахани. Будучи крайним пунктом Московского государства на востоке, Астрахань была сильной крепостью (по данным 1725 г. насчитывалось 162 орудия, 16 дробовиков, 6 минометов, 1 гаубица. По письмам Петра I в 1705 г. были 10 тыс. в гарнизоне в Астрахани. чел.) [4]

В рыбной и соляной промышленности, при погрузке и разгрузке судов в Астрахани было много беглецов и всевозможных людей. Царское правительство, конечно, знало о беглецах в Астрахани, но не предпринимало никаких решительных мер, чтобы не ослабить рыболовство и другие промышленные предприятия региона.

В 1705 году астраханский губернатор Ржевский захватил некоторые промыслы и начал произвольно собирать все виды налогов. Когда в Астрахань пришел указ, предписывающий подравнивать бороды и платья, близкие правители на церковных подъездах насильно стригли свои бороды «кровью», как говорится в петиции, а платья для мужчин и женщин «не были похожи». Это вызвало возмущение местного населения, которое уже было раздражено произволом местных властей и привело к восстанию.[6, с. 50–51]

В ночь на 30 июля 1705 г. повстанческие посадники, солдаты, лучники, рабочие ворвались в Астраханский кремль и уничтожили охрану от иностранцев, стоящих у ворот. Губернатор Ржевский был найден и убит. В городе 300 человек были казнены как первоначальные люди, дворяне и т.д. Их собственность сначала была опечатана, а затем «раздута» (разделена) по общему «кругу» между повстанцами.[3, с.568–569]

В общем круге, где помимо солдат, горожан и лучников было много гуляющих людей, корабельных рабочих из марины, из жителей города было выбрано правительство (бригадир) во главе с ярославским купцом Яковом Носовым.

Повстанческие отряды отправились в соседние города Красный Яр и Черный Яр, а также захватить Гурьев

и Северный Кавказ для терских казаков, присоединившихся к повстанцам. Восстание быстро охватило почти весь юго-восток. Все мятежные города, подчиненные астраханскому правительству (бригадир), требовали от него денег и оружия. Делегация мятежников из Астрахани была отправлена на Дон, но вместо верхних городов, которые были заполнены сбежавшими людьми, астраханская делегация отправилась в Черкасск. Богатые казаки, пытаясь заслужить расположение правительства Москвы, захватили делегацию и отправили в Москву.

Мятежный Астрахань хотел уничтожить бояр и прибылей и пройти по Волге до Москвы.

Тысяча отрядов Астрахани перебралась к захвату Царицына и других поволжских городов. Однако форпост зажиточных казаков отразил нападение астраханских мятежников. В это время царское правительство отправило послов с подарками калмыцкой тайше Аюке. Аюк угрожал осадить Астрахань, если повстанцы пойдут вниз по Волге. Астраханские мятежники отступили от Царицына и укрепились в Черном Яре.

В Астрахани сложилась такая ситуация, которая была обычной в истории городских восстаний феодальной эпохи. В процессе восстания торговцы, состоятельные горожане и высшее духовенство выступали против более плебейских масс, солдат, беглецов и всех ходячих. На кружках (митингах) люди угрожали захватить склады купцов. Тогда местная городская элита пошла сотрудничать с царским правительством и потребовала немедленной отправки войск. Таким образом, раскол произошел в лагере повстанцев. Петр I послал фельдмаршала Б. П. Шереметьева на подавление Астраханского восстания.[3, с. 568–569]

В начале марта 1706 года Шереметьев уже был в Царицыне и уже взял Черный Яр. Астраханские купцы и высшее духовенство направили к нему делегацию с просьбой немедленно отправиться в Астрахань. 10 марта 1706 г. в Астрахани по «кругу» мятежники решили защитить город с помощью оружия. Во главе повстанцев оказались теперь донской казак Елисейев и некий Жегала. Царская армия во главе с Шереметьевым перешла в самую Астрахань. Астраханские повстанцы, изгнанные артиллерией из земляного города, двинулись в Белый город и наконец консолидировались в Кремле. Помимо регулярной армии Шереметьева в Астрахань прибыла многотысячная калмыцкая конница Тайши Аюки. Повстанцы не выдержали бомбардировки и выслали делегацию с плахой и топором в знак того, что они сдаются на милость правительства.

Несколько сот астраханских повстанцев были отправлены в Москву. В течении двух лет в Преображенском приказе проводились пытки участников Астраханского восстания. Многие из них умерли во время пыток. Оставшиеся в живых были казнены в 1707 году в Москве на Красной площади.

Крупное восстание под руководством атамана Кондратия Булавина произошло и в 1707–1708 гг. охватив собой огромные территории не только Дона и Поволжья, но и соседних с ними уездов.

В 1707 году правительство отправило на Дон для сыска и возврата беглых карательную экспедицию во главе с князем Юрием Долгоруким, которая в короткое время вернула из верхних городков 3 тысячи беглых, предварительно наказав их. Жестокость, с которой производилось возвращение беглых, взволновало население верхних городков. Нашелся и вождь — донской казак из Трехизьябинской станицы Кондратий Афанасьевич Булавин, бывший атаман бахмутских казаков.

С несколькими сотнями бахмутских солеваров Булавин в осеннюю ночь напал на карательный отряд Юрия Долгорукого у Шульгина городка, близ Северного Донца, и уничтожил его без остатка.

Продвигаясь далее по городкам, Булавин собрал значительное войско из беглых и разослал всюду «прелестные» грамоты, призывая идти против бояр и прибыльчиков. Царское правительство потребовало, чтобы донской атаман Лукьян Максимов с низовыми казаками усмирил верхние городки, населенные беглыми. После неудачного сражения под Шульгиным городком Булавин ушел в Запорожье, пытаясь получить там помощь. Ранней весной Булавин вернулся на Дон и появился в пристанском городке на Хопре.[1.с.64]

Чтобы обеспечить себя с тыла, Булавин решил сперва взять гнездо низового казачества — Черкасск, а затем соединиться с работным людом, согнанным в Азов на постройку крепости и гавани. Булавины проникли далеко в окрестные уезды. Из 20 тысяч собранных на постройку Азова работных людей большинство разбежалось.

Для подавления крестьянского движения царским правительством была организована карательная армия из дворянства, мобилизованного по всем уездам, только одни калеки были оставлены дома. Начальником ее был назначен князь Василий Владимирович Долгорукий, брат убитого булавицами Юрия Долгорукого.

Между тем Булавин направился вниз по Дону для захвата Черкаска. Против него шло зажиточное низовое казачество во главе с атаманом Лукьяном Максимовым

и отряд из Азова. На реке Лисковатке произошло столкновение булавиновцев со старшинским войском. Из него часть казаков перешла к Булавину. 1 мая 1708 года Черкасск был взят Булавиным при содействии части местного казачества. Булавин казнил атамана и нескольких старшин, а других отправил в ссылку. 9 мая 1708 года на общем войсковом кругу Булавин был избран атаманом «всевеликого войска Донского».[3.с.571]

Пришедши с Булавиным повстанцы требовали на общих кругах конфискации имущества у низового казачества. Конфискована, однако была только церковная казна, она была распределена между казаками и крестьянами. Кроме того, была произведена раздача хлеба и соли по дешёвой цене. Но беглое крестьянство и всякий гулящий люд не были удовлетворены этими мерами и требовали продолжения расправы с низовыми казаками.

Между тем Булавин раздробил свои силы. Часть повстанцев с атаманами Павловым и Некрасовым направилась на Волгу и захватила Дмитриевск на Камышинке, Царицын и пыталась завладеть Саратовом. На Северный Донец направились значительные отряды под командованием атамана Семена Драного. Они были разбиты армией Василия Долгорукого.

В Черкасске шла усиленная подготовка к захвату Азовской крепости. 5 июля 1708 года булавиновцы с подошедшими к ним на помощь отрядами запорожцев по суше и по воде направились к Азову, пытаются прорваться в слободу, населенную плотниками и матросами, где рассчитывали на поддержку рабочих людей и матросов. «Азовские — де солдаты все черные люди будут с нами заодно, а за их бояр, стоять не станут», — говорили булавиновцы.[3.с.571]

Навстречу булавиновцам двинулись солдаты и конница. булавиновцы отразили их атаку, но усиленная артиллерийская стрельба из азовских укреплений и кораблей морского флота внесла смятение в ряды наступавших и заставила их отступить.

После поражения булавиновцев под Азовом усилилась заговорщицкая организация зажиточных низовых казаков. Заговорщики окружили хутор, где находился Булавин и стали его обстреливать. Булавин отстреливался до последней возможности и, не желая попасть в плен последнюю пулю пустил себе в висок. Труп Булавина зажиточные казаки отвезли в Азов, голову отрезали и велели лекарю хранить в спирте, а обезглавленный труп повесили за ноги у речки Каланчи.

Атаман Голый, оставшийся теперь во главе восстания, решил развести жён и детей по верховым го-

родкам и вступить в бой с армией князя Долгорукого. Долгорукий с пехотой и конницей «с большим поспешением» подошел к станице Донецкой. после упорного сопротивления Донская была захвачена, и все защитники, порядка 1 тысячи человек уничтожены. 4 ноября Долгорукий настиг повстанческий отряд численностью до 7 тысяч человек у станицы Решетовской в открытом поле. Булавиновцы были разбиты и прогнаны до самого Дона, где подверглись истреблению. Только атаману Голому с небольшой группой удалось спастись.[3.с.571]

Несколько ранее атаман Некрасов с 2 тысячами казаков перешел границу и поселился на кубанских землях. Позднее казаки Некрасова переселились в пределы Турции. Только после февральской революции 1917 г. некоторые потомки «некрасовцев» возвратились на Родину. [3, с. 572]

Одновременно с действиями Долгорукого в Поволжье теснили отряды, посланные из Калуги в Астрахани.

После расправы с восставшими Дон потерял последние остатки самостоятельности. На Дону появились помещики, которые стали переселять сюда своих крестьян.

Одновременно с Булавиновским восстанием в Поволжье и Приуралье шли крупные волнения башкир, татар и удмуртов.

В начале XVIII века в Башкирии появились «прибыльщики» выдумывавшие новые налоги на башкир. Осенью 1704 года они выработали 72 новые статьи налогов. Среди прибыльных статей были налоги на черные глаза по 2 алтына и на серые — по 8 алтын.[3, с.573]

Неслыханный произвол и насилия вызвали восстание в Башкирии. к восстанию примкнули и феодалы-мурзы.

Когда восстание охватило широкие народны башкирские и татарские массы, феодалы-мурзы и муллы испугались, что гнев народных масс может обрушиться не только на московских крепостников, но и на них самих. Воевода Хованский нашел благоприятную почву для переговоров с феодальными верхами и духовенством, которые изменили восстанию. в результате изменческой политики феодальных верхов и мусульманского духовенства повстанцы, уже приближавшиеся к Казани, отступили. Однако борьба башкирских народных масс продолжалась вплоть до 1711 года. [2, с. 12]

Восстание башкир в 1705–1711 гг. было наиболее крупным в Поволжье и Приуралье и отражало общее недовольство народов политикой царизма.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Аваков П. А. Сень Д. В. Письма К. А. Булавина Ачугевскому Мухафизу Хасану-Паше (1708 г.) // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 4: история, регионоведение, международные отношения. 2018 № 2(723). С. 62–70.
2. Акиманов И. Г. Каримов И. Г. Хабибулина А. Р. Башкирское восстание 1704–1706 гг. на территории Казанской дороги // Вестник академии наук республики Башкортостан. 2018 № 2(90). С. 12–18.
3. История СССР с древнейших времен до конца XVIII века. Т. 1. под редакцией Грекова Б. Д. // ОГИЗ. 1947. С. 568–574.
4. Лебедев В. Н. Астраханское восстание 1705–1706 гг. // Марксистский историк. 1935 № 4 (44). // [http://drevlit.ru/docs/russia/XVIII/1700-1720/Astrachan\\_vosst/text.php](http://drevlit.ru/docs/russia/XVIII/1700-1720/Astrachan_vosst/text.php) (дата обращения 22.12.2019)
5. Мартыненко Б. К. Государственное (политическое) насилие при Петре I: расправа над стрельцами // Вестник Краснодарского университета МВД России. 2016. № 4 (34). С. 114–116.
6. Трефилов Е. Н. Слухи и толки о государе в среде участников Астраханского бунта (1705–1706): сравнительный анализ воззваний и распросных речей. // Вестник Тверского государственного университета. Серия: История. 2007. № 3. С. 49–65.

© Лаврова Ирина Анатольевна (iralavrova@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Академия гражданской защиты МЧС России

## ИЗМЕНЕНИЕ ОТНОШЕНИЙ РОССИИ И ВЕЛИКОБРИТАНИИ ЧЕРЕЗ ПРИЗМУ ДАТСКИХ ДИНАСТИЧЕСКИХ БРАКОВ В ПОСЛЕДНЕЙ ЧЕТВЕРТИ XIX ВЕКА — ПЕРВОЙ ЧЕТВЕРТИ XX ВЕКА

### CHANGING RELATIONS BETWEEN RUSSIA AND GREAT BRITAIN THROUGH THE PRISM OF CHILD DYNASTIC MARRIAGES IN THE LAST QUARTER OF THE XIX CENTURY — THE FIRST QUARTER OF THE XX CENTURY

*N. Pischikova  
 Yu. Savosina*

*Summary.* In the article, the authors aim to analyze the degree of influence of representatives of the Danish ruling house on the relations between the Russian Empire and Great Britain through the conclusion of dynastic marriages. The authors conclude that in the last quarter of the XIX century — the first quarter of the XX century, after a long period of alienation between the two countries, an understanding is being established, which leads to the conclusion of the Anglo-Russian agreement, which is key in creating the Triple Entente. This Union of countries, which also includes France (at the time of the first decade of the twentieth century) was directed against Germany. For several centuries, both countries have chosen brides from the German ruling families or their closest relatives for the heirs to the throne, but this tradition is changing during the period under review. Note that this is happening at a time when European Affairs have an anti-German orientation in both British and Russian politics. The authors of the study conclude that these changes are related to the influence of the female factor in the ruling dynasties of the countries in question, namely, their anti-German sentiments.

*Keywords:* dynastic marriage, European politics, Denmark, Russia, Great Britain, XIX century, XX century.

**Писчикова Наталья Петровна**

*К.и.н., доцент, ФГБОУ ВО «Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина»  
 npischikova@mail.ru*

**Савосина Юлия Вячеславовна**

*К.и.н., доцент, ФГБОУ ВО «Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина»  
 yulya-savosina@yandex.ru*

*Аннотация.* В статье авторы ставят цель проанализировать степень влияния представительниц датского правящего дома на отношения между Российской империей и Великобританией путем заключения династических браков. Авторы приходят к выводу, что в последней четверти XIX века — первой четверти XX века после долгой полосы отчуждения между двумя странами налаживается понимание, которое приводит к заключению англо-русского соглашения, ставшего ключевым в создании Тройственного соглашения (Антанты). Данный союз стран, включающий еще и Францию (на момент первого десятилетия XX века) был направлен против Германии. На протяжении нескольких столетий как одна, так и другая страна выбирала для наследников престола невест из представительниц немецких правящих родов или их ближайших родственников, но в рассматриваемый период происходит смена данной традиции. Заметим, что это происходит именно в то время, когда в европейских делах прослеживается антигерманская направленность как в политике Великобритании, так и России. Авторы исследования делают вывод, что данные изменения связаны с влиянием женского фактора в правящих династиях рассматриваемых стран, а именно с их антигерманскими настроениями.

*Ключевые слова:* династический брак, европейская политика, Дания, Россия, Великобритания, XIX век, XX век.

**М**ного столетий, связывают историю Великобритании и России. Все было в ней: войны, конфликты, военно-политические союзы, дипломатические миссии и браки. Мы неразрывно связаны друг другом. И та и другая страна внесли большой вклад в развитие Европы. Практически все европейские правящие дома, имеют в своей истории русские корни, так как еще со времен князя Ярослава Мудрого начинаются династические браки с представителями русского двора. Русско-английские официальные торговые регулярные отношения ведут свое начало с XVI века, когда экспедиция Р. Ченслера предстала перед царем Иваном IV.

С той поры наши отношения претерпели изменения не в лучшую сторону. Однако не будет отрицать и забывать многовековое сотрудничество в сфере политики, дипломатии, экономики, культуры. Один из первых опытов династических браков мы находим еще в далеком прошлом — брак русского князя Владимира II Мономаха и английской принцессы Гиты Уэссекской, который даровал нам наследников русского великокняжеского престола и продолжения династии Рюриковичей. Пройдет достаточно большое количество времени, прежде чем, два правящих дома Великобритании и России вновь свяжут семейные отношения путем династических браков.

Личностные особенности монархов, вступившие в данные династические союзы, в полной мере отобразились на изменениях во внешнеполитических курсах двух государств.

В середине XIX века в семье наследного принца Дании среди шести детей на свет появятся две принцессы, которые в будущем объединят Россию и Великобританию путем династических браков. Скажем несколько слов о датской семье. Еще в 40-х гг. XIX века ничего не предвещало, что принц Кристиан из династии Шлезвиг-Гольштейн-Зондербург-Глюксбургский станет королем Дании. Однако бездетность предшественника Фредерика VII, а также разыгравшаяся датско-прусская война и вмешательство держав, среди которых не последнюю роль сыграли Россия и Великобритания возвели на престол Дании в 1863 году Кристиана IX. Женат он был на Луизе Гессен-Кассельской и еще до вступления на престол родились все его шестеро детей. Каждый из которых сыграет немаловажную роль в политической жизни Европы на рубеже XIX–XX веков, а их наследники будут стоять у истоков судьбоносных событий XX века. Потомки Кристиана и Луизы до сегодняшнего дня являются монаршими особами европейских правящих домов. Итак, назовем всех наследников датского короля — Фредерик VIII — будущий король Дании, Георг I — король Греции [1, с. 50], Александра — английская королева, принцесса Мария-Дагмар — русская императрица, Тира — кронпринцесса Ганноверская, принц Вальдемар — принц Датский. Таким образом, потомки одной семьи будут оказывать решающее влияние на европейскую политику не только в XIX веке, но и в XX и XXI веке. Не зря их родителей короля Дании Кристиана IX и королеву Луизу называли «тестем и тещей» всей Европы. Каждый из названных исторических персоналий заслуживает отдельного рассмотрения, но в данной статье речь пойдет о двух представительницах этой многочисленной семьи, которые путем семейных уз войдут в английский и русский монархических дом. Упомянем вначале их полные имена, полученные при рождении — старшая сестра Александра Каролина Мария Шарлотта Луиза Юлия Датская и ее младшая сестра Мария Луиза София Фредерика Дагмар. Несмотря на то, что обе девочки от рождения были королевской крови и носили титул принцессы, детство их мало было похоже на то, что обычно мы знаем о детях сильных мира сего. Жизнь их была более чем скромной, под руководством их матери они шили себе одежду, учились накрывать на стол, занимались садоводством. Родители большое внимание уделяли их здоровью, поэтому обе с малых лет увлекались гимнастикой, верховой ездой, плаванием, это была заслуга отца. Мать привела им любовь к музыке (обе пели, музицировали и любили танцы), живописи, религии, иностранным языкам, истории и географии. Таким об-

разом, у них сформировали не только навыки необходимые для того, чтобы стать примерной женой и матерью, но и интересным собеседником и разбираться в вопросах развития общества. Любовь, нежность и забота со стороны родителей и подданных окружали их все детство, поэтому они были очень счастливы.

С самого юного возраста вкладывалось понимание, что своей личной жизнью они располагать не будут, их судьба будет в руках родителей, которые выберут для них мужей. Но никто не мог и подумать, что настолько блестящие партии их ожидают. Одна станет английской королевой, женой Альберта-Эдуарда (Александра и Эдуард будут коронованы в 1902 году, а также матерью будущего короля Георга V (взойдет на престол в 1910 году после смерти отца) [2]. Другая — на пути к власти переживет разочарование и трагедию. В 1864 году Дагмар была выбрана для наследника русского престола Николая Александровича, однако через год скоропостижная болезнь и смерть нарушила планы. Все могло бы так и закончиться, если бы не счастливый случай, что следующий сын императора Александра II, а теперь цесаревич Александр Александрович при выборе невесты сделает выбор в пользу юной Марии-Дагмар. Так в 1866 году, через три года после замужества старшей сестры Александры, юная Мария вышла замуж за цесаревича Александра, а в 1881 году после смерти Александра II они были объявлены императором Александром III и императрицей Марией Федоровной, а через два года появился наследник русского престола будущий Николай II. Жизнь сестер вначале была схожа [3, с. 58]. Но каждая из этих них прошла свой тернистый путь. Александра не познала в браке любви и преданности супруга (у принца было большее количество любовниц, о которых знала жена, всю свою нежность и внимание она подарила детям и благотворительности. Королева была одним из инициаторов создания Красного Креста, занималась Армией Попечительского совета, создавала общественные программы, среди которых особо хотелось выделить то, что во время англо-бурской войны по ее инициативе было выделено судно под госпиталь.

Ее младшая сестра, русская императрица не уступала в этом вопросе, являясь руководителем Института императрицы Марии, куда входило множество учебных заведений, приютов, богаделен и т.д., возглавляла Красный Крест в России, брала шефство над полками в армии. Но в отличие от сестры Александры, супружеская жизнь у нее сложилась счастливо, император души не чаял в жене, вместе они посещали театры, выставки, создали придворный оркестр, Русский музей, покровительствовали художникам, вечерами в семейном кругу устраивали небольшие музыкальные спектакли. Даже военные смотры, парады и охоту супруги посещали вме-

сте. Александр III ценил в императрице не только ее тонкую душевную организацию, уют, который царил в семье, но и политическую интуицию, природную мудрость, организованность и умение разбираться в окружающих людях. В отличие от сестры Марию Федоровну ждали трагические испытания, она переживет мужа, смерть детей и внуков, крушение империи, лишения и скитания в конце жизни. Однако в годы революции именно старшая сестра, вдовствующая к тому времени английская королева Александра, благодаря упорству и влиянию сможет уговорить сына Георга V отправить за родственниками в Крым корабль, который и доставит их сначала в Англию, а потом последние годы жизни две сестры будут проводить в Дании.

Сама по себе страна, в которой они выросли и сформировался их характер, также отличалась от других европейских государств. Дания даже по меркам Европы небольшое государство, в результате войн начала XIX века еще больше сократилась. Она была проникнута духом свободы и демократии, между правителя и нацией не было большого разрыва, все друг друга прекрасно знали, это была большая датская семья. Любовь и преданность к стране и народу обе принцессы пронесли через всю жизнь, не зря после того как остались вдовствующими королевами, Александрой был приобретен дом в Дании, где они часто встречались с сестрой. На протяжении всей жизни, они очень часто посещали Данию, уже будучи замужем и совместно с супругами, управляли могущественными империями находили время посетить родину. Дания, по воспоминаниям современников, собирала всю большую европейскую семью. Летом туда съезжались Александра и Эдуард Уэльские, Мария Федоровна и Александр III, греческая королева Ольга Константиновна (двоюродная сестра русского императора), всех их сопровождали взрослые дети, которые к тому времени породнились с монархиями Германии, Австрии, Швеции, Норвегии. Таким образом, в «тесном» семейном кругу за чашкой чая вершились судьбы европейской политики.

Между сестрами также была тесная духовная связь. К сожалению, воспоминания и дневники Александры Датской не сохранились, были уничтожены по ее распоряжению. Но письма принцессы Дагмар являются свидетельством того, что сестры состояли в постоянной переписке друг с другом. Заметим, что на примере одного лета 1915 года, с учетом технологий коммуникации начала XX века, а также разгара Первой мировой войны, обмен письмами был систематический, вот несколько выдержек из дневников Дагмар (императрицы Марии Федоровны): «1/14 июля. Всю первую половину дня писала в саду письмо Аликс и Вальдемару...», «8/21 июля. ...А[ндерсен] уезжает сегодня вечером, поэтому я писала целый день письмо Вальдемару в саду, очень жарко.

Отослала свое письмо Аликс...», «28 июля/ 10 августа. ...Потом пришло милое письмо от Аликс, которое меня снова немного вернуло к жизни...», «12/25 августа. . Прекрасная погода, сидела все предобеденное время в саду и писала Аликс, что было очень приятно...» [4, с. 12]. Отметим, что связь с Данией императрица не теряла никогда, из приведенных выше цитат писем выделим... «писала письмо Вальдемару». А вот уже в декабре находим в дневниках следующую запись «9/22 декабря. ...Приняла Хансена, который привез мне письмо от Кристиана. Он был также в Стокгольме и Норвегии.» [5, с. 15]. Символ Дании, ущемленной в своих правах преследовал русскую императрицу всю жизнь, даже в глазах своего сына императора Николая II, она постоянно обращала внимание на нее. Во время Первой мировой войны [6, с. 114], она являлась посредником между Данией и Россией в том, чтобы переправить русских военнопленных в Данию, однако император затягивал решение этого вопроса «...мне непонятно — почему, ведь это делается из чувства христианского милосердия и не будет ничего стоить, так как датчане подготовили все за свой счет. Я надеюсь, что после твоего приказа военному министру дело наконец сдвинется с места» [7]. Кроме того, ходатайствовала о гражданах своей родины перед сыном «... датчан после их лояльной службы в течение всех этих лет совершенно несправедливо одним махом изгоняют из России, как если бы они были разрушителями. Словом, ты увидишь сам, что надо сделать» [7].

А ведь в середине XIX века никто не мог подумать, что маленькое скандинавское государство войдет в большую семью европейских монархий и сосредоточит в своих руках много направления внешней политики. По крайней мере, ни в Великобритании, ни в России об этом не думали. На протяжении всего XIX века (более ранний период не входит в данное исследование), все династические браки наследников престола как в одной, так в другой стране были исключительно связаны с немецкими принцессами [8]. Однако именно браки принца Уэльского Эдуарда и цесаревича Александра прервали эту традицию. И хотя невесты из Скандинавии, в том числе из Дании были «привлекательны» для европейских наследников, так как обладали древними корнями, прекрасным здоровьем, выросшие в северных широтах, спокойно привыкали к жизни в средней Европе, а также немаловажным фактом, было то, что Дания, будучи небольшим государством, имела мало возможностей и амбиций. В следствии чего и невесты, воспитанные в скромности и отсутствии роскоши, а также их родственники не будут претендовать на ведущие позиции при новом дворе и активно вмешиваться в политические вопросы.

Что же касается Российской стороны, то брак с датской принцессой снимал остроту антинемецких на-

строений в стране, а также складывалась надежда, что две сестры породнят и помогут наладить отношения между Великобританией и Россией. Но и не будем забывать, что данный брак закреплял Россию на Балтике еще больше. С Великобританией все было сложнее, так как первоначально королева Виктория искала невесту сыну по традиции среди немецких принцесс, и датский дом не рассматривался вовсе, о чем даже попросила свою дочь — кронпринцессу прусскую Викторию, которая в свою очередь по стечению обстоятельств именно обратила внимание на старшую дочь Кристиана IX — Александру, красивую, очаровательную, добродушную. В письме сестра наследника даже писала, что «все эти качества представляют интерес для Берти» (так в семье звали Эдуарда), «хотя я как пруссачка не желаю, чтобы он женился на ней... повторюсь, что союз с Данией будет для нас бедой» [3]. Несмотря на такие доводы, последнее слово осталось за королевой и она решила в пользу Александры, выбор был верным, всю жизнь их связывали теплые отношения, Великобритания также приняла новую принцессу благожелательно.

Необходимо заметить, что в описанные временные рамки этой статьи, европейская позиция Дании изменилась. Если датско-прусская война 1848–1850 годов (активная фаза, но отголоски войны продолжались до 1852 года) закончилась при поддержке ведущих держав Европы поражением Пруссии и победой Дании, то борьба 1863–1864 годов, вылившаяся в войну с Пруссией за Шлезвиг, Гольштейн, Лауенбург закончилась поражением Дании. В этой сложнейшей ситуации, как и 20 лет назад, датская монархия решила искать поддержки у великих держав, таких как Великобритания и Россия, но новыми методами — выбор пал на династические браки. Кристиан IX надеялся, что Александра и Дагмар будучи женами наследников престола смогут оказать влияния на царствующих родственников — королеву Викторию и Александра II. Дух ненависти к Германии сопровождал женщин всю жизнь. На данном этапе не обладая властью, да и их мужья пока не играли весомой роли, все их попытки остались на бумаге, но прочувствовать их эмоции можно путем обращения к сохранившимся письмам Дагмар: «родине нанесены глубокие раны этими отвратительными пруссаками» [9, с. 34]. Дальше мы встречаем письмо к самому императору: «я обращаюсь к Вам с просьбой употребить Вашу власть, чтобы смягчить те ужасные условия, которые заставили Папа принять жестокие германцы... Я прошу Вас о помощи и защите, если это возможно, от наших ужасных врагов» [9, с. 78]. Заметим, что это было еще до того как Дагмар стала русской великой княгиней, женой наследника. Это говорит о силе ее характера, уверенности, а далеко не скромности. Так что, если надежды на покорных и скромных датских невест и были ранее, то теперь можно было о них забыть.

Из вышесказанного можно сделать вывод, что выбранные невесты для русского и английского наследников престола обладали сильным характером, прекрасным образованием, позволявшим им разбираться в политических перипетиях европейской политики, а также семейным связям, которые тесно их объединяли со многими европейскими монаршими дворами. Помимо прочего, пережитый крах датской дипломатии в отношениях с Пруссией и возникшее негодование проникло в семью датского короля и его детей, что наложило отпечаток и на юные девичьи настроения. Данный аспект позволяет нам говорить о том, что обе принцессы как Александра, так и Дагмар с юности питали к Пруссии, а потом и Германии постоянную антипатию. Вступив на российский престол Мария Федоровна в 1881 году вместе с Александром III она конечно же оказывала на императора влияние, будучи в прекрасных с ним отношениях. Этому мы находим доказательства и в резко изменившемся внешнеполитическом курсе России. Долгие десятилетия Россию и немецкие земли (после 1871 года Германию) связывали дипломатические отношения, династические браки, торговые отношения, но именно в последней четверти XIX века начинаются складываться противоречия, наступает полоса охлаждения. Что приводит в конечном итоге к формированию в Европе двух противоборствующих военно-политических блоков, в центре одного стояла Германия, по другую сторону, в другом блоке Россия. Так многовековое сотрудничество России-Германии прекратилось и вылилось уже в XX веке в две кровопролитные войны (Первая мировая и Вторая мировая). Таким образом, вектор международных отношений в Европе резко поменялся. Недалеки враги, такие как Франция стали ближе к России. А ведь Франция являлась союзником Дании. В воспоминаниях С. Ю. Витте мы находим следующее: «дипломатические способности императрицы — главное достояние империи» [10, с. 520]. Необходимо также упомянуть, что в этот период времени и особенно успешно наступила полоса потепления во взаимоотношениях Великобритании и России, которые приведут к подписанию союзного договора в 1907 году, который завершит создание Антанты в Европе. А ведь именно первое десятилетие XX века — это период правления Александры и Эдуарда в Великобритании. Таким образом, семейные отношения сыграли не последнюю роль в налаживании русско-британских отношений.

В итоге, отметим, что роль датского следа в династических браках Европы в конце XIX века, а именно в таких странах как Россия и Великобритания значителен. Благодаря им, резко поменялся курс внешнеполитической стратегии обоих государств. Судить о том благожелателен ли был его исход для европейского развития сложно, мы знаем, что история не знает сослагательно-го склонения, но и отрицать, что русско-германские

разногласия не изменили расстановку сил, приведших к войне тоже не стоит. Именно стечение исторических обстоятельств привели к русскому и английскому трону представителей датской семьи, которые питали ненависть к немецкой политике. Следует также сказать, что

влияние двух сестер на принятие политических решений как во внешней политике, так и оказания влияния на внутреннеполитическое руководство державами в начале XX века требует дальнейшего серьезного изучения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Leon G. Greece and the Great Powers. 1914–1917. — Thessaloniki, 1974. — 521 pp.
2. House of Saxe-Coburg-Gotha/Windsor [Электронный ресурс]. URL: [br.pinterest.com](http://br.pinterest.com) (дата обращения: 22.12.2019).
3. Ухтомский Э. Э. Путешествие на Восток Его Императорского Высочества государя наследника цесаревича, 1890–1891. Т. 1. — СПб; Лейпциг, 1893. — 242 с.
4. Мария Федоровна (1847–1928 гг.). Дневники императрицы Марии Федоровны (1914–1920, 1923 годы) / перевод, предисловие, комментарии Ю. В. Кудриной. — М.: Варгиус, 2005. — 701 с.
5. Локтионова А. Ее Величество королева Александра: биография, дети, годы правления [Электронный ресурс]. URL: <http://fb.ru/article/420913/ee-velichestvo-koroleva-aleksandra-biografiya-deti-godyi-pravleniya> (дата обращения: 10.12.2019).
6. Нотович Ф. И. Дипломатическая борьба в годы Первой мировой войны. — Москва; Ленинград: Изд-во Акад. наук СССР. 1947. — 747 с.
7. ГАРФ. Ф.601. Оп.1. Д.1297. Л.124–126 об.
8. Генеалогическое древо династии Романовых: основные факты // Мое семейное древо [Электронный ресурс]. URL: <https://pomnirod.ru/articles/istorii-otdelnyh-familij/churova-alyona-alekseevna-genealogicheskoe-drevo-dinastii-romanovuh-osnovnye-fakty.html> (дата обращения: 24.12.2019).
9. Кудрина Ю. В. Императрица Мария Федоровна (1847–1928 гг.): Дневники. Письма. Воспоминания. — М.: ОЛМА-ПРЕСС, 2000. — 317 с.
10. Витте С. Ю. Воспоминания, мемуары: В 2 т. Т. 1 / Предисл. М. И. Покровского; Вступ. замеч. И. В. Гессен; Предисл. гр. М. И. Витте. — М.: АСТ; Минск: Харвест, 2002. — 798 с.

© Писчихова Наталья Петровна ( [npischikova@mail.ru](mailto:npischikova@mail.ru) ), Савосина Юлия Вячеславовна ( [yulya-savosina@yandex.ru](mailto:yulya-savosina@yandex.ru) ).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина

## ИЗУЧЕНИЕ СИБИРСКОГО КРЕСТЬЯНСТВА XIX — НАЧАЛА XX ВВ. В ТРУДАХ А. А. МАКАРЕНКО

**Федорова Вера Ивановна**

Д.и.н., профессор, Красноярский государственный педагогический университет им. В. П. Астафьева  
vi-fedorova@yandex.ru

### THE STUDY OF SIBERIAN PEASANTRY IN THE XIX — EARLY XX CENTURIES IN THE WORKS OF A. MAKARENKO

**V. Fedorova**

*Summary.* The article analyzes the scientific heritage of the famous historian and ethnographer of the Narodnik trend A. A. Makarenko, who served a political exile in the Yenisei province. Its concept is revealed his concept of the Siberian peasantry through the prism of the evolution of the Narodnik worldview. It is concluded that it was pointed against the liberal-regional concept, which denied the genetic link between the culture of the Siberian peasantry and the all-Russian one. The main idea that develops in Makarenko's works is that the Siberian culture, while preserving the Russian core, represented a new integrity that was the result of syncretism with the culture of the indigenous population of Siberia.

*Keywords:* peasantry, pagan remnants, festive culture, folk medicine, peasant calendar, Siberian Oblastnichestvo.

*Аннотация.* В статье анализируется научное наследие известного историка и этнографа народнического направления А. А. Макаренко, отбывавшего политическую ссылку в Енисейской губернии. Раскрывается его концепция сибирского крестьянства через призму эволюции народнического мировоззрения. Делается вывод, что она была заострена против либерально-областнической концепции, отрицавшей генетическую связь культуры сибирского крестьянства с общерусской. Основная мысль, которая развивается в трудах Макаренко, заключается в том, что сибирская культура, сохраняя русское ядро, представляла новую целостность, явившуюся результатом синкретизма с культурой коренного населения Сибири.

*Ключевые слова:* крестьянство, языческие пережитки, праздничная культура, народная медицина, крестьянский календарь, сибирское областничество.

Среди плеяды ярких ученых, открывших миру неизвестные страницы жизни сибирского крестьянства, важное место занимает имя этнографа Алексея Алексеевича Макаренко. Его путь в отечественную науку не был похож на биографии кабинетных ученых, шедших к своей цели через получение академических званий и регалий. Его привела в науку революционная стезя, на которую он вступил в годы своей молодости, совпавшей с пиком народовольческого движения. Макаренко повторил путь многих участников революционного движения второй половины XIX в., ставших видными учеными-этнографами — Д. А. Клеменца, Э. К. Пекарского, Ф. Я. Кона, В. Г. Тан-Богораза, В. С. Арефьева, С. П. Швецова. Их интерес к этнографии, изучавшей истоки народной культуры, отвечал стремлению понять насущные нужды народа, его жизненные и духовные потребности. Такой подход базировался на просветительских основах мировоззрения народнической интеллигенции, горячей вере в преобразовательную силу науки, убеждении в том, что общественный прогресс резко ускорится, если «наука поторопится заглянуть во все лачуги и предложит народу весь запас знаний, добытых ею».

Алексей Алексеевич родился в семье полкового чиновника в Харькове. В детстве столкнулся с крайней нуждой. Ему приходилось самому добывать хлеб, работая нянькой в чужих семьях, мальчиком в трактире, учеником в кузнице. При поддержке сестры ему все же удалось в 1881 г. окончить Харьковское реальное училище. Но дальше учиться не пришлось, он был захвачен водоворотом революционной борьбы. В 1881 г. он вместе с участниками кружка В. Данилова вел пропаганду среди крестьян Тамбовской губернии. По возвращению в Харьков был арестован, но вскоре выпущен на поруки родных. Однако первые неудачи не ослабили энтузиазм молодого революционера, и Макаренко продолжает участвовать в деятельности народнических кружков вплоть до второго ареста в 1885 году. За распространение революционно-пропагандистских изданий он был приговорен к административной высылке в Восточную Сибирь.

В 1886 г. Макаренко был назначен на поселение в с. Ужурское Ачинского округа Енисейской губернии. Здесь он с товарищами по ссылке П. К. Пешекеровым,

Б. Ю. Рыздзеевским, В. Н. Кудряшевым, Г. Д. Синевым, А. М. Новиковым образовал коммуны. На общие деньги они купили лошадь, орудия труда и распахали 3 десятины. Решение завести крестьянское хозяйство, как вспоминал Пешекеров, было принято не столько для обеспечения материальных нужд (шестирублевого пособия ссыльным вполне хватало, учитывая дешевизну продуктов в Ужуре), сколько для того, чтобы «быть ближе, сходить с крестьянами» [3, л. 10]. Другими словами, завоевать доверие крестьян, которые с некоторым подозрением относились к политическим ссыльным.

Поскольку запашка была небольшая, а работников в коммуне было 6 человек, то посевную и уборку они заканчивали рано и в свободное время помогали малообеспеченным крестьянам. Хозяйственные успехи коммунаров (урожайность у них в 1,5 раза превышала крестьянскую), а, главное, их искреннее стремление быть полезными крестьянам, привели к тому, что вскоре они завоевали их полное расположение. Их авторитет среди селян стал настолько непререкаемым, что по всем вопросам, и особенно тем, что вызывали крестьянские споры, они обращались к Макаренко и его товарищам. В 1894 г. Макаренко и Пешекеров активно выступили на стороне ужурских крестьян, поддержав их в отказе от уплаты незаконно увеличенных податей. За это оба были высланы в отдаленные волости. Новым местом поселения Макаренко было назначено с. Казачинское Енисейского округа, где он оставался до окончания срока ссылки в 1899 г.

Соприкосновение с народной жизнью в ее повседневной обстановке, которая далеко не во всем совпадала с представлениями, почерпнутыми из пропагандистской народнической литературы, стало важным рубежом в эволюции мировоззрения Макаренко. Он выступает не сторонним наблюдателем, а таким же, как и крестьяне — работником. Наравне с ними пашет, сеет, жнет, косит, корчует лес. Перенимает хозяйственный опыт у крестьян и учит их методам научной агрономии (отсортировки семян для борьбы с головней), применяет механические орудия (сконструированную совместно с товарищами пароконную молотилку), занимается огородничеством, вместе с крестьянами участвует в помочах (совместной работе по оказанию хозяйственной помощи кому-либо из членов сельской общины), работает на золотых приисках. Вместе со своими товарищами по ссылке он устроил в Ужуре школу для крестьянских детей, в которой они обучали грамоте по методике Л. Н. Толстого, занимался медицинской практикой, пропагандой санитарных знаний, благодаря чему среди местных крестьян заметно снизилась заболеваемость эпидемическими болезнями.

Для некоторых ссыльных революционеров встреча с реальным, а не вымышленным народом нередко приводила к крушению интеллигентских иллюзий о «шоколадном мужике» и навсегда «излечивала» от народолюбия. Макаренко же она не только не отвратила от демократических установок народнической идеологии, но способствовала наполнению их более глубоким содержанием, пониманием того, что прежде чем учить народ, надо познать глубинные культурные коды народной жизни, излечиться от интеллигентского снобизма, прямолинейного представления о том, что народ темен, живет в дремучих предрассудках. Достаточно его от них избавить, и это приведет к всеобщему благоденствию. Жизненный опыт Макаренко, стал по его собственному признанию, «действительной школой», которая «облегчила пути взаимного понимания и тесного сближения с народом». «В ней мы, политические изгнанники, черпали полной мерой познания материального быта, духовного его творчества, его психики и чаяний», — признавал он позднее в своих воспоминаниях, написанных для Восточносибирского отдела Русского географического общества [1, с. 102].

Новое понимание базировалось на глубоко научном подходе к изучению хозяйственно-экономических, социальных и психоментальных основ народной жизни, которые давала этнографическая наука начала XX века. И хотя Макаренко не имел профессионального образования в этой области, но его искренняя увлеченность изучением сибирского крестьянства, природный талант наблюдателя и дар публициста делают его труды ярким явлением в отечественной историографии и этнографии. Известный историк сибирской культуры М. К. Азатовский ставил Макаренко в ряд основоположников научной традиции изучения русского населения Сибири, утверждая, что «в сущности, только с работ Макаренко и начинается настоящее систематическое научное изучение русской народности в Сибири» [1, с. 105].

Тематика трудов Макаренко достаточно широка и включает вопросы хозяйства, быта, верований, народной медицины, обрядов, фольклора русского земледельческого населения, положения приисковых рабочих. Толчком, который заставлял народника взяться за исследования той или иной темы, нередко служили непосредственные нужды крестьянского населения. Например, очень остро в сибирской деревне стояли вопросы оказания медицинской помощи. В Сибири в отличие от европейской России не было земств, которые взяли на себя организацию здравоохранения в деревне. На всю губернию с населением около полумиллиона человек в 1880-е гг. приходилось всего 54 врача, подавляющая часть которых работала в городах. Крестьянское же население практически было лишено квалифицированной медицинской помощи и выживало, как могло, соз-

дав уникальную систему народной медицины, в которой причудливо сочетались как рациональные знания, основанные на многовековом опыте, так и суеверия.

Макаренко обращается к теме народной медицины не из абстрактного научного интереса, а для того, чтобы собранные им материалы привлекли внимание медицинской общественности. «Если “Материалы” Ужурской волости, в совокупности с другими подобными пробудят в ком искреннее желание послужить народу на этом высоком поприще; если в частных общественных учреждениях и в отдельных личностях вызовут сочувствие к бесцельно погибающему меньшему брату ..., то они выполнят свое назначение». «Нужно скорее идти на помощь сибиряку. Это мое единственно основное желание, на изменение которого я не соглашусь», — призывал он в предисловии к своему труду [4, с. 60].

Материалы, записанные Макаренко со слов крестьян Ужурской, Шарыповской, Назаровской волостей, практиковавших лечение методами народной медицины, были классифицированы автором по разделам: «Общие болезни», «Народное акушерство», «Народное кормление грудных детей», «Детские и женские болезни». А также включали приложение из описания травяных сборов, применяемых в народной медицине и гербария лечебных трав, который был передан в Общество врачей Енисейской губернии.

Ценность исследования Макаренко заключается не только в самих материалах, дающих живую картину народных знаний об анатомии человека, фармацевтике, акушерстве, педиатрии, гигиене, но и в том, что автор рассматривает их как органическую часть народного мироощущения, главной чертой которого является мифологизация природы, социума и человека. Так он приводит пример, что крестьяне называли целый ряд физических недугов «кумушкой», отождествляя их с духом женщины, которая вселяется в человека, исключительно для того, чтобы мучить его. «Она носится по свету невидимой стеной (тенью) и сеет свою пагубную порчу исподтишка, незаметно для встретившего ее «каждоденно» трясет его, то с попередышками — поденно ... На двенадцать манеров кумушка берет людей» [4, с. 62]. Макаренко видел в этом проявление рудиментов языческого анимизма, которые стойко держались в сознании сибирского крестьянства, несмотря на все усилия церкви искоренить их. Близость к природе формировала образное видение мира, в котором царили добрые и злые духи, влиявшие на жизнь человека. Не последнюю роль в консервации языческих элементов, по мнению ученого, играла и близость русских крестьян с коренным населением Сибири, среди которого сильное влияние имел шаманизм, утверждавший, что все в мире наделено душой, в том числе и болезни.

Теме языческих пережитков в крестьянском сознании посвящена и заметка «Почитание огня у крестьян-сибиряков Енисейской губернии», где приводится материал о сохранении культа «деревянного огня» у крестьян Ужурской, Казачинской, Маклаковской, Яланской и Пировской волостей. «Деревянный огонь» — это огонь, добываемый путем трения кусков дерева друг о друга. Ему крестьяне предавали магическую силу очищения и применяли для окуливания скота от эпизоотий, а также для борьбы с эпидемиями. Макаренко считает, что архаический способ добывания огня является свидетельством того, что в XX в. крестьяне предавали огню такое же сакральное значение, как и в глубокой древности [5]. При этом он замечает, что этот обычай чаще встречается в деревнях старожилов Енисейского округа, где ядро постоянного населения сложилось в XVII в. Гораздо реже он встречается в деревнях, где преобладали переселенцы, заселившиеся в более поздний период XIX–XX вв.

Важной вехой в научном творчестве Макаренко стала его работа «Сибирский народный календарь» (СПб., 1913), в которой были обобщены уникальные сведения о хозяйственной и культурной жизни сибирского крестьянства. Народные календари являлись традиционной формой, в которой аккумулировались знания о природе, необходимые для земледельческих работ: наблюдения за сезонными климатическими колебаниями, цикликой сельскохозяйственных культур, вскрытием и разливами рек, поведением животных и т.д. Однако календари регламентировали не только хозяйственную деятельность крестьянина. Буквально вся общественно-культурная жизнь деревни строго подчинялась календарным ритмам: праздники, свадьбы, обряды, религиозные ритуалы. По сути, календари являлись энциклопедией народной жизни. К тому же кроме практических знаний они отражали еще и мировоззренческое осмысление жизни, выражая социальные и моральные нормы, определявшие поведение в крестьянской среде.

Календарь Макаренко явился результатом сведений, собранных народником во время своего пребывания в местах ссылки — в селах Ужурском и Казачинском, экспедициях по Приангарью в 1904 г., Минусинскому уезду в 1906 г., Енисейскому уезду и Туруханскому краю в 1907–1908 гг., Амурской области в 1910 году. Таким образом, ареал, охваченный исследованиями Макаренко, включал значительную часть Восточной Сибири и Амурской край, что позволяет считать его данные достаточно репрезентативными для характеристики обще сибирских календарных представлений крестьян.

Свою цель Макаренко видел в том, чтобы обобщить и систематизировать накопленный материал, расширить поле исследования общерусского народного ка-

лендаря, благодаря введению в оборот региональных материалов по Сибири, «перебросить мост между простонародным календарем Сибири и его родоначальником — календарем русского народа Европейской России» [8, с. 13].

Исследование Макаренко актуализировало острый в общественно-политической и научной проблематике вопрос о месте Сибири в общероссийском историческом и культурном пространстве. Еще ранее в 1908 г. Макаренко высказал свою позицию по нему в совместной с Д. А. Клеменцем рецензии на сборник «Сибирь, её современное состояние и нужды» (СПб., 1908). В рецензии, опубликованной под псевдонимом «Альтерно», оспаривалась генеральная идея областничества об особом этническом типе сибиряка, отличном от русского, на которой базировалась концепция сибирского сепаратизма. Клеменц и Макаренко, отстаивая единство исторического пути развития Европейской России и Сибири, утверждали, что нельзя «отмежевываться от русской культуры и пытаться сделать невозможное — создать особую культуру, особую нацию». «Сибирь разовьет в себе культуру, но это будет, повторяем, культура общеевропейская; она будет разрабатывать местную жизнь, изучать местную природу, будет брать оригинальные свои местные темы для создания искусства, но это будет культура не сибирская, а европейская и нераздельная с общерусской. Стремление отмежеваться от русской культуры будет невозможно» [2, с. 27–28].

Макаренко показывает на многочисленных примерах общее значение примет природных явлений, по которым ориентируют сельскохозяйственные работы крестьяне, как Сибири, так и европейской части, общность обрядов, праздников, верований. Отличия сибирского календаря связано, главным образом, с более поздними сроками сельскохозяйственных работ и спецификой хозяйственного уклада сибиряков — комплексным его характером, включавшим такие виды хозяйственной деятельности, как охота, рыболовство, деревообработка. Сибирские крестьяне, также как и их российские собратья, отмечали общие православные праздники — рождественские и крещенские, масленицу, Благовещение, пасху, дни святых православного пантеона. Хотя у них были и чисто сибирские праздники: Дмитрия Солунского (26 октября), отмечаемый как день завоевания Сибири, местных святых Иннокентия Иркутского, Василия Мангазейского.

Макаренко отмечает, что в Сибири сохраняются такие праздники, которые в центральной России уже давно стали архаикой. Они связаны с отголосками языческих верований. Например, праздник «Сорока мучеников», который напоминал древний обычай «кликанья весны», и сопровождался кое-где оргиями. Он приводит пример

существования среди сибиряков молитвы в честь святого Петра, считавшегося покровителем рыбного промысла, указывая, что она сохранилась только в Сибири, хотя была известна в общерусских церковных канонах с XVII в. и сопровождалась жертвоприношениями [8, с. 66]. Однако в коренной России к концу XIX в. эта молитвенная и обрядовая практика уже была забыта.

Своеобразие сибирской праздничной культуры заключалось также в том, что в религиозных празднованиях наряду с русскими крестьянами принимало участие и крещеное коренное население. Макаренко приводит пример, как в Ужур на празднование Петрова дня съезжались жители Кизильской степной думы. Они одевались в свои лучшие национальные костюмы, угощали русских крестьян аракой, пели друг другу величания, русская и хакасская молодежь смешанными парами кружились в танцах и пели национальные песни [8, с. 68].

Подводя итог своему исследованию, Макаренко приходит к выводу, что календарь сибирского крестьянства представляет собой в значительной степени «перепев» великорусского народного календаря. «Это доказывается как всем существом и содержанием сибирского календаря, его основными типичными чертами ... и способами дне исчисления, так и сведениями, подчеркнутыми из описания простонародных календарей различных русских авторов», — пишет ученый [8, с. 117]. Он называет сибирский календарь «осколком», русского, занесенным в Сибирь выходцами из России. На его эволюцию, по мнению Макаренко, повлияли: изолированность русского земледельческого населения Сибири, поэтому в нем сохранились такие даты и праздники, которые уже давно утратили свое значение в коренной России; тесное общение с коренным населением; разнообразие топографических и климатических особенностей региона. Всё это предало ему специфические черты, сделав «сибирский народный календарь несколько отличным от российского».

Макаренко установил, что общее количество праздничных дней в году в сибирской деревне, считая главные церковные праздники, полу праздники (когда работы прекращаются только на неполный день), местные «съезжие» составлял 130–135 дней, то есть, третью часть года. В пересчете на денежную стоимость потери на одного человека составляли от 34 до 54 руб. или от 23,5% до 37% дней календарного года и расхода на материальные средства. С одной стороны, длительные праздники можно рассматривать как нерациональную организацию крестьянского хозяйственного и общественного быта. Огромные деньги тратятся непроизводительно, не инвестируются в хозяйство, просто прогуливаются. Именно так подходили к оценке этой хозяйственной традиции русского крестьянства многие либеральные

экономисты, видя в этом лишь следствие невежества и дикости российской деревни, лености русского мужика. Отсюда они выводили и низкий уровень жизни крестьян.

Макаренко, согласен, что организация хозяйственной и общественно-культурной жизни русского крестьянства оставляет желать лучшего, однако справедливо указывает на то, что условия крестьянской жизни в коренной России, а тем более, в Сибири, очень сильно отличаются от западноевропейских, которые считались в либеральной литературе эталоном. Короткий сельскохозяйственный год не позволяет крестьянам равномерно распределять трудовую нагрузку. В разгар короткой страды крестьяне трудятся по 16–18 часов, в тяжелейших условиях летнего зноя, задыхаясь от жары и мошки. Весной — изматывающий физический труд при вспашке и бороньбе, корчевание леса по крутым угорам; зимой — рубка дров, молотба в лютые морозы, промысел в тайге и на реке, сопряженный с опасностями для жизни; исправление трактовых дорог; ямская гоньба. Таковы суровые реалии крестьянской жизни, которые Макаренко испытал сам. «Есть отчего “заломить” пояснице, телу и душе потребовать праздничного отдыха и явиться желанию “погулять”», — подытоживает автор [8, с. 122].

Позиция народника заключается в том, что надо не укорять крестьян в невежестве и лености, а изменить условия крестьянского труда, облегчить его с помощью механизации, для чего обеспечить доступные кредиты, развивать хозяйственную и культурную инфраструктуру на селе. А для этого необходима поддержка власти и той части российской интеллигенции, которая чувствует ответственность за судьбы народа. Пока же эти условия остаются неизменными, то и потери в производительности труда будут оставаться значительными. Попутно заметим, что в новейшей зарубежной историографии большое количество праздников у русских крестьян также объясняется экстремальными условиями хозяйствования. А коллективные празднования, во время которых «проедались» огромные излишки, рассматриваются как

своего рода инвестиции в общественную солидарность, которая служила неким страховочным фондом для членов общины [14,15].

Значение труда Макаренко состоит в том, что он фактически первым ввел в научный оборот систематизированный материал о календарных представлениях сибирских крестьян. Для европейской части страны подобные исследования были проведены в трудах И. Сахарова, И. Снегирева, А. Потебни, и других [9,10,12]. Для Сибири отдельные сведения о календарных приметах и праздниках содержались в работах, посвященных общим вопросам экономики и культуры региона.

Исследование Макаренко о сибирском народном календаре получило высокую оценку в академических кругах. Оно было трижды премировано Русским географическим обществом, Академией наук и Томским университетом, став для современников настоящим открытием многогранной и богатой духовной жизни сибирского крестьянства. Отмечая значение труда Макаренко, один из рецензентов сравнивал его с «эпосом», которая нравится своей величавостью, архаичностью и которую хочется изучать, исследовать как сокровищницу русской народной культуры».

Основные выводы ученого о духовно-культурном облике сибиряка кардинально расходились с утверждениями известного сибирского историка областнического направления А. П. Шапова, подчеркивавшего негативное влияние на русских крестьян коренного населения, которое вело к «осибирячиванию», то есть к утрате исконных национальных культурных традиций. Макаренко не отрицал определенного влияния коренных сибирских народностей на русское население, но считал, что оно не изменило этнический и культурный генотип, а, напротив, даже усилило русский национальный элемент. Синтез различных этнических культур, по мнению ученого, это проявление не «расслабления, а могучего инстинкта народа», способного интегрировать элементы иной культуры.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Азадовский М.К. А. А. Макаренко. К 40-летию научной и общественной деятельности. 1887–1927 гг. // Сибирская живая старина. Вып.7. Иркутск, 1928. С. 101–114.
2. Альтерно. Новый сборник статей о Сибири // Сибирские вопросы. 1908. № 33–34. С. 15–28.
3. Государственный архив Российской Федерации (ГАРФ). Ф.533. Оп. 1. Д. 960.
4. Макаренко А. А. Материалы по народной медицине // Живая старина. 1897. № 1. С. 57–100.
5. Макаренко А. А. Почитание огня у крестьян-сибиряков Енисейской губернии // Живая старина. 1897. № 2. С. 247–253.
6. Макаренко А. А. Канун по сибирском селениям (Восточная Сибирь. Енисейская губерния). СПб., 1908. 19 с.
7. Макаренко А. А. Промысел красной рыбы на р. Ангаре. М. З. и Г. И. Деп. земледелия. СПб.: Тип. «Т-ва художеств. печ», 1902. 56 с.
8. Макаренко А. А. Сибирский народный календарь. Новосибирск: ВО «Наука», 1993. 167 с.
9. Потебня А. О мифическом значении некоторых обрядов и поверий. М., 2012.

10. Сахаров И. Народные праздники и обычаи // Сказания русского народа. Т. 1. М., 2013. 800 с.
11. Сибирь, ее современное состояние и нужды: сборник статей. СПб., 1908. 294 с.
12. Снегирев И. М. Русские простонародные праздники и суеверные обряды: вып. 1–4. М., 1837–1839.
13. Шейнфельд М. Б. Историография Сибири. Конец XIX — начало XX вв. Красноярск: Краснояр. пед. ин-т, 1973. 399 с.
14. Arcadius Kahan. Russian economic history: The nineteenth cent. / Ed. by Roger Weiss. Chicago; London: Univ. of Chicago press, 1989. P. 244.
15. Wolf, Eric R., Peasants (Englewood Cliffs, Prentice Hall, 1966). 116. P.

© Федорова Вера Ивановна ( vi-fedorova@yandex.ru ).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

## СПЕЦИФИКА ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КЯХТИНСКОГО ОТДЕЛЕНИЯ РУССКО-КИТАЙСКОГО БАНКА В НАЧАЛЕ XX ВВ.

### SPECIFICS OF THE KYAKHTA BRANCH OF THE RUSSIAN-CHINESE BANK IN THE BEGINNING OF THE XX CENTURY

**A. Shirapov**

*Summary.* The article presents an analysis of the activities of the branch of the Russian-Chinese Bank, located geographically on the lands of the Kyakhtinskaya Sloboda of Troitskosavsk in the late XIX — early XX centuries, which currently represent the territory of modern Buryatia. The practical activities of the Bank branch that promote effective trade with Mongolia and China are considered in detail. The financial activity of the Department allowed not only to increase the trade turnover, but also to strengthen the political influence of the Russian Empire in the neighboring territories.

*Keywords:* Russian-Chinese Bank, Kyakhta, Troitskosavsk, Kyakhtinskaya Sloboda, cross-border trade, gold mining, tea transit.

**Ширапов Алдар Амаголович**

Аспирант, ФГБУН Институт монголоведения,  
буддологии и тибетологии Сибирского отделения  
Российской академии наук  
agtmaren@mail.ru

*Аннотация.* В статье представлен анализ деятельности отделения Русско-Китайского банка, территориально расположенного на землях Кяхтинской слободы г. Троицкосавск конца XIX — начала XX вв., представляющих в настоящее время территорию современной Бурятии. Подробно рассмотрена практическая деятельность банковского отделения, способствующая осуществлению эффективной торговли с Монголией и Китаем. Финансовая деятельность отделения позволила не только увеличить товарооборот, но и усилила политическое влияние Российской империи на сопредельных территориях.

*Ключевые слова:* Русско-Китайский банк, Кяхта, г. Троицкосавск, Кяхтинская слобода, трансграничная торговля, золотодобыча, транзит чая.

**И**стория организации и развития банковского дела в приграничных районах Российской империи в конце XIX — начале XX вв. представляет несомненный интерес для исследователей. Анализ архивных источников о спектре предоставляемых банком кредитно-финансовых услуг, степени их доступности населению, количестве отделений и сословной принадлежности клиентов позволяет оценить уровень экономического развития и специфику торгово-промышленной направленности регионов.

Задачей данной статьи является анализ работы отделения Русско-Китайского банка, расположенного на территории Кяхтинской слободы г. Троицкосавск (ныне г. Кяхта, Республика Бурятия) с целью выявления специфики его деятельности. Выбор данного объекта исследования обусловлен особым географическим расположением банковского отделения, выполнявшего важную роль в распространении российского влияния в Монголии.

Кяхтинская слобода была основана в 1727 г. [16, с. 28]. Особое географическое положение — на границе с Китаем и с выходом в другие регионы Внутренней Азии —

позволяло кяхтинскому торгу занимать важное место во внешней торговле Российской империи. Магистральным направлением деятельности местных предпринимателей были торговые операции с китайским чаем. Так, «в 1811 г. экспорт чая в Россию составлял 80 тыс. пудов, в 1820 г. — более 100 тыс., причем торговля чаем составила 88% от общего объема российско-китайской торговли» [9, с. 51]. Вначале 1840-х гг. торговый оборот Кяхты превысил 16 млн. руб. [10, с. 240].

Однако уже в 1860-е гг. начался процесс постепенного снижения объемов кяхтинской торговли. Серьезным ударом стало открытие в 1869 г. Суэцкого канала, благодаря которому сроки поставки чая морем в Европу резко сократились. К примеру, время по маршруту Ханькоу — Одесса уменьшилось с 50–60 дней до 35–40 дней [8, с. 48].

Гораздо более низкие расходы морской доставки грузов, по сравнению с сухопутной транспортировкой, стали определяющими в утрате Кяхтой статуса ведущего российского игрока на мировом чайном рынке. Так, разность расходов по перевозке одного фунта чая морским путем, по сравнению с кяхтинским гужевым маршрутом,

составляла 38 коп., а скорость доставки сокращалась с 12–14 месяцев до пяти [16, с. 35]. Открывшееся железнодорожное сообщение по Транссибирской железной дороге, снизило цену на провоз чая и окончательно отбросило Кяхту в сторону от Великого чайного пути. Так, если в 1899 г. через Кяхту было ввезено чая на 20 373 782 руб., то в 1909 г. эта цифра составила всего 721 055 руб. [13, с. 81]. Город стал играть роль места чайного торгова «с заметно ограниченными объемами и небольшой трансграничной торговли с Монголией» [10, с. 241].

Правительство Российской империи понимало важность Кяхты. Поскольку в отличие от морского сообщения, такой путь, был независимым от третьих лиц путём торговли с Китаем. Приграничные с Россией регионы Цинской империи были важным рынком сбыта российской промышленной продукции, особенно текстильной [11, с. 123]. Кроме того, стартовавший в конце XIX века, процесс усиленного продвижения российского влияния в Китай и страны Внутренней Азии требовал от руководства империи форсированного и много векторного развития пограничных территорий, с целью создания надежного базиса для дальнейшей экспансии. Этими обстоятельствами и была обусловлена организация в Кяхтинской слободе офиса Русско-Китайского банка.

Кяхтинское отделение начало свою деятельность в 1898 г., став одним из первых подразделений Русско-Китайского банка в Российской империи [40, с. 307]. В организационной структуре Кяхтинский филиал входил в группу с Иркутским, Верхнеудинским, Красноярским, Бодайбинским и Бийским отделениями банка [40, с. 306]. Главным в группе был офис в Иркутске [17, с. 208].

Помещения банка располагались на территории Кяхтинской слободы в доме известного местного купца и золотопромышленника Иннокентия Дмитриевича Сеницына (1862–1937 гг.), назначенного правлением банка на пост директора отделения [41, с. 298].

Персонал учреждения был немногочисленный. Так, даже в 1911 г., спустя почти 13 лет работы отделения, численность его сотрудников составляла всего восемь человек. Кроме директора И. Д. Сеницына и доверенного М. В. Громова, в штате значились двое служащих, артельщик, рассыльный, сторож и переводчик [33].

Основным направлением деятельности отделения была поддержка российской торговли с Китаем через Монголию, что обусловило достаточно необычное расположение офиса банка. Если в других городах группы (Верхнеудинск, Иркутск, Чита) помещения банка располагались на центральных улицах и площадях, то Кяхтинское отделение находилось на территории одноименной слободы, в «четырёх верстах» от г. Троиц-

косавск. Кяхтинская слобода, где была сосредоточена основная масса офисов российских и китайских предпринимателей, располагалась в приграничной полосе напротив китайской торговой фактории — Маймачен. При этом такие необходимые для эффективной работы банка учреждения, как почта и казначейство, находились на территории Троицкосавска [34]. Сотрудники вынуждены были тратить не менее часа на рабочие поездки [32], что влекло за собой ощутимые транспортные расходы [22].

В ходе своей деятельности Кяхтинское отделение оказывало своим клиентам следующие услуги:

1. Учет векселей. К примеру, с ноября 1908 г. по апрель 1909 г. в портфеле банка было учтено векселей на сумму 18825 руб. [35];
2. Выдача ссуд и обслуживание специальных текущих счетов под залог процентных бумаг и товаров. Так, по состоянию на 13 октября 1908 г. под залог процентных бумаг было выдано ссуд на сумму 20750 руб. Ссуд под залог товаров, главным образом верблюжьей и бараньей шерсти (всего 2127 пудов 26 фунтов стоимостью в 16885 руб. 20 коп.), было оформлено на 8900 руб. [36];
3. Прием на хранение ценных бумаг. По состоянию на 13 октября 1908 г. в хранилище отделения находилось ценных бумаг (в том числе купонов 5% облигации Государственного казначейства разных лет) на сумму 17197 руб. [37];
4. Открытие и обслуживание текущих счетов и вкладов. В 1908 г. на текущих счетах и вкладах в Кяхтинском отделении Русско-Китайского банка числилась сумма 578400 руб. [38];
5. Прием денежных переводов. По данным за 1908 г. в отделении было принято переводов на сумму 26500 руб. [31].

Помимо вышеуказанных услуг отделение проводило в рамках своей деятельности и достаточно специфические операции. К таким можно отнести доставку, в интересах своих клиентов, драгоценных металлов (золота и серебра) из Западной Европы в Китай. После разрешения в 1861 г. «вывоза золота и серебра в неограниченных количествах, драгоценные металлы стали основным предметом российского экспорта в Китай» [13, с. 11]. Предприниматели из Цинской империи предпочитали получать в обмен на свой главный товар — чай, не российскую промышленную продукцию, а золото и серебро.

Вследствие того, что Русско-Китайский банк находился под покровительством Министерства финансов Российской империи, в подчинении которого находился Департамент таможенных сборов, доставка драгоценных металлов через Кяхту в Китай производилась без особых препятствий. Услугами банка пользовались все

наиболее крупные торговые дома Кяхты. Например, в начале 1901 г., из вержболовской таможни (ныне г. Вирбалис, Литовская Республика) в кяхтинскую, прибыл груз серебра (20 пудов 20 фунтов 4 фунта 32 золотника) для фирмы «Коковин и Басов» с целью вывоза в Китай [1].

Обычно в сопроводительных документах к грузам, содержащим драгоценные металлы, получателем значился Русско-Китайский банк (Кяхта) [2]. Лицом, ответственным за прием товара, выступал сотрудник отделения. К примеру, 2 марта 1902 г. кассир А.П. Чижов обратился с просьбой к служащим кяхтинской таможни о «проверке количества серебра и разрешении на его ввоз в Монголию» [3].

Стоит отметить, что операции по транзиту драгоценных металлов кяхтинским отделением не были регулярными. По данным кяхтинской таможни, с января по октябрь 1907 г. «золото и серебро в слитках и монетах» Русско-Китайским банком не вывозилось [4].

Еще одно направление деятельности Кяхтинского отделения было связано с добычей золота в Монголии. Банк активно сотрудничал с Акционерным обществом рудного дела Тушетухановского и Цеценхановского аймаков в Монголии («Монголор»). Представители Русско-Китайского банка А.Ю. Ротштейн и А.А. Давыдов, значившиеся в качестве его учредителей, были в числе непосредственных организаторов «Монголора». Общество, начавшее свою деятельность 13 марта 1900 г., занималось разработкой месторождений золота и его добычей в бассейне рек Иро и Орхон (Монголия). Согласно условиям договора о концессии, полученной российским подданным бароном В. фон Гротом у китайского правительства [39, с. 137], российские промышленники, за право пользования золотоносными участками, уплачивали в пекинскую казну 15% от стоимости добытого золота [15, с. 92]. Самостоятельно, «Монголор», золотодобычей практически не занимался. Однако сдавал в аренду свои золотоносные участки другим промышленникам или просто старателям. Одним из крупнейших арендаторов «Монголора» был кяхтинский купец М.А. Лушников. Согласно условиям договора, он уплачивал «Монголору» 10% от стоимости добытого золота и принимал на себя обязательство об уплате 15% сбора в пользу Пекина [15, с. 93].

Русско-Китайский банк в лице своего Кяхтинского отделения принимал активное участие в работе «Монголора». Сотрудник банка выступал посредником между обществом и Кяхтинским отделением Казначейства Российской империи. Три раза в неделю представитель Кяхтинского офиса сопровождал партию золота «из Урги, в слитках», каждая партия «не более 2-х пудов» [13, с. 33].

Кяхтинское отделение помогало золотодобытчикам в снабжении приисков разного рода материалами и припасами. В соответствии с сопроводительным документом 1901 года: «О выпуске инструментов зарубежных для золотопромышленных работ акционерного общества Тушетухановского и Цеценхановского аймаков в Монголии», на адрес отделения Русско-Китайского банка в Кяхте, из Санкт-Петербурга был отправлен груз, содержащий косилки, чугунные, медные и фаянсовые изделия [5]. В другой товарной накладной, также адресованной кяхтинскому отделению, значились маслобойки и сепараторы. Если изделия из металла и оборудование пропускались беспрепятственно, то оправленные тем же грузом коньяк, рыбные консервы и сушеные яблоки, согласно таможенным правилам, были задержаны на границе. Лишь благодаря вмешательству Министерства финансов было получено разрешение на провоз продуктов питания и алкоголя в Монголию [6]. После преобразования в январе 1909 г. отделения Русско-Китайского банка в Урге в комиссионерство [20] «Монголор» получил в пользование все его помещения и инвентарь в столице Монголии за годовую арендную плату в размере 1000 руб. [21].

Географическое расположение Кяхты обусловило ее назначение в качестве опорного пункта для утверждения интересов Русско-Китайского банка в Монголии. Кяхтинский офис играл важную роль в координации работы на монгольском направлении, будучи связующим звеном в иркутской группе отделений с филиалами банка в Урге (ныне г. Улан-Батор, Монголия) и Улясутае (ныне г. Улиастай, Монголия). Это очень хорошо понимал директор отделения И.Д. Синицын, написавший в адрес Правления банка, следующие строки: «Кяхтинское Отделение Банка, по своим задачам, предназначено обслуживать известный обширный приграничный район, реагируя соответственно на прилегающий обширный заграничный монгольско-китайский район, но не на отдельный пункт в котором он играл бы роль мелкой банковской конторы. В этой основной задаче и прочих целях своего учреждения оно и было открыто именно в Кяхте, как в главнейшем международном торговом центре и единственных на обширной и дикой границе открытых ворот в Монголию» [19].

Сотрудники Кяхтинского отделения, благодаря знанию обычаев монголов, оказывали важные консультативные услуги в деле продвижения российского финансового капитала в Монголию. 4 апреля 1907 г. в Иркутск был направлен доклад, содержащий сведения об административно-территориальном устройстве Монголии и особенностях делопроизводства. Согласно данным, указанным в сообщении, территория страны делилась на четыре аймака, состоявших из хошунов, которые подразделялись на сумоны. Во главе «хошун» стоял

князь — гунь, в ведении которого находилась большая «хошунная» печать, использовавшаяся для визирирования документов, в том числе долговых обязательств перед кредитными учреждениями. По нашему мнению, наличие «хошунной» печати на документе не могло служить твёрдой гарантией кредитоспособности клиента, поскольку в распоряжении чиновников, ведавших печатью, имелось большое количество незаполненных, завизированных бланков, которые они могли использовать в личных целях. Данные особенности монгольской бюрократической системы негативно сказывались на финансово-кредитной деятельности учреждения. Впоследствии некомпетентность в данном вопросе сотрудников Ургинского офиса, к тому же плохо владевших монгольским языком, привела к плачевным результатам. К 1908 г. за отделением числился убыток в 300 тыс. руб., что стало одной из главных причин его ликвидации [14, с. 171].

Сотрудники Кяхтинского филиала, будучи местными уроженцами, руководствовались в вопросе предоставления кредита монголам личным знакомством с заемщиком. Кроме того, сотрудники отделения проводили мониторинг кредитоспособности «хошунов», собирая подробные сведения о численности населения и продуктивности скотоводства. Этому в немалой степени способствовало то, что руководство и служащие банка были хорошо знакомы с монгольскими обычаями и свободно владели монгольским языком [23].

Приграничное расположение отделения в Кяхте, которая была удалена от удобных транспортных путей сообщения с густонаселенными и промышленно развитыми регионами империи, имело и негативное влияние на его деятельность. Во второй половине XIX века, произошло изменение торговых путей с сухопутных на морские. Такая переориентация, не только изменила мировую торговлю чаем, но, также нанесла тяжелый удар по экономике Кяхты. Ослабевшая экономика получила новый удар в XX веке. Открытие проезда по Транссибирской железнодорожной магистрали окончательно лишило Кяхту статуса основного посредника в торговле с Китаем [12, с. 195]. Последовавшее за этим поражение Российской империи в войне с Японией привело к постепенному свертыванию деятельности Русско-Китайского банка на территории Цинской империи [14, с. 187]. Уже к 1910 г. были ликвидированы монгольские филиалы в Урге и Улясутае, что негативно отразилось на деятельности отделения. Кяхтинская слобода все больше теряла свое значение в качестве приграничного центра торговли в регионе. В письме, адресованном Правлению банка, доверенный отделения М. В. Громов писал о том, что по состоянию на сентябрь 1910 г. из кяхтинских клиентов учреждения только Торговый Дом «Собенников и братья Молчановы» заказал партию чая в Китае.

Основой кяхтинской торговли стал ввоз из Монголии различного сырья. Так, в 1908 г. было импортировано мяса на сумму 241240 руб., шерсти на 247125 руб. и кожи на 76850 руб. Всего сырья было ввезено на 1369691 руб. [24]. Деловая активность местных предпринимателей сместилась в город Троицкосавск, где находились все крупные лавки, транспортные конторы, склады сырья и товаров, а также, нотариус и административные учреждения. Из 220 клиентов банка в Кяхте проживало только 27 человек [25]. Основными клиентами филиала стали китайские купцы [26].

Согласно письму артельщика-кассира Кяхтинского отделения А. М. Иванова, датированному 19 августа 1910 г., условия жизни в слободе и до русско-японской войны «не отличались дешевизной и удобством». Артельщик, получавший хорошее жалованье в размере 1800 руб. в год, был вынужден просить у руководства банка денежную помощь, так как указанных средств ему и его семье не хватало [27]. Для сравнения — артельщик Верхнеудинского отделения Русско-Китайского банка И. О. Афанасьев получал 1500 руб. в год и нужды не испытывал [7].

Исходя из доклада служащего Русско-Китайского банка Г. М. Левина, проводившего в 1908 г. ревизионную проверку Иркутской группы отделений, дела у Кяхтинского филиала шли не очень успешно. Даже несмотря на увеличение пассивной части средств за счет открытия текущего счета более чем на 100 тыс. руб. Троицкосавским гарнизоном, долг Кяхтинского филиала перед Центральным отделением банка, по итогам 1908 г., составил 58 тыс. руб. [28]. Для сравнения: Верхнеудинский филиал, так же переживавший непростые времена, смог вести дела в 1908 г. на «свои собственные средства». А в 1907 г. долг отделения составлял 30 тыс. руб. Кроме того Верхнеудинский офис смог уделить на нужды своей группы около 200 тыс. руб. [29]. История Русско-Китайского банка завершилась 14 (27) июня 1910 г., с утверждением императором Николаем II Положения Совета министров «Об учреждении акционерного коммерческого банка, под наименованием «Русско-Азиатский банк». Согласно данному документу, происходило слияние Русско-Китайского и Северного банков (1901–1910 гг.) [18, с. 788]. Уже с октября 1910 г. Кяхтинский офис в документах значился как «Отделение Русско-Азиатского банка» [30].

Таким образом, в ходе осуществления своей деятельности, Кяхтинское отделение Русско-Китайского банка наряду с оказанием своим клиентам обычных для кредитно-финансового учреждения услуг (учет векселей, выдача ссуд под залог товаров или ценных бумаг, прием денежных переводов), решало в интересах банка и особые, обусловленные его географическим положением,

задачи. Сбор информации о состоянии монгольского внутреннего рынка, составление на основе полученных данных ценных рекомендаций для Правления банка, помощь в обеспечении функционирования российских золотодобывающих компаний на территории Монголии, транзит драгоценных металлов из Европы в Китай — все это формировало ту специфику, которая отличала деятельность Кяхтинского филиала от других банков. Отделение Русско-Китайского банка в Кяхтинской слободе сыграло значимую роль в деле продвижения российского влияния в регионы Внутренней Азии. Благодаря его работе российские купцы и промышленники имели воз-

можность разворачивать активную деятельность на территории Монголии.

В тоже время, Кяхтинское отделение Русско-Китайского банка в силу ряда причин так и не смогло полностью использовать все свои возможности в деле распространения российского финансового капитала в сопредельные страны. Отсутствие развитого железнодорожного сообщения, поражение России в войне с Японией и свертывание Правлением банка финансовой активности в Монголии и Китае не дали в полной мере раскрыть Кяхтинскому отделению весь свой потенциал.

## ЛИТЕРАТУРА

1. ГАРБ. Ф. 102. Оп.1. Д. 156. Л. 2 (об), 3.
2. ГАРБ. Ф. 102. Оп.1. Д. 156. Л. 6, 6 (об.), 7, 8, 16 (об), 17.
3. ГАРБ. Ф. 102. Оп.1. Д. 156. Л. 8.
4. ГАРБ. Ф. 102. Оп.1. Д. 353. Л.1–8.
5. ГАРБ. Ф. 102. Оп. 1. Д. 127. Л.6, 6 (об.), 7
6. ГАРБ. Ф. 102. Оп. 1. Д. 127. Л. 22.
7. ГАРБ. Ф. 224. Оп. 1. Д. 64. Л. 27.
8. Дацышен В. Г. Одесское направление китайской чайной торговли (XIX — нач. XX вв.) // Китаезнавчі дослідження. Збірка наукових праць. Том.2. — Київ: Інститут сходовознавства НАН України, 2012. С. 48.
9. Евдокимова С. В. Организация городского управления г. Троицкосавска — Кяхты в XVIII — начале XX в. // Развитие городских поселений Байкальской Азии. Улан-Удэ, 2012. С. 51.
10. Кальмина Л.В., Плеханова А. М. Кяхта в 1840–1930-х гг.: блеск и нищета «окна в Китай» // Власть. 2019. Т. 27. № 2. С. 241.
11. Кальмина Л.В., Курас Л. В. Русско-китайская торговля через Кяхту в 1840–1900-е гг.: печальный детектив // Вестник Томского государственного университета. 2019. № 442. С. 123.
12. Кальмина Л.В., Плеханова А. М. Забайкальские города в торговом пространстве трансграничья (1880–1920-е гг.) // Власть. 2016. Том. 24. № 7. С. 195.
13. Курас Л.В., Кальмина Л. В., Михалев А. В. Капитаны российской восточной политики: рубеж XIX — XX вв. // Иркутск: Оттиск. 2018. С. 81.
14. Лукоянов И.В. «Не отстать от держав...» Россия на Дальнем Востоке в конце XIX — начале XX вв. СПб: Нестор-История. 2008. С. 171.
15. Московская торговая экспедиция в Монголию. [Сборник статей]. М.: Тип. П. П. Рябушинского, 1912. С. 92.
16. Попова И. Ф. Торговля России и Китая через Кяхту и Маймайчен // MONGOLICA. 2013. № 11. С. 28.
17. Плеханова А.М., Ширапов А. А. Верхнеудинское отделение Русско-Китайского банка: направления, специфика и результаты деятельности в условиях трансграничья // Власть. 2019. Том. 27. № 3. С. 208
18. Полное собрание законов Российской империи, собрание третье. СПб.: Государственная типография, 1913. Т. XXX, отделение 1, 1910, № 33788. С. 787–789.
19. РГИА. Ф. 630. Оп. 1. Д. 405. Л. 27.
20. РГИА. Ф. 632. Оп. 1. Д. 284. Л. 3 (об.).
21. РГИА. Ф. 630. Оп. 1. Д. 284. Л. 3.
22. РГИА. Ф. 632. Оп. 1. Д. 405. Л. 1, 1 (об.), 2.
23. РГИА. Ф. 632. Оп. 1. Д. 282. Л. 2, 2 (об.), 3.
24. РГИА. Ф. 630. Оп. 1. Д. 404. Л. 15.
25. РГИА. Ф. 630. Оп. 1. Д. 404. Л. 7–8.
26. РГИА. Ф. 630. Оп. 1. Д. 404. Л. 46.
27. РГИА. Ф. 630. Оп. 1. Д. 404. Л. 59.
28. РГИА. Ф. 632. Оп. 1. Д. 283. Л. 79–80.
29. РГИА. Ф. 632. Оп. 1. Д. 283. Л. 120.
30. РГИА. Ф. 630. Оп. 1. Д. 404. Л. 22.
31. РГИА. Ф. 630. Оп. 1. Д. 404. Л. 126.
32. РГИА. Ф. 630. Оп. 1. Д. 405. Л. 46.
33. РГИА. Ф. 630. Оп. 1. Д. 405. Л. 59.
34. РГИА. Ф. 630. Оп. 1. Д. 405. Л. 126.
35. РГИА. Ф. 632. Оп. 1. Д. 283. Л. 82.

36. РГИА. Ф. 632. Оп. 1. Д. 283. Л. 85 (об.), 86.
37. РГИА. Ф. 632. Оп. 1. Д. 283. Л. 85, Л. 85 (об.).
38. РГИА. Ф. 632. Оп. 1. Д. 283. Л. 81.
39. Фурман Е. Л. Страницы истории Акционерного общества рудного дела Тушетухановского и Цеценхановского аймаков в Монголии в начале XX в. («Монголор») // Экономика и гуманитарные исследования: проблемы, тенденции, достижения. Новосибирск: ООО «Центр развития научного сотрудничества». 2017. С. 137.
40. Яго К. Русско-Китайский банк в 1896–1910 гг.: международный финансовый посредник в России и Азии // Экономическая история. Ежегодник 2011/2012. М.: РОССПЭН. 2012. С. 307.
41. Luigi Barzini. Peking to Paris: An Account of Prince Borghese's Journey Across Two Continents in a Motor Car // E. Grant Richards. London. 1907. Pg. 298–299.

---

© Ширапов Алдар Амаголонович ( agmaren@mail.ru ).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Г. Улан-Удэ

# СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ РЕЧИ В ФОРМИРОВАНИИ ПРАВИЛЬНОГО ФОНАЦИОННОГО ДЫХАНИЯ У ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ

## MODERN SPEECH DEVELOPMENT TECHNOLOGIES IN FORMATION OF PROPER PHONATIONAL BREATHING IN FOREIGN STUDENTS

**R. Arzumanova  
Yu. Gosteva  
O. Zelenova**

*Summary.* The article presents an analysis of modern speech development technologies in the formation of correct phonational breathing in foreign students. The provision that the formation of phonation skills allows for the normal functioning of dialogue and monologous oral speech has been updated. The main provisions of speech development in formation of correct phonational breathing are specified. Modern technologies are presented, which describe the mechanism of speech development itself in the formation of correct phonational breathing. The steps and exercises on formation of correct phonational breathing are also described. The article briefly describes the technology of using a computer program for speech development in the formation of proper phonational breathing.

*Keywords:* modern technologies, speech development, formation of proper phonational breathing, foreign students.

**Арзуманова Раиса Аркадьевна**

К.п.н., доцент,  
Российский университет дружбы народов  
arzumanowa@mail.ru

**Гостева Юлия Николаевна**

К.п.н., доцент,  
Российский университет дружбы народов  
ulianik@mail.ru

**Зеленова Ольга Васильевна**

К.п.н., доцент,  
Российский университет дружбы народов  
lallo2210@mail.ru

*Аннотация.* В статье представлен анализ современных технологий развития речи в формировании правильного фонационного дыхания у иностранных студентов. Актуализировано положение о том, что сформированность фонационных навыков позволяет нормально функционировать диалогической и монологической устной речи. Конкретизированы основные положения развития речи в формировании правильного фонационного дыхания. Представлены современные технологии, которые описывают сам механизм развития речи в формировании правильного фонационного дыхания. Так же описаны этапы и сами упражнения по формированию правильного фонационного дыхания. В статье кратко описана технология использования компьютерной программы по развитию речи в формировании правильного фонационного дыхания.

*Ключевые слова:* современные технологии, развитие речи, формирование правильного фонационного дыхания, иностранные студенты.

**Н**а сегодняшний день в современном мире довольно ценно умение владеть культурой голоса, и знать основы невербальной коммуникации и делового поведения. Данные знания способствует успешной профессиональной деятельности и речевому взаимодействию в условиях межкультурной коммуникации среди иностранцев. Важной задачей обучения иностранных студентов выступает формирование межкультурных компетенций, умений верно и понятно излагать свои мысли. Для этого иностранные студенты обучаются речевой культуре той страны, в которой учатся и плани-

руют остаться работать. Для иностранных студентов необходимо научиться говорить логично и связно. Поэтому важно произносить слова, звуки в соответствии с фонетическими нормами языка страны пребывания, интонационно, верно, оформлять свою мысль-высказывание с учетом коммуникативных намерений. Не оспорим факт того, что сформированность фонационных навыков позволяет нормально функционировать диалогической и монологической устной речи, это делает коммуникацию партнеров на эмотивно-эмпатийном уровне более понятной. Именно поэтому правильное фонационное

дыхание у иностранных студентов приобретает важную роль в процессе обучения [1].

Рассмотрим современные технологии развития речи в формировании правильного фонационного дыхания у иностранных студентов.

А. Н. Соколов [2] разработал технологию развития речи в формировании правильного фонационного дыхания с опорой на внутреннюю речь. Его наблюдения доказали, что для правильного развития мышления нужно активизировать оба речевых анализатора — моторный и слуховой, так как моторный обеспечивает понимание логико-грамматических отношений в иностранной речи (при использовании открытой или скрытой артикуляции), а слуховой позволяет выполнять функцию акустического анализа воспринимаемой речи. Причем в процессе воспроизведения речи доминирует моторный анализатор, тогда как при слуховом восприятии речи — слуховой, поддерживаемый в период затруднений в акустическом анализе речи действием речевой моторики.

Как показали исследования А. Н. Соколова [2], при проговаривании своих мыслей в момент их возникновения — их выражению во внешнем воспроизведении предшествует образование речевых двигательных импульсов, которые опережают проговаривание речевой конструкции. Благодаря внутренней речи, у человека создается образ «речевой установки», вызывающий возбуждение необходимых речевых стереотипов, так происходит отбор слов и фраз для следующих диалогов и сообщений. Считаем, что названные положения технологии развития речи необходимо учитывать при формировании правильного фонационного дыхания у иностранных студентов.

В контексте темы исследования, что развитию речи в формировании правильного фонационного дыхания у иностранных студентов будет эффективной технология выработки правильного речевого дыхания, которая осуществляется при тренировке глубокого и нижнеберберного дыхания. Иностранному студенту необходимо опустить дыхание на диафрагму, это делается при соблюдении манипуляций глубокого вдоха до уровня живота. Далее необходима выработка ровной воздушной струи. Это достигается при выполнении вдоха через рот — выдоха через рот. Вдох через нос-выдох через нос, вдох через рот — выдох через нос, вдох через нос-выдох через рот. Именно дыхание, которые мы описали необходимо выполнять в обязательном порядке для формирования правильного фонационного дыхания у иностранных студентов.

Еще одна современная технология используется при соблюдении механизмов речевого дыхания. Не-

обходимо сделать глубокий вдох через нос на выдохе и посчитать до 10,12,15. Затем поработать над силой и продолжительностью выдоха, постепенно наращивая громкость фраз.

Например, могут использоваться такие известные фразы-упражнения как: АХ! АХ, пахнет! АХ, как пахнет! Ах, как пахнет цветок! «Ай, да я!» Похвалиться, подтрунить «Ну и ну» [3].

Затем иностранному студенту в ноздри (неглубоко, конечно) вставляются кусочки ваты. Он должен выдыхать таким образом, чтобы вата не упала. Данная тренировка выполняется в течение нескольких минут, после этой тренировки на стол кладутся два ватных шарика. На них нужно поочередно дуть. До тех пор, пока они не упадут со стола.

Подобная работа над дыханием, тренировка энергетической системы голосообразования является первым этапом развития речи в формировании правильного фонационного дыхания у иностранных студентов.

Следующим этапом работы является развитие длительного фонационного выдоха. Формирование фонационного выдоха является основой для развития координаторных манипуляций между дыханием, голосом и артикуляцией. Для того, чтобы избежать фиксации внимания непосредственно на процессе вдоха необходимо сосредоточиться только на длительности произнесения речевой конструкции.

Следующая тренировка фонационного выдоха должна начинаться с долгого проговаривания слов, в которых содержится большое количество гласных. Необходимо постепенно наращивать количество слов, в которых содержится большое количество гласных звуков, и произносить на одном выдохе.

Далее выполняются упражнения диафрагмального вдоха и выдоха во время выполнения этих упражнений иностранный студент может осуществлять контроль ладонью, положенной на область диафрагмы.

Еще одна современная технология развития речи в формировании правильного фонационного дыхания у иностранных студентов может реализовываться по средствам использования компьютерных программ SpeechViewer [5]. Данная программа включает в себя комплекс упреждений, которые выполняет иностранный студент в определенном порядке. Имеющиеся упражнения позволяют контролировать не только произношение звуков отдельно, но и тренировать в произнесении их комбинаторно благодаря тому, что выполняется работа над слогами, словосочетаниями и короткими словами.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Аристова Е. А. Развитие у студентов вуза фонетических и фонационных навыков иноязычной устной речевой деятельности // Вестник ПНИПУ. Проблемы языкознания и педагогики. 2014. № 9. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-u-studentov-vuza-foneticheskikh-i-fonatsionnyh-navykov-inoazychnoy-ustnoy-rechevoy-deyatelnosti> (дата обращения: 11.02.2020).
2. Соколов А. Н. Автореферат диссертационного исследования. Внутренняя речь и мышление 1968, с. 56–57 URL: [http://irbis.gnpbu.ru/Aref\\_1967/Sokolov\\_A\\_N\\_1967.pdf](http://irbis.gnpbu.ru/Aref_1967/Sokolov_A_N_1967.pdf)
3. Алексеева Ирина Николаевна восстановление фонационного (речевого) дыхания у больных с дизартрией в раннем восстановительном периоде инсульта (из опыта работы логопеда) // Евразийский Союз Ученых. 2015. № 4–5 (13). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vosstanovlenie-fonatsionnogo-rechevogo-dyhaniya-u-bolnyh-s-dizartriyei-v-rannem-vosstanovitelnom-periodе-insulta-iz-opyta-raboty-logopeda> (дата обращения: 11.02.2020).
4. Белякова Л.И., Дьякова Е. А. Заикание. Учебное пособие для студентов педагогических институтов по специальности "Логопедия" — М.: В. Секачев, 1998 URL: <http://pedlib.ru/Books/2/0015/2-0015-39.shtml>
5. Бурачевская О. В., Бурачевская Т. В., Бурачевская Н. И. Возможности использования компьютерных технологий в работе с людьми с нарушениями речи // Вопросы педагогики. — 2017. — № 3. — С. 21–26. — URL <https://moluch.ru/th/1/archive/63/2608/> (дата обращения: 11.02.2020).

© Арзуманова Раиса Аркадьевна ( arzumanova@mail.ru ),

Гостева Юлия Николаевна ( ulianik@mail.ru ), Зеленова Ольга Васильевна ( lallo2210@mail.ru ).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Российский Университет Дружбы Народов

## ОСОБЕННОСТИ ВОКАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ В СИСТЕМАХ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИИ И КИТАЯ

### FEATURES VOCAL TRAINING IN THE HIGHER EDUCATION SYSTEMS OF RUSSIA AND CHINA

*Van Idin*

*Summary.* This article will analyze vocational education in Russia and in China. The differences and features in each of the countries are studied.

*Keywords:* vocal education, Russia, China, vocals.

**Ван Идин**

Ассистент, Российская академия музыки имени

Гнесиных

583247440@gg.com

*Аннотация.* В данной статье будет проанализировано профессиональное вокальное образование в России и в Китае. Изучены различия и особенности в каждой из стран.

*Ключевые слова:* вокальное образование, Россия, Китай, вокал.

**И**скусство владения вокалом направлено на человека, на его эстетическое восприятие. Именно вокальное искусство направлено на единение народов, неспроста столь распространены всевозможные международные вокальные конкурсы, которые пользуются большим успехом.

Благодаря подготовке специалистов вокального искусства могут решаться множество вопросов социально-культурного характера.

В Китае и России высоко ценится профессиональное вокальное искусство. Именно подготовка вокалистов оценивается в данных странах как одно из приоритетных направлений в высшем музыкальном образовании.

Следует отметить, что в рассматриваемых в рамках данной статьи странах на сегодняшний момент присутствует определенное сходство в процессах реформирования музыкального образования.

Значимость нынешних совместных исследований в сфере педагогики искусства китайских и отечественных экспертов отмечает, в частности, китайский исследователь Ду Сывэй, который в собственной диссертации акцентирует особое внимание на то, что «совместные просветительские подходы к профессиональной подготовке специалистов в разных странах обнаруживают равно как единые схожие направленности, так

и скрытые резервы, что на новом этапе развития межэтнических проектов имеет особенное значение» [6, с. 3].

В трудах, посвященных вокальному искусству, китайские создатели, такие, как Ду Сывэй, Линь Линь, Лю Ян, Ляо Фушу, Ма Чан-линь, Сун Цзинан также др. обращают внимание на наличие органичных

глубоких взаимосвязей между Китаем и Российской Федерацией в сфере подготовки специалистов певческого искусства [7,8].

Во китайской народной республике довольно большое внимание уделяется культуре и искусству, а музыкальное образование считается одним из элитнейших в государстве. Цена обучения в вокальных филиалах в китайских институтах довольно значительная и продолжает стремительными темпами увеличиваться.

В Российской Федерации также прослеживается преобразование в сфере музыкального образования: доступность, повышение качества образования на базе применения современных технологий.

Исследование подготовки вокалистов в системе высшего образования Российской Федерации и Китая даст возможность на базе наблюдаемых тенденций, равно как положительных, так и отрицательных, определить многообещающие подходы к организации просвети-

тельного хода во мелодических высших учебных заведениях.

Подготовка в сфере вокального искусства в системах высшего образования Российской Федерации и КНР имеет как сходства, так и отличия.

В Китае подобная подготовка осуществляется в образовательных организациях 3-х разновидностей: педагогическое высшее учебное учреждение, непедагогическое высшее учебное учреждение, консерватория. В Российской Федерации имеется Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки «Вокальное искусство» (степень бакалавриата), который распространяется на все без исключения высшие учебные заведения государства (консерватории, университеты, академии, институты) и является неполным высшим образованием.

В Китае по этой специальности в консерватории имеются свои личные эталоны, которые отличаются от стереотипов института. По данной профессии в Китае учатся 4 года и в институте, и в консерватории; по завершении учебного заведения выпускники приобретают звание бакалавра, что является полным высшим образованием.

В учебные планы равно как китайских, так и отечественных высших учебных учреждений по подготовке бакалавров в сфере вокального искусства введены общепрофессиональные, гуманитарные и специализированные дисциплины.

Исследование общегуманитарных и социально-экономических дисциплин в Российской Федерации ориентировано на получение студентами обширной гуманитарной эрудиции. Китайские же учащиеся непременно обязаны усвоить необходимый минимум гуманитарных знаний, проникнуться идеями коммунизма. Из гуманитарных дисциплин учебных планов Российской Федерации и Китая схожи отечественная история, физическая культура, иностранный язык и юриспруденция. В КНР исследуют теорию марксизма, теорию военного дела, гигиену и здоровье, политику, новинки в образовании. В Российской Федерации подобные дисциплины не введены в учебные планы.

В КНР учащиеся-вокалисты изучают английский язык, в то время, равно как во Российской Федерации — итальянский оперный.

Особенно отличается в государствах изучение общепрофессиональных дисциплин. В Китае изучение этих дисциплин осуществляется наиболее основательно. Например, китайские учащиеся зачисляются в универ-

ситеты без навыков игры на пианино, по этой причине в дальнейшем они прилагают большие усилия, для того чтобы освоить их. В Российской Федерации же учащиеся зачисляются в университеты и уже имеют основу семилетней музыкальной школы либо музыкального училища. Поэтому у отечественных студентов игра на пианино особых сложностей не вызывает. Из схожих общепрофессиональных дисциплин следует выделить сольфеджио, гармонию, теорию музыки, историю иностранной музыки, историю искусства, исследование музыкальных произведений.

Среди специализированных дисциплин в Российской Федерации и в Китае схожи такие, как танец, сольное пение, основные принципы вокальной методики, сценическая речь, сценическое движение, работа концертмейстера, основы актерского мастерства, вокальный ансамбль.

В Китае учащийся вуза имеет возможность получить диплом после того, как он освоит необходимое число зачетных единиц. В Российской Федерации же только осуществляется трансформация к этому типу измерения, однако одновременно существует и измерение в академических часах.

Рассматривая практические цели подготовки вокалистов, необходимо выделить, что в Российской Федерации выпускники музыкальных Вузов — это преподавательские кадры для средних учебных заведений и музыкальных училищ; в Китае — педагогические кадры средних учебных учреждений. С 1980 года в китайских институтах и университетах начинают открывать специальность «Музыкальное образование». Выпускники певческих филиалов данной специальности — это педагогические кадры для средних образовательных учреждений.

Помимо похожих черт в подготовке педагогов вокала в Китае и Российской Федерации существуют и различия. В Российской Федерации подготовка вокалистов осуществляется в музыкальных ВУЗах. Не все выпускники ВУЗов стремятся к педагогической работе, однако в программе в качестве обязательных введены предметы психолого-педагогического цикла. Учащимся, желающим работать в консерватории, следует быть кандидатом наук либо закончить аспирантуру. В Китае имеются ВУЗы, которые стараются предоставить учащимся только практические вокальные навыки. В подобных высших учебных заведениях игнорируется особенность педагогических факультетов и отделений. Однако университеты, предоставляющие подготовку вокалиста-педагога, кроме того существуют.

В китайских высших учебных заведениях до получения диплома учащиеся проходят тестирование, кото-

рое состоит из различного вида вопросов. Итоги испытания заносятся в диплом. В Российской Федерации же подобная практика только лишь начинает устанавливаться.

Учащиеся отечественных институтов все еще сдают госэкзамен по билетам.

Такие предметы, как танец, фортепиано, пение сдаются и в Российской Федерации, и в Китае по программе обязательно.

Выпускники кафедры сольного пения музыкальных институтов Российской Федерации приобретают 3 квалификации: оперный певец, концертно-камерный певец и педагог академического пения, в Китае — 1. После завершения консерватории китайские учащиеся приобретают специальность «Оперное пение», после завершения ВУЗа — «Академическое пение», после педагогического университета — «Преподаватель академического пения», что уменьшает уровень их социальной защищенности.

Особенно хотелось бы остановиться на устройстве на работу учащихся Российской Федерации и Китая. Что касается отечественных студентов, то, учась в институте, они подрабатывают или учителями музыки в школе, или поют в театральном хоре, в некоторых случаях совмещают эти две работы. После завершения университета учащиеся или остаются на своих рабочих участках, или находят иную сферу работы из-за низкой заработной платы в начале трудовой карьеры.

В Китае все без исключения финансовые трудности учащихся решаются их родителями, по этой причине китайские учащиеся не работают. После завершения университета учащийся вуза может выбрать или работу преподавателем пения, или певцом. Обе специальности довольно хорошо оплачиваются. Хочется выделить, что преподавателей и учителей в Китае весьма почитают, не меньше, нежели государственных госслужащих.

Таким образом, подготовка бакалавров — вокалистов в Российской Федерации и Китае имеет как сходства, так и отличия.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Грибкова О.В., Мерабова К. С. Развитие музыкального слуха учащихся в процессе занятий вокалом в иноязычной обучающейся среде // Мир науки, культуры, образования. — 2017. — № . 3 (64).
2. Кашина Н.И. и др. Освоение китайскими студентами русского языка в процессе вокального ансамблевого исполнительства // Язык и культура. — 2019. — № . 45.
3. Шамовская Т.В., Алимова Д. Б. Межкультурная коммуникация как условие социокультурной адаптации иностранных студентов в процессе обучения в вузе // Профессиональное образование в России и за рубежом. — 2019. — № . 1 (33).
4. Гусейнова А. Интеграция искусств: восток–запад // Большая Евразия: Развитие, безопасность, сотрудничество. — 2019. — № . 2–2.
5. Рапацкая Л. и др. (ред.). Традиции и инновации в современном культурно-образовательном пространстве. — Litres, 2019.
6. Гайдай П. В. Межкультурные коммуникации в развитии профессионального музыкального образования Китая // Сибирский педагогический журнал. — 2019. — № . 2.
7. Петелин А.С., Петелина Е. А., Лу Х. Педагогические условия развития вокально-исполнительского потенциала китайских студентов // Мир науки, культуры, образования. — 2019. — № . 2 (75).

© Ван Идин ( 583247440@gg.com ).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

# АНАЛИЗ ИТОГОВ ВХОДНОГО ТЕСТИРОВАНИЯ ПЕРВОКУРСНИКОВ ДЛЯ СТРИМИНГА В ВУЗЕ КАК ПОКАЗАТЕЛЬ ГОТОВНОСТИ ВЫПУСКНИКОВ ШКОЛ К СДАЧЕ ОБЯЗАТЕЛЬНОГО ЕГЭ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

**FRESHMEN PLACEMENT TEST  
FOR EDUCATIONAL STREAMING  
AT UNIVERSITY AS A MEASURE  
OF SCHOOL GRADUATES  
PREPAREDNESS FOR PASSING  
COMPULSORY UNIFIED STATE  
EXAMINATION IN ENGLISH**

**N. Glushko  
E. Mikhaylenko**

*Summary.* In the context of forthcoming introduction of compulsory Unified State Examination in English for all school graduates in Russia, a realistic assessment of their readiness for this experience becomes a topic of various discussions. The article studies the results of English placement test passed by all freshmen of non-linguistic departments of the university. The test outcome provides data on a level of language proficiency shown by students who nowadays do not choose English as a subject for the final school examination. The analysis of empiric evidence enables the authors to conclude that obligatory English exam for all graduates is now inadvisable. The paper also gives a brief description of students streaming for language classes at the university as general placement test supports its implementation.

*Keywords:* Unified State Examination, English, placement test, level of language proficiency, streaming.

**Глушко Наталья Александровна**

Старший преподаватель, Дальневосточный  
федеральный университет (г. Владивосток)  
glushko.na@dvfu.ru

**Михайленко Елена Александровна**

Старший преподаватель, Дальневосточный  
федеральный университет (г. Владивосток)  
mikhaylenko.ea@dvfu.ru

*Аннотация.* В свете перспективы скорого введения обязательного ЕГЭ по английскому языку для всех выпускников российских школ, реальная оценка готовности старшеклассников к этому испытанию является темой многочисленных дискуссий. В статье рассматриваются итоги входного тестирования по английскому языку среди первокурсников неязыковых направлений подготовки вуза, отображающие уровень владения языком среди тех, кто сегодня не выбирает английский для сдачи ЕГЭ. Анализ эмпирических данных позволяет сделать вывод о нецелесообразности проведения обязательного языкового экзамена на данном этапе. Дополнительно в работе дается краткий обзор стриминговой модели организации занятий по дисциплине «иностранный язык» в вузе, внедрению которой способствует единое входное тестирование.

*Ключевые слова:* ЕГЭ, английский язык, входное тестирование, уровень знания языка, стриминг.

С приближением 2022 года все чаще поднимается вопрос о готовности старшеклассников российских школ к сдаче обязательного ЕГЭ по английскому языку. Больше всего о преждевременности введения этой инициативы беспокоятся родители будущих выпускников, т.к. если экзамен не будет сдан, то школьники не смогут получить аттестат.

На сегодняшний день опубликовано много работ о тонкостях и сложностях подготовки школьников к этому экзамену, проведен анализ отдельных заданий и методик подготовки к их сдаче, рассмотрены совместные проекты школ и языковых кафедр вузов, помогающие подготовить выпускников к экзамену, описаны данные результатов ЕГЭ по английскому языку среди тех, кто выбрал эту дисциплину, а также пробных экзаменов, про-

веденных для всех школьников десятых и/или одиннадцатых классов ради эксперимента в ряде школ страны. Параллельно с этим в сети Интернет можно найти массу форумов, блогов, тематических порталов, где также обсуждаются вопросы, связанные с английским языком и необходимостью сделать экзамен обязательным для всех.

Многие исследователи отмечают, что в сложившейся в российских школах ситуации введение обязательного ЕГЭ по английскому языку на данном этапе преждевременно. Среди причин отмечается недостаточное количество часов английского языка (2–3 урока в неделю), обучение в группах с разным уровнем знаний, нехватка учителей английского языка, отсутствие необходимого материально-технического обеспечения и несоответ-

стве учебных материалов поставленным задачам [4, с. 287].

Авторы статьи, работая в Дальневосточном федеральном университете (ДВФУ) со студентами неязыковых направлений подготовки, также задалась вопросом о возможности успешной сдачи ЕГЭ по английскому языку этой категорией студентов. Эмпирической основой для анализа и ответа на этот вопрос послужили результаты входного тестирования на выявление уровня остаточных знаний по английскому языку у студентов первого курса инженерных направлений подготовки вуза, собранные за пять лет.

Для начала стоит рассмотреть формат и требования Единого государственного экзамена по иностранному языку. Единый государственный экзамен по иностранному языку проводится с 2009 года. Структура экзамена с годами претерпевала изменения в сторону увеличения количества заданий и их усложнения. С 2016 года ЕГЭ по иностранному языку состоит из четырех разделов письменной части («Аудирование», «Чтение», «Грамматика и лексика» и «Письмо») и устной части. В разделах «Аудирование» и «Чтение» проверяется сформированность умений понимания как основного содержания письменных и звучащих текстов, так и их полного понимания. Кроме того, в разделе «Чтение» контролируется видение структурно-смысловых связей в тексте, а в разделе «Аудирование» — нахождение в прослушиваемом тексте запрашиваемой информации или определение ее отсутствия. Раздел «Грамматика и лексика» проверяет навыки оперирования грамматическими и лексическими единицами на основе предложенных текстов. В разделе «Письмо» выпускники должны продемонстрировать свои умения создания различных типов письменных текстов. В устной части оцениваются произносительные навыки и речевые умения [8, с. 3].

Для дифференцирования экзаменуемых по владению иностранным языком во все разделы включены задания трех уровней: базового, повышенного и высокого. Минимальное количество баллов единого государственного экзамена, подтверждающее освоение образовательной программы среднего общего образования по иностранным языкам составляет 22 балла [6, с. 2].

Международным стандартом для описания уровня знания языка признана Общеввропейская шкала языковой компетенции (Common European Framework of Reference, CEFR). В системе CEFR знания и умения учащихся подразделяются на три основные категории:

- A — Элементарное владение;
- B — Самодостаточное владение;
- C — Свободное владение.

Каждая категория подразделяется на два уровня:

- A1 — Уровень выживания;
- A2 — Предпороговый уровень;
- B1 — Пороговый уровень;
- B2 — Пороговый продвинутый уровень;
- C1 — Уровень профессионального владения;
- C2 — Уровень владения в совершенстве.

Для каждого уровня определен комплекс необходимых знаний и умений, включающий чтение, восприятие на слух, устную и письменную речь [10].

Согласно Спецификации контрольных измерительных материалов для проведения единого государственного экзамена по иностранным языкам в 2019 году, базовый, повышенный и высокий уровни сложности заданий ЕГЭ соотносятся с уровнями владения иностранными языками, определенным в документах Совета Европы, следующим образом:

- ◆ Базовый уровень — A2+ (из описания уровня A2 для подготовки заданий базового уровня разработчики ориентируются на дескрипторы, лежащие ближе к уровню B1, а не к уровню A1.)
- ◆ Повышенный уровень — B1
- ◆ Высокий уровень — B2 [8, с. 4].

Как показывает статистика, ЕГЭ по английскому языку выбирает небольшой процент выпускников школ РФ (2015 год — 8,5%; 2016 год — 8,6%; 2017 год — 9%; 2018 год — 11,5%; 2019 год — 10,1%) [7]. В основном этот экзамен сдают с целью поступления на языкознание и другие гуманитарные направления.

Для абитуриентов рассматриваемых годов набора (с 2015 по 2019) очной формы обучения на образовательные программы инженерных направлений подготовки (в инженерной школе ДВФУ) сдавать ЕГЭ по английскому языку не было необходимости. Основными экзаменами являлись математика, физика и русский язык. Общий проходной балл варьировался в зависимости от направления подготовки [5].

С 2015 года в ДВФУ все первокурсники проходят тестирование по английскому языку с целью определения уровня владения языком. Изначально тестирование было проведено пробно с целью разработки и пилотного внедрения проекта по развитию англоязычной среды в вузе в рамках программы повышения конкурентоспособности университета (Проект 5–100) [2], а с 2016 такое тестирование проводится на постоянной основе.

Следует подчеркнуть, что в рассматриваемый период входное тестирование проходило с использованием разных независимых тестовых материалов (в 2015 году использовались материалы Cambridge placement test, в 2016 году тестирование проходило на онлайн платформе

Таблица 1. Данные входного тестирования по английскому языку

Год набора	2015	2016	2017	2018	2019
количество протестированных первокурсников	501	956	875	512	491
CEFR	%				
A1	12,8	17,3	31	7,3	8,4
A1-A2	36,1	41,9	34,6	23,6	19,1
A2	25,3	18	14,2	31,8	22,8
A2-B1	13	13,4	11,8	18,6	22,4
B1	12,4	6	6,9	11,7	13,4
B1+	0,4	2,9	1,2	6,6	12,8
B2	0	0,5	0,3	0,4	1,1

Таблица 2. Соотношение баллов ЕГЭ и уровня CEFR

CEFR	ЕГЭ (математика, физика, русский язык) 2015–2019 гг.	
A	A1	от 105 до 299
	A1 / A2	от 101 до 318
	A2	от 117 до 348
B	A2 / B1	от 159 до 360
	B1 / B1+	от 115 до 289
C	B2 / B2-C1	от 158 до 278
	C2	от 163 до 232

ме Cambridge LMS, в 2017 году тестирование проводила на своей онлайн платформе образовательная организация Education First, в 2018 году тестирование проводилось на онлайн платформе и преподавателями МГИМО, а в 2019 году коллективом департамента английского языка ДВФУ был создан и апробирован внутренний университетский тест).

Благодаря данному определению уровней и реорганизации расписания появилась возможность распределять обучающихся в языковые группы одного уровня. Данное разделение можно отнести к технологии академического стриминга (от англ. «streaming»), который в образовательном контексте рассматривается именно как разделение обучающихся на группы или потоки согласно их уровню знаний и/или способностей [1, с. 103].

Данные входного тестирования позволили определить следующие уровни владения английским языком у первокурсников инженерных направлений подготовки ДВФУ (т.к. количество поступивших ежегодно варьируется, данные наборов переведены в проценты):

Средний балл знания языка при зачислении в иностранные высшие учебные заведения на неязыковые направления подготовки варьируется 5.5–6.5 IELTS (англ. «International English Language Testing System» — международная система тестирования английского языка,

признаваемая в 140 странах, разработанная для оценки уровня владения английским языком всех желающих учиться или работать в англоязычных странах), что соотносится с уровнем B2 и выше [1, 11].

Как видно из полученных данных, количество студентов, владеющих языком на уровне абитуриентов зарубежных вузов, составляет от 0,3% до 1,1% от всех поступающих на инженерные (не специализирующиеся на иностранных языках) направления подготовки ДВФУ.

При этом, успешно окончив школьную программу и имея в аттестате положительную оценку по английскому языку, от 72,7% и до 91,6% студентов не владеют языком даже на базовом уровне, предъявляемом для сдачи ЕГЭ по данной дисциплине (как говорилось выше, базовый уровень приравнивается к A2+ «ближе к B1», что в Таблице 1 дано как A2-B1).

Кроме того, результаты ежегодного стриминга первокурсников бакалавриата Инженерной школы ДВФУ по английскому языку показали, что корреляции между баллами ЕГЭ по профильным дисциплинам и уровнем владения языком нет.

Из приведенной таблицы видно, что по итогам входного тестирования в одну языковую группу могут попасть студенты не только с разных направлений под-

готовки, но и, соответственно, с абсолютно разными результатами ЕГЭ.

Исходя из принципов деления на академические группы, или при ограниченном количестве поступивших на одно направление подготовки, в одной и той же академической (по профилю обучения, не языковой) группе могут заниматься студенты с одинаковым ЕГЭ, но разным уровнем владения иностранным языком: например два студента с ЕГЭ 183 балла, при этом языковой уровень по CEFR у одного B1, а у второго — A1, ЕГЭ 207, а CERF A2 и B1+, ЕГЭ 244, а CEFR A1-A2 и B2.

При стриминге, будучи относительно гомогенными по языковому уровню, группы остаются достаточно гетерогенными по составу благодаря разным специальностям и личностным особенностям обучающихся (т.к. никакой оценки, кроме уровня владения языком, не осуществляется).

Вне дисциплины «иностранное языком» формирование академических групп в ДВФУ производится административно, согласно выбранному направлению подготовки и профилю обучения. Если на одно направление происходит большой набор, требующий разделения на отдельные группы, то принципы назначения первокурсников в ту или иную группу определяются руководством выпускающей кафедры. Чаще всего группы составляют равномерно по количеству обучающихся, которых могут ранжировать по регионально-гендерному характеру, с учетом данных результатов ЕГЭ — однородно или неоднородно по составу, согласно бюджетной или договорной форме обучения, и т.д.

Вопрос деления групп по каким-либо принципам не является новым и широко изучается в рамках исследований дифференцированного подхода и индивидуализации обучения как в средней, так и высшей школах (И.Э. Унт, Е.А. Юнина, А.А. Бударный, А.А. Кирсанов, В.Ф. Корнилова, Е.С. Рабунский, И.М. Осмоловская, С.А. Кобцева). Единого мнения о целесообразности занятий в однородных или разнородных по уровню владения языком группах, насколько можно судить, не существует, хотя, как показывает практика, работать в условиях стриминга проще и эффективнее как преподавателю, так и обучающимся, особенно в условиях больших по наполняемости групп. В исследованиях по организации обучения иностранному языку в «одноуровневых и смешанных аудиториях» рассматриваются различные методики и педагогические практики (П. Ур, Э. Херрманн, Д.С. Ричардс, Р.Б. Сринивас). В пользу однородных групп свой голос отдают почти все языковые школы мира, определяя своих студентов в группы по уровням, исходя из их знаний и уровня владения языком. Кроме того, большинство аутентичных

учебных материалов издаются под каждый уровень отдельно.

Эффективности проведения занятий в условиях стриминга способствуют использование разноуровневых материалов, разработка единых, но адаптированных по уровням, контрольно-экзаменационных материалов и требований к успешному прохождению курса, что создает комфортную образовательную среду для обучения и исключает неравенство в возможности приобретения и освоения знаний, а также получению оценки в конце курса [1, с. 110–112].

Стриминг на занятиях по «иностранному языку» в ДВФУ применяется только на первых двух годах обучения, когда студенты изучают General English (англ. «общий курс английского языка»), что дает возможность студентам с низким уровнем «подтянуться», студентам со средним и высоким — прирасти в знаниях или, как минимум, не потерять имеющиеся. С третьего курса практически у всех направлений подготовки «иностранное языком» переходит в ESP (англ. «English for specific purposes» — английский для особых целей, в том числе для академических или профессиональных) согласно профилю (занятия проводятся в академической группах без стриминга), а в магистерские программы включена дисциплина «Профессионально-ориентированный перевод». Введение курса ESP на более ранних курсах не представляется возможным, так как, согласно общепринятой практике, изучение языка специальности целесообразно начинать при уровне не ниже B1, до которого подавляющее большинство первокурсников, как показывает ежегодное входное тестирование, не дотягивает.

С начала 2018–2019 учебного года в ДВФУ была разработана и внедрена программа для поддержки талантливых и мотивированных студентов бакалавриата и специалитета «Academic Excellence and Honors Education», в рамках которой с марта 2019 года на безвозмездной основе был введен курс английского языка «для профессиональных и научно-исследовательских целей» [9]. Участие в программе и, в том числе, посещение занятий по английскому языку допускалось по итогам конкурса, согласно разработанным критериям отбора [3].

Среди 144 студентов, вовремя отправивших запрос на участие в курсах по английскому языку в марте 2019 года, 117 человек составили первокурсники, из которых 69 человек с направлений подготовки, не связанных с языком. Студентов просили указать уровень владения английским языком по CEFR, исходя или из данных входного тестирования при общем университетском стриминге, или с подтверждением уровня из других ва-

Таблица 3. Уровень владения английским языком у заявившихся на участие в программе «Academic Excellence and Honors Education», март 2019 г.

CEFR	количество подавших заявку	%
A0	3	4,4
A1	15	21,7
A2	17	24,6
A2-B1	1	1,5
B1	23	33,3
B1+	2	2,9
B2	6	8,7
C1-C2	2	2,9

Таблица 4. Уровень владения английским языком у заявившихся на участие в программе «Academic Excellence and Honors Education», октябрь 2019 г.

CEFR	количество подавших заявку	%
A0	9	6,8
A1	27	20,3
A1-A2	1	0,7
A2	33	24,8
B1	46	34,6
B1+	1	0,7
B2	13	9,8
B2+-C1	3	2,3

лидных источников (например, наличие сертификатов международного образца).

Из Инженерной школы поступило всего 7 заявок с самостоятельно указанным уровнем от A0 до C1, что не дает возможности делать какие-либо выводы по уровню владения английским языком среди «высокомотивированных студентов» указанной школы. Но, рассматривая данные 69 заявившихся к участию первокурсников всех неязыковых направлений подготовки вуза с указанным уровнем от A0 до C2, можно выделить следующие общие уровни:

В начале нового учебного года, в октябре 2019 года, на участие в курсах по английскому языку в рамках программы «Academic Excellence and Honors Education» от первокурсников инженерной школы заявки подали 17 студентов, указав уровень владения английским языком от A0 до B2. Общее количество заявок со всего вуза составило 397, из них 170 от первокурсников, в том числе с неязыковых направлений подготовки — 133, с указанием следующих уровней:

Как отражено в таблицах 3 и 4, даже среди талантливых первокурсников со всего вуза, успешно прошедших конкурсных отбор в программу, имеющих достижения в учебной и научной деятельности, а также мотивацию к учебе и развитию, у 88% студентов не хватает языковых знаний

для освоения ESP, чтобы развивать у них профессионально-ориентированную языковую компетенцию, а в среднем 27% студентов не укладываются в базовые требования ЕГЭ.

Итак, уровень языковой подготовки по английскому языку, продемонстрированный студентами на входном тестировании, наглядно отображает остаточные знания по дисциплине после школы. Анализ итогов независимого тестирования, проводимого в течение пяти лет у первокурсников инженерных направлений подготовки ДВФУ, показал, что в среднем около 82% поступающих владеют знаниями ниже A2+ (A2-B1), что является недостаточными для успешной сдачи даже базового уровня ЕГЭ. Кроме того, проведенная оценка результатов тестирования высокомотивированных студентов всех лингвистических направлений подготовки лишь подтвердила общий низкий языковой уровень: 52% участников, имея высокие баллы за профильные ЕГЭ и достижения в разных дисциплинах и областях, не владеют английским языком в той мере, которая позволит сдать ЕГЭ и получить аттестат. Соответственно, на основании всего вышесказанного можно сделать вывод, что как минимум в ближайший аналогичный период времени — пять лет — введение обязательного ЕГЭ по английскому языку абсолютно для всех выпускников школ на территории Российской Федерации, вне зависимости от выбора будущей профессии, нецелесообразно.

ЛИТЕРАТУРА

1. Глушко Н. А. Стриминговая модель обучения иностранному языку: опыт внедрения в вузе // Экономика образования. — Москва: Издательство Современного гуманитарного университета, 2019. — с. 100–116.
2. ДВФУ делится опытом развития англоязычной среды с вузами-участниками Проекта 5–100 [Электронный ресурс]. URL: [https://www.dvfu.ru/news/fefunews/the\\_university\\_shares\\_the\\_experience\\_of\\_the\\_development\\_of\\_the\\_english\\_language\\_with\\_higher\\_educational\\_institutions\\_participants\\_of\\_the\\_project\\_5\\_100/](https://www.dvfu.ru/news/fefunews/the_university_shares_the_experience_of_the_development_of_the_english_language_with_higher_educational_institutions_participants_of_the_project_5_100/) (дата обращения: 30.11.2019).
3. Как вступить в АЕНЕ [Электронный ресурс]. URL: <https://www.dvfu.ru/aehe/become-a-part/> (дата обращения: 02.12.2019).
4. Лихачева Ж. В. О возможности введения обязательного ЕГЭ по английскому языку // Материалы V Международной научно-методической конференции «Проблемы модернизации современного высшего образования: лингвистические аспекты. Лингвометодические проблемы и тенденции преподавания иностранных языков в неязыковом вузе». — Омск: Омский автобронетанковый инженерный институт, 2019. — с. 284–288.
5. Поступление в ДВФУ [Электронный ресурс]. URL: <https://www.dvfu.ru/admission/> (дата обращения: 22.11.2019).
6. Приказ Рособрнадзора от 26.06.2019 № 876 «Об определении минимального количества баллов единого государственного экзамена, подтверждающего освоение образовательной программы среднего общего образования, и минимального количества баллов единого государственного экзамена, необходимого для поступления в образовательные организации высшего образования на обучение по программам бакалавриата и программам специалитета» [Электронный ресурс]. URL: [http://www.ege.edu.ru/ru/main/legaldocuments/rosobrnadzor/orders/index.php?id\\_4=27243](http://www.ege.edu.ru/ru/main/legaldocuments/rosobrnadzor/orders/index.php?id_4=27243) (дата обращения: 24.11.2019).
7. Результаты ЕГЭ за 2010–2019 годы. Средние баллы ЕГЭ по всем предметам [Электронный ресурс]. URL: <https://materinstvo.ru/art/rezultaty-ege> (дата обращения: 25.11.2019).
8. Спецификация контрольных измерительных материалов для проведения в 2020 году единого государственного экзамена по ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ [Электронный ресурс]. URL: <http://fipi.ru/ege-i-gve-11/demosvii-spezifikacii-kodifikatory> (дата обращения: 16.11.2019).
9. Academic Excellence and Honors Education создан для студентов с осознанными образовательными и профессиональными целями [Электронный ресурс]. URL: <https://www.dvfu.ru/aehe/about-program/> (дата обращения: 02.12.2019).
10. CEFR — общеевропейская система оценки уровней владения иностранным языком [Электронный ресурс]. URL: <https://www.escc.ru/blog/obshcheevropejskaja-sistema-ocenki-urovnej-vladienija-inostrannym-jazykom> (дата обращения: 02.11.2019).
11. Who accepts IELTS scores? [Электронный ресурс]. URL: <https://www.ielts.org/about-the-test/who-accepts-ielts-scores/ro/all/all/all> (дата обращения: 08.12.2019).

© Глушко Наталья Александровна (glushko.na@dvfu.ru), Михайленко Елена Александровна (mikhaylenko.ea@dvfu.ru).  
Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Дальневосточный федеральный университет

# ВОСПИТАНИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО СОЗНАНИЯ УЧАЩИХСЯ ШКОЛ

## EDUCATION OF ENVIRONMENTAL AWARENESS OF SCHOOL STUDENTS

**D. Kozikov  
Ya. Kontsevenko**

*Summary.* The article is devoted to the formation of environmental awareness schoolchild. The problem of environmental education and upbringing in school is discussed. The technogenic nature of society's development imposes serious restrictions on the formation of an ecological worldview, and modern pedagogical science is designed to overcome the discrepancy between the wasteful consumer practice of society and concern for the preservation of nature. The article considers methodological approaches to the formation of components of environmental consciousness in primary school age, based on the practical provision of schoolchild with objects of nature and the use of different forms of environmental education.

*Keywords:* ecology, environment, environmental education, ecological culture, environmental consciousness, psychology, teaching methods, school child.

**Козиков Даниил Дмитриевич**

Аспирант, Московский городской педагогический университет  
daniil.kozikov@mail.ru

**Концевенко Янина Николаевна**

Аспирант, Московский городской педагогический университет  
janina25@mail.ru

*Аннотация.* Статья посвящена вопросу формирования экологического сознания школьников. Обсуждается проблема экологического образования и воспитания в школе. Техногенный характер развития общества накладывает серьезные ограничения на формирования экологического мировоззрения, и современная педагогическая наука призвана преодолевать расхождение между расточительной потребительской практикой общества и заботой о сохранении природы. Рассматриваются методические подходы к формированию компонентов экологического сознания в школьном возрасте, основанные на практическом обеспечении школьников объектами природы и использования разных форм экологического воспитания.

*Ключевые слова:* экология, окружающая среда, экологическое воспитание, экологическая культура, экологическое сознание, психология, методы обучения, школьники.

## Введение

**Э**кология — это наука, которая изучает контакты человека с природной средой обитания. Люди представляют собой важнейшую часть природы и неотъемлемо связаны с ней. Начиная с древнейших народов, трудом целых поколений у человека вырабатывалась любовь к природе. Древний человек прекрасно понимал, что без взаимодействия с природой ему не выжить. Природа для него была единственным методом получения пищи и существования на планете.

На выделение экологии как отдельной науки повлияло, с одной стороны, укрепление прогресса науки и техники в XX-м веке, а с другой — постоянный и быстрый, рост населения на планете. Развитие технологий и промышленности послужило толчком к глобальному увеличению использования ресурсов природы, что, несомненно, отрицательно сказалось на окружающей среде в связи с тем, что стало увеличиваться количество негативных отходов.

Экологическое образование в школе имеет возможность целенаправленно, координированно и системно передать знания о природе учащимся. Успех экологического воспитания в большей части определяется заинтересованностью педагогического коллектива школы при непосредственном участии обучающихся в природо-

охранной школьной деятельности [11]. Возникновение и укрепление у школьников положительного отношения к природной среде — длительный и сложный процесс. Результатом этого процесса должно быть не только развитие индивидуальных навыков и умений, а также создание эмоциональных принципов, развитие внутреннего желания по поводу активной защиты, улучшения, облагораживания окружающей среды [9].

## Степень разработки

В общем объеме воспитательных задач, стоящих перед современной школой, несомненно, существует определенная иерархическая структура значимости приобретаемых школьниками знаний, умений и навыков своего поведения в окружающем их социальном мире [1]. Техногенный характер развития общества, безвозвратное использование природных ресурсов, социальные установки на непрерывное обогащение потребительской корзины живущих в этом мире людей являются серьезным барьером в развитии у подрастающего поколения бережного отношения к окружающей природе. Городская среда обитания, обеспечивающая комфортные условия проживания каждого человека, сужает восприятие им и выделение в своем сознании всех затратных инструментов обеспечения данного комфорта, оказывающих неблагоприятное воздействие на окружающую природу. Технологическая составляю-

щая существования современного общества все более заметно разрушает экологическое равновесие в мире. Это отчетливо видно на примере сравнения двух исторических периодов с интервалом, например, 70 лет.

Подрастающее поколение сразу входит в современный техногенный мир и воспринимает его для себя как беспроблемный в его взаимосвязи с природой.

В этой связи новой, особой задачей в образовательной и воспитательной практике современной системы образования является воспитание новых поколений на примерах аккуратного и бережного отношения к природным ценностям этого мира. Осознание школьниками необходимости отказа от чрезмерного потребительства, основанное на знаниях экологических законов и динамики развития современного мира — задача очень сложная [4].

Современная педагогическая наука в полной мере понимает стоящие перед ней задачи по экологическому воспитанию школьников. Важность экологических проблем сегодня привела к тому, что теория педагогики и школьной практики придает огромное экономическое и социальное значение воспитанию новых поколений в соответствии с основательным и серьезным подходом к природе в форме защиты и восстановления ресурсов окружающего мира природы. Экологические темы в том или ином виде обязаны приниматься к обсуждению на всех уроках, а во время внеклассных мероприятий экологическое образование должно проводиться непрерывно и методично. Основой этого процесса должна быть дошкольная и начальная школа, поскольку именно эти этапы образования играют ключевую роль в формировании научных, познавательных, эмоциональных, моральных, практических отношений между детьми и окружающей средой и их здоровье основано на единстве чувственных и рациональных знаний о природной и социальной среде человека [7].

Систематически данная работа должна начинаться с дошкольных учреждений, поскольку именно данный этап развития детей наиболее тесно связан с живой окружающей природой. И играет важную роль в становлении эмоциональных и практических отношений детей к окружающей среде и к своему здоровью [3].

В начальных классах у детей развиваются знания о природе и начинают формироваться навыки заботы о ней, это обусловлено их психологическими особенностями: способностью к яркому эмоциональному отклику, склонностью к подражанию, большой чувствительностью к познанию нового, любопытством [10].

По мере формирования характера вырабатываются устойчивые формы поведения и принятия решений

в повседневной практике, которые далеко не всегда учитывают наиболее целесообразные формы поведения для экологии окружающего мира. При постоянном выборе тех или иных путей решения своих текущих задач молодые люди должны все в большей мере отслеживать критерии экологической безопасности. В связи с этим воспитание экологического сознания у школьников выходит на ведущие позиции по своей значимости для жизни современного и будущих поколений [5, 8].

В педагогических исследованиях экологическое образование связывается с конечным результатом — воспитанием экологического мировоззрения подростка, а также, определяется как необходимый этап социального развития подростка, определяющего развитие таких его личностных качеств, которые находятся под контролем его экологического сознания, предполагающего активную и сбалансированную позицию в сложной системе отношений социума и природы [2].

Экологическое сознание определяется духовными и материальными ценностями единства с природой, пониманием и принятием актуальных задач ее охраны, принятием личной ответственности по фактам негативного воздействия на окружающую среду, необходимостью формирования новых социальных сообществ, влияющих на изменение социального уклада современного расточительного общества [12].

Отношение школьника к окружающей среде определяют следующие факторы: уровень экологического образования в школе; самостоятельное познание окружающего мира; влияние СМИ и окружения. Самостоятельное познание окружающего мира требует от школьника включения индивидуальных разносторонних навыков, так как природа разнообразна и является объектом труда и заботы многих поколений.

Экологическое воспитание разные авторы связывают с понятием «экологическая культура», как особого вида культуры, возникающего на основе сочетания системы знаний, навыков и гуманистического подхода к миру [6, 9]. Такое толкование концепции экологической культуры не претендует на универсальность и уникальность, но является рабочим определением, которое служит руководством при формировании экологической культуры у детей и подростков.

Принято считать, что существует ряд принципов, на основе которых формируется отношение индивида к социально-культурным ценностям [5].

1. Принцип ориентации. Реализуется за счет психологической, профессиональной и философской подготовки преподавателя, его постоянного вни-

Таблица 1. Взаимосвязь задач, форм и методов экологического воспитания школьников

Задачи работы	Формы и методы
Расширить знания и навыки школьников об экологии	Рассказы об экологии, предоставление детям информации о фактических экологических прецедентах, обсуждение отдельных видов растений и животных, знакомство с Красной Книгой.
Формирование мотивации у школьников к экологическому обучению	Обучение детей правильному поведению на природе, объяснение их личного влияния на экологическое состояние планеты.
Создание открытой атмосферы обсуждения экологической жизни детей	Обсуждение ежедневных поступков по отношению к окружающей среде, организация экологического обмена опытом и навыками между детьми.
Практическая составляющая экологического воспитания	Включение в деятельность Экологические игры Тренинги Консультации



Рис. 1. Виды практического обеспечения школьников объектами природы

мания к отношению школьника к окружающей среде (обществу, работе, окружению, обучению, обязанностям) и к нравственным основам (добро, справедливость, красота).

2. Принцип субъектности. Реализуется за счет максимального участия в формировании миропонимания и причинно-следственных связей у школьника (какие последствия понесут те или иные действия для человека и окружающих его людей, какое принять жизненное решение), а также осознание своего «Я» в окружающей среде, обществе, обстоятельствах.

3. Принцип учёта. Реализуется за счет осознания социальных норм, и индивидуальности личности каждого, правил жизни.

Методические подходы к формированию компонентов экологического сознания в школьном возрасте

Поиск эффективных форм и методов экологического образования подчеркивает их важность в эффективности воспитательной работы с детьми. Используя эти

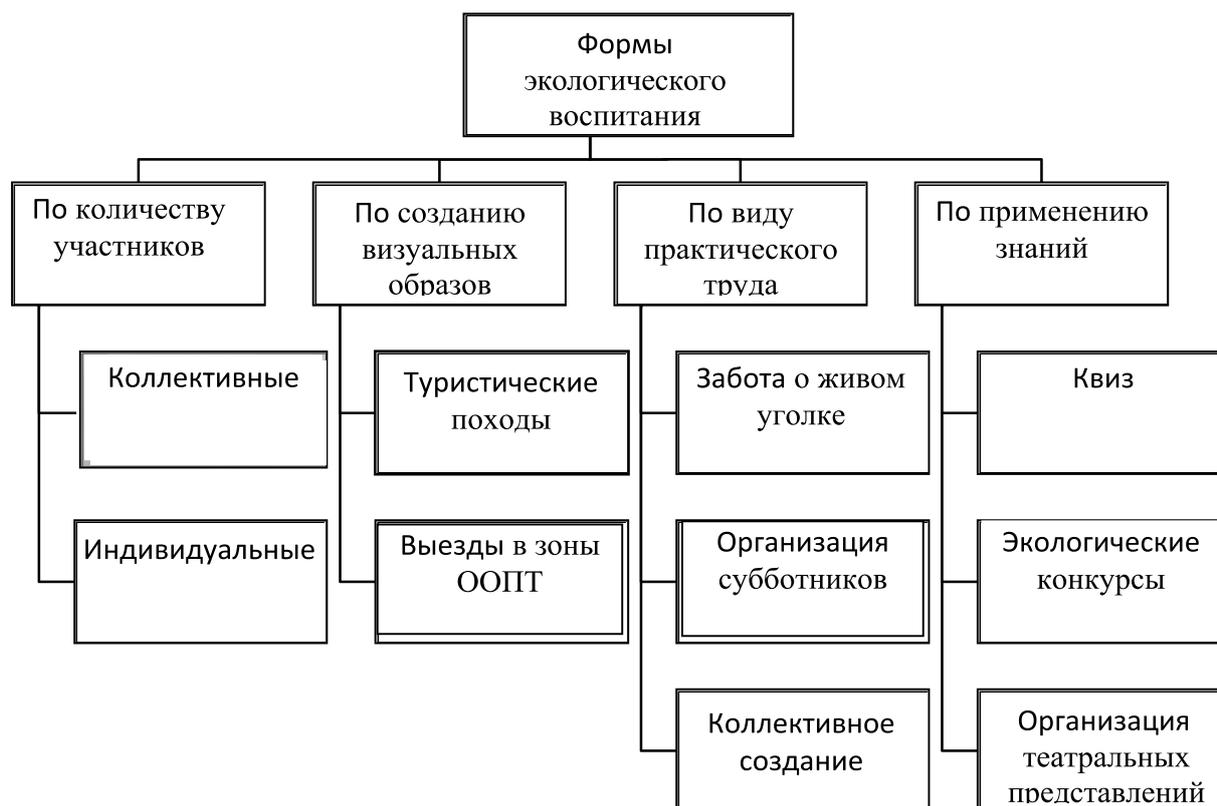


Рис. 2. Формы экологического воспитания

формы и методы экологического образования можно эффективно решать проблемы экологического воспитания детей школьного возраста (таблица 1).

У психически здорового ребенка уже заложены начальные возможности для развития широкого спектра творческих и иных способностей. В какую сторону расширяется этот диапазон, какие именно особенности найдет в себе ребенок,— это прямо связано с его развитием в возрасте 6–12 лет. При этом особую значимость имеет то, какие чувства испытывает сам школьник к этому развитию. Не нужно ограничивать построение связей с природой школьникам лишь теоретическими знаниями. Важнейшей ступенью к осознанию ребенком всей красоты природы стоит их практическая деятельность — знакомство детей с окружающим миром, обучение правильному пониманию и уважению к природе, передача каждому школьнику чувства ответственности за происходящее вокруг него.

На рисунке 1 наглядно представлены виды практического обеспечения школьников объектами природы.

На рисунке 2 представлены формы экологического воспитания, в зависимости от формы обучения.

Текущее использование методик воспитательного воздействия — это непосредственные формы влияния на сознание, внутренние мысли, поведение детей для решения повседневных задач в совместной деятельности и диалоге школьников с педагогом. Методы воспитания имеют отличия от средств воспитания, вместе с тем они связаны между собой. Это методы упражнений, убеждений, оценки и самооценки.

Формами воспитания называются способы целесообразной организации индивидуальной и коллективной деятельности школьников, способы организации процесса воспитания учащихся.

Единый подход в психологической и педагогической литературе к классификации форм воспитания отсутствует. Групповая, кружковая, массовая (участвует весь класс) или индивидуальная — вот наиболее распространенный вариант классификации организационных форм воспитания. Когда говорят, что воспитательная деятельность специально организована, то это означает, что деятельность ассоциирована с конкретным воздействием, влияющим на формирующуюся личность.

Появление и развитие у учеников экологических умений и знаний, связано с пробуждением в них чувства

внутренне-положительного отношения к экологической среде, её явлениям и объектам, зарождением навыка ориентирования в окружающей нас природе и возникновению осознанного представления на счет экологических проблем в мире. Систематическое внедрение знаний по экологии позволяет организовать со школьниками расширение их собственного кругозора.

Одной из составляющих экологического воспитания являются природно-экологические и смежные с ними знания, которые играют роль фундамента адекватного отношения человека к окружающей среде и экологическим проблемам.

## Заключение

Проведенный анализ и предложенные подходы к воспитательной работе со школьниками позволяют утверждать, что целенаправленное воспитание положительного отношения к природе и чувства внутренней личной ответственности за сохранность окружающей среды, формирует у школьников активную жизненную позицию по проблемам сохранения нашей природы. Только в этом случае можно популяризировать и развивать экологические ценности у школьников. Знания об окружающей среде — важнейший компонент экологического воспитания, формируемый у школьников.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Выготский Л. С. Вопросы детской психологии / Л. С. Выготский. — 2016. — 199 с.
2. Головнева Е. В. Соотношение экологического воспитания и образования в образовательном процессе школы / Е. В. Головнева, Т. В. Емельянова, Г. Р. Юнусова // Современные проблемы науки и образования. — 2016. — № 3. — С. 301.
3. Гуружапов В. А. О новой общей психологии образования / В. А. Гуружапов // Вопросы образования. — 2014. — № 1. — С. 271–282.
4. Дмитрик В. А. Экологическое воспитание школьников: проблемы и перспективы / В. А. Дмитрик // Стратегия и тактика подготовки современного педагога в условиях диалогового пространства образования: сборник научных статей. — 2017. — С. 368–465.
5. Дубровина И. В. Возрастной подход к воспитанию психологической культуры школьников / И. В. Дубровина // Мир психологии. — 2012. — № 2. — С. 194–209.
6. Клочкова Н. В. Формирование базовых национальных ценностей обучающихся в рамках модернизации педагогического образования / Н. В. Клочкова, Н. А. Чепурнова, М. Ю. Шляхов // Преподаватель XXI век. — 2016. — Т. 1, № 2. — С. 133–142.
7. Кондрашова Е. Н. Воспитание у младших школьников бережного отношения к природе как педагогическая проблема / Е. Н. Кондрашова, Т. С. Васильева // Актуальные проблемы современного общего и профессионального образования: сборник статей. — 2016. — С. 91–100.
8. Кошурникова О. И. Проблемы современного школьного образования / О. И. Кошурникова // Культура и образование: от теории к практике. — 2015. — Т. 1, № 1. — С. 252–256.
9. Мокиевская Н. Е. Сформированность компонентов экологической культуры у учащихся 5–9-х классов / Н. Е. Мокиевская, Н. А. Вьюнова, М. В. Козлова // Вестник Томского государственного педагогического университета. — 2015. — № 1 (154). — С. 92–95.
10. Обухов А. С. Психология детей младшего школьного возраста: учебник и практикум / А. С. Обухов. — 2016. — 583 с.
11. Осипова М. И. Экологическое образование — важное направление работы общеобразовательной школы на современном этапе / М. И. Осипова // Развитие современного образования: теория, методика и практика. — 2016. — № 3 (9). — С. 73–75.
12. Тарасова Т. И. Экологическое образование младших школьников на межпредметной основе / Т. И. Тарасова // Начальная школа. — 2014. — № 10. — С. 24–28

© Козиков Даниил Дмитриевич (daniil.kozikov@mail.ru), Концевенко Янина Николаевна (janina25@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

## ВОКАЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В СИСТЕМЕ КОРРЕКЦИИ ПРОИЗНОСИТЕЛЬНОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ВРОЖДЕННЫМИ РАСЩЕЛИНАМИ ГУБЫ И НЕБА

### VOCAL EXERCISES IN PRONUNCIATION CORRECTING SYSTEM IN PRESCHOOLERS WITH CLEFT LIP AND PALATE

*O. Legostaeva*

*Summary.* Preschoolers with cleft lip and palate are a complex and heterogeneous group. Rehabilitation of children with clefts requires an integrated approach, as well as the use of specific methods and therapy techniques. The main goal of the rehabilitation of preschoolers with clefts is not only the surgical reconstruction the anatomical integrity of the articulation apparatus, but also the correction of the pronunciation disorders. The article presents the experience of using vocal methods in therapy with children with cleft lip and palate. The subject of the study is the content of vocal lessons for preschoolers with clefts, taking into account the structure of speech impairment. Vocal therapy included the following stages: the formation of phonatory respiration, articulation movements, correction of resonance disorders, vocal utterance, the development of phonemic awareness and the tempo-rhythmic side of speech. The dynamics of children's speech development after a comprehensive rehabilitation using vocal methods for one year is shown. Vocal lessons as a means of correcting the pronunciation of speech in preschoolers with cleft lip and palate can be carried out both in educational organizations and in public health institutions.

*Keywords:* preschoolers with clefts, rhinolalia, rhinophony, vocal, vocal methods, phonatory respiration, vocal utterance, cleft lip and palate, rehabilitation.

*Легостаева Ольга Тофиковна*

*Аспирант, Московский городской педагогический университет; Реабилитационный центр развития речи, Москва*

*Ольга, по запросам:  
legosta123@rambler.ru*

*Аннотация.* Дошкольники с врожденными расщелинами губы и неба представляют собой сложную и неоднородную группу. Преодоление речевых нарушений у данной категории детей требует комплексного подхода, а также применения специфических методов и приемов коррекционного воздействия. Основная цель реабилитации дошкольников с врожденными расщелинами — не только хирургическое восстановление анатомической целостности артикуляционного аппарата, но и коррекция нарушений произносительной стороны речи. В статье представлен опыт применения методов вокала в работе с детьми дошкольного возраста с врожденными расщелинами губы и неба. Предметом исследования является содержание вокальных занятий с дошкольниками, имеющими врожденную расщелину губы и неба, с учетом структуры речевого нарушения. Коррекционная работа включала в себя следующие этапы: формирование фонационного дыхания, артикуляционной моторики, коррекция баланса резонирования, просодики, развитие фонематического слуха и темпо-ритмической стороны речи. Показана динамика речевого развития детей после комплексной реабилитации с применением методов вокала в течение одного года. Вокальные занятия как средство коррекции произносительной стороны речи у дошкольников с врожденными расщелинами губы и неба могут проводиться как в образовательных организациях, так и в учреждениях здравоохранения.

*Ключевые слова:* дошкольники с врожденными расщелинами губы и неба, ринолалия, ринофония, вокал, вокальные методы, фонационное дыхание, просодика, врожденная расщелина губы и неба, реабилитация.

**Р**ечевое развитие детей с врожденными расщелинами губы и неба (далее ВРГН) имеет ряд особенностей: бедность и недостаточная интенсивность лепета, позднее появление первых слов, отсутствие слухового подкрепления, большой временной интервал между появлением первых слогов и слов, слов и фраз [17, с. 17]. Большинство детей с врожденными расщелинами, несмотря на раннее хирургическое вмешательство, имеют грубые нарушения произносительной стороны речи: ринолалию, ринофонию, дизартрию, а также сочетанные речевые нарушения. В настоящее время

логопедической работе с детьми с врожденными расщелинами посвящены многие исследования, рассматривающие различные аспекты коррекции речи: применение дифференцированного подхода при устранении речевых нарушений у детей с врожденными расщелинами [7, 17], изучение особенностей предречевого развития младенцев [13], а также речевого развития детей с ВРГН раннего возраста [1, 5], изучение языковой системы детей с ринолалией, словарного запаса и звуко-слоговой структуры слова [15], оценка акустических свойств голоса и интонационной выразительности речи детей с ри-

нолалией [3], коррекция голосовой и психомоторной сферы у детей с ВРГН [8]. Российские исследователи опираются на отечественные подходы к нарушениям речи у дошкольников с расщелинами [9, 10, 17].

Разброс тем зарубежных исследований речи детей с врожденными расщелинами довольно широк: ученые рассматривают анатомо-физиологические предпосылки речевых нарушений у детей с ВРГН, изучают состояние фонематического восприятия детей с ринолалией, коммуникативных навыков, влияние речевых нарушений у детей с ринолалией на формирование навыков чтения и письма [18]. Целью отдельных зарубежных работ становится разработка единого диагностического инструментария для исследования речевой функции детей с ВРГН, что позволило бы специалистам проводить логопедическое обследование в едином ключе [19]. В настоящее время существует ряд исследований, направленных на анализ и сравнение существующих моделей формирования речевой функции у детей с ВРГН [18].

Описывая механизмы, тяжесть, неоднородность и вариативность речевых нарушений у детей с ВРГН, многие, как отечественные, так и зарубежные исследователи, подчеркивают необходимость комплексной реабилитации, однако, данный вопрос в современной литературе изучен недостаточно, что определяет актуальность нашего исследования.

Оценка произносительной стороны речи у дошкольников с ВРГН проводилась на базе Института врожденных заболеваний, а также Реабилитационного центра развития речи, специализирующихся на медико-психолого-педагогической реабилитации детей с челюстно-лицевой патологией. Нами была разработана диагностическая программа, включающая задания на изучение состояния дыхания, резонанса, артикуляционной моторики, звукопроизношения, просодики и фонематического слуха. В исследовании принимали участие 86 детей дошкольного возраста от 3 до 6 лет, с врожденной расщелиной губы и неба. Все дети были прооперированы в раннем возрасте (до 1,5 лет). В результате констатирующего эксперимента у дошкольников с врожденными расщелинами были выявлены следующие нарушения произносительной стороны речи:

1. Нарушения дыхания: ключичный тип дыхания без участия диафрагмы (84%), смешанный выдох при фонации (70%), носовой выдох был зафиксирован у 21% детей, 81,3% не могли сделать глубокий вдох носом, 52,3% имели укороченный ротовой выдох (максимальное время фонации составило менее 5 секунд). С/З коэффициент (СЗК), являющийся важным показателем для выявления дисфункции голосовых складок [4, с. 161] у 30% детей был больше 1, что свидетельствовало о снижен-

ном тоне голосовых складок. У 44% дошкольников измерение СЗК было невозможно, вследствие грубых нарушений звукопроизношения (дети не могли правильно произносить эти звуки), а также из-за наличия дефектов озвончения.

2. Нарушения резонанса: значительная назализация была отмечена у 52,3% детей. Компенсаторные артикуляции при произнесении всех язычных согласных зафиксирован у 51% детей. У 44,1% наблюдался ярко выраженный тупиковый резонанс. Носовая эмиссия (слышимый шум воздуха, проходящего через носовые ходы во время речи) при произнесении всех согласных звуков фиксировалась у 47,6% дошкольников. У 22% были зафиксированы компенсаторные гримасы при произнесении всех согласных звуков, у 9,3% гримасы присутствовали лишь при произнесении взрывных согласных, требующих высокого ротового давления.
3. Нарушения просодической стороны речи были выявлены как в понимании, так и в воспроизведении различных интонационных характеристик: ошибки восприятия умеренной громкости высказывания отмечались у 47,7% детей, трудности воспроизведения и изменения заданного темпа — у 53,4% дошкольников, восприятие речевого тембра на материале предложений вызывало значительные затруднения у 31,3%. 52,3% детей имели ускоренный темп речи, 41,8%-58,1% дошкольников не справились с заданиями по воспроизведению заданной громкости, 46,5%-56,9% детей испытывали трудности при передаче эмоциональных характеристик голоса как на материале междометий, так и на материале предложений.
4. Нарушения артикуляционной моторики как кинетического, так и кинестетического праксиса, при выполнении детьми артикуляционных упражнений страдала точность, переключаемость движений вследствие дизартрической симптоматики, ограниченной подвижности верхней губы, нижней челюсти, специфического положения языка в полости рта.
5. Нарушения звукопроизношения: 15,1% детей имели тотальные специфические нарушения звукопроизношения со значительной назализацией и носовой эмиссией (ринолалия), 11,6% — назализацию и носовую эмиссию при правильном воспроизведении артикуляционных укладов (ринофония), у 41,8% и 18,6% детей отмечался сочетанный речевой дефект, осложненный неврологической симптоматикой (ринолалия с дизартрией или ринофония с дизартрией), 12,7% детей демонстрировали искажения звукопроизношения без назализации и носовой эмиссии,

связанные с грубыми нарушениями артикуляционной моторики (дизартрия).

- б. Нарушения фонематического слуха: дети испытывали трудности как при выполнении заданий на дифференциацию неречевых (54,6%) и речевых звуков (59,3%), подборе рифмы к словам (54,6%), звуковом анализе слов (52,3%).

Таким образом, по состоянию произносительной стороны речи дети с врожденными расщелинами губы и неба представляют собой неоднородную группу, с речевыми нарушениями различной степени тяжести. Результаты, полученные в ходе констатирующего эксперимента, позволили сделать вывод о необходимости разработки и внедрения комплексной педагогической модели дифференцированного коррекционного воздействия, направленного на совершенствование произносительной стороны речи детей с врожденными расщелинами губы и неба.

Наряду с традиционными логопедическими методами в нашем исследовании мы использовали методы вокала и фонопедии. Австрийский певец и музыкант Лео Кофлер отмечая взаимосвязь пения и речи, пишет о том, что «...нельзя культивировать голоса, не культивируя речи...Только при нормальной и естественной работе всех органов дыхательного аппарата, назначенных самой природой, голос будет ... сильным и не будет утомляться» [11, с. 55]. На данный момент достаточно распространено применение вокала в логопедической практике с детьми с заиканием, дизартрией, нарушениями голоса, алалией. Однако, эффективность применения вокальных методов в коррекционной работе с детьми с врожденными расщелинами исследована недостаточно [8, 9], следовательно, данная тема требует дальнейшего изучения.

Основными направлениями коррекционной работы являлись: формирование фонационного дыхания, формирование полноценного небо-глоточного смыкания, формирование орального праксиса, коррекция баланса резонирования, развитие просодической стороны речи.

Первым, и наиболее важным этапом формирования произносительной стороны речи является формирование фонационного дыхания, так как дыхательный аппарат является «энергетической системой голоса» [16, с. 17]. Понятие «фонационное дыхание» включает в себя речевое дыхание, вокальное дыхание и сценическо-речевое дыхание [16, 22]. Кроме того, дыхательный аппарат имеет огромное количество рефлекторных связей с гортанью и резонаторами, определяя их деятельность в значительной мере. Правильное певческое дыхание не только создает необходимые условия для колебания голосовых складок и звукообразования, но и является,

в свою очередь, «физиологическим стимулятором голосовой функции» [12, с. 79], оказывая сильное тонизирующее влияние на голосовые складки.

Основными задачами вокальных упражнений по формированию фонационного дыхания являлись:

1. Формирование косто-абдоминального (диафрагмального) типа дыхания: правильное положение гортани и голосовых складок зависит от правильной работы диафрагмы.
2. Формирование спокойного, «умеренного» вдоха, умения задерживать дыхание.
3. Формирование навыка задерживания дыхания.
4. Формирование певческой опоры.
5. Формирование длительного плавного ротового выдоха.

Часто причинами назализации, носовой эмиссии, искажений звукопроизношения является специфическое положение языка в полости рта, а также недостаточное раскрытие рта вследствие ограниченной подвижности губ и нижней челюсти, поэтому одним из важнейших направлений коррекционной работы с дошкольниками с врожденными расщелинами является развитие орального праксиса. Основные задачи:

1. Формирование подвижности нижней челюсти;
2. «Перенос» языка в передние отделы ротовой полости, с целью устранения компенсаторных артикуляций;
3. Формирование кинетического и кинестетического праксиса;
4. Поиск «зоны наилучшей дикции». Во время пения звуки произносятся протяжно и на разных нотах. Считается, что дикция в пении зависит от высоты ноты: пение высоких нот снижает разборчивость вокальной речи [12, с. 96]. Ученые пришли к выводу, что у каждого типа голоса в центре диапазона имеется так называемая «зона наилучшей дикции», которая, в свою очередь зависит от высоты голоса каждого человека.

Согласно данным нашего исследования, 88% дошкольников с врожденными расщелинами губы и неба имели такие расстройства резонанса, как гиперназализация, гипоназализация и тупиковый резонанс. В литературе отмечается следующий факт: во время пения резонаторные системы работают в особом режиме, обеспечивающем формирование таких акустических характеристик голоса, как сила, высота и полетность [4, 6, 11, 16]. Основными направлениями работы по коррекции нарушений резонанса стали:

1. Формирование «дыхательной опоры», позволяющей направлять дыхательный поток в резонаторные полости, обеспечивая таким образом «... наилучшее резонирование звука во всех резонаторных полостях».

Таблица 1. Динамика роста уровня сформированности произносительной стороны речи детей дошкольного возраста с врожденными расщелинами в процессе экспериментальной работы

Вид задания/Группа детей		Экспериментальная группа		Контрольная группа	
		До обучения	После обучения	До обучения	После обучения
Состояние дыхания	Диафрагмальное дыхание	4,4	100	4,4	90
	Грудной тип дыхания	11,6	0	11,6	5
	Ключичный тип дыхания	84	0	84	5
	Ротовой выдох при фонации	9	72	9	50
	Носовой выдох при фонации	21	0	21	7
	Смешанный выдох при фонации	70	28	70	43
	<b>Максимальное время фонации:</b> Менее 5 сек 6 – 10 сек Более 10 сек	52,3 38,3 9,4	15 25 70	52,3 38,3 9,4	20 40 40
	<b>С/З-коэффициент:</b> Равен 1 Больше 1 Меньше 1 Невозможно измерить	17,4 30 7 44	60 10 3 27	17,4 30 7 44	40 20 5 35
Состояние резонанса	<b>Гиперназализация</b> Значительная Умеренная Отсутствует	52,3 38,3 9,4	9,5 15,3 75,2	52,3 38,3 9,4	20,7 25,5 53,8
	Гипоназализация	2,4	0	2,4	0
	<b>Глоточный оттенок</b> На всех согласных На определенных группах Отсутствует	51 28 21	17 10 73	51 28 21	30 18 52
	<b>Тупиковый резонанс</b> Значительный Умеренный Отсутствует	44,1 21 34,9	15,7 11,3 73	44,1 21 34,9	25,3 15,7 59
	<b>Носовая эмиссия</b> При произнесении всех звуков На определенных группах звуков Отсутствует	47,6 41,8 10,6	15,6 20,4 64	47,6 41,8 10,6	25,3 31,5 43,2
	<b>Компенсаторные гримасы</b> При произнесении всех согласных звуков При произнесении определенных групп звуков Отсутствуют	22 9,3 68,7	0 0 100	22 9,3 68,7	7 3 90
	<b>Звукопроизношение</b> Тотальное нарушение произношения Нарушение произношения определенных групп звуков	58,15 41,8	0 30	58,15 41,8	10 57,3

наторах и наибольшую акустическую мощность голосового аппарата» [13, с. 107];

2. Формирование навыка «озвученного дыхания»;
3. «Перенос» звука из верхних резонаторов в нижние, или грудные резонаторы, что способствует уменьшению назализации, особенно при значительном укорочении небной занавески и недостаточной подвижности мягкого неба;
4. Развитие навыков дыхательно-артикуляционно-голосовой координации.

Следующее направление работы на занятиях по вокалу: формирование вокального слуха. Исследователи [12, с. 108] определяют физиологическую основу вокального слуха как взаимодействие слуха, мышечного чувства, вибрационной чувствительности, зрения и т.д. Основными задачами на данном этапе являлись:

1. Формирование звуко-высотного слуха;
2. Формирование умения воспринимать и воспроизводить ритм;
3. Развитие акцентного слуха;
4. Развитие слуховой и голосовой координации.

Следующим этапом формирования произносительной стороны речи является работа над просодикой, включающая следующие направления:

1. Формирование умения воспринимать на слух музыкальные фразы различного эмоционального характера;
2. Расширение диапазона голоса по громкости и высоте;
3. Развитие умения воспроизводить различные интонационные конструкции по образцу;
4. Развитие интонационной выразительности при помощи музыкальных игр и ролевых попевок.

Коррекционная работа над всеми компонентами произносительной стороны речи проводилась индивидуально, в зависимости от выявленных нарушений.

Для исследования результативности коррекционной работы с детьми с врожденными расщелинами был проведен контрольный эксперимент с использованием диагностических заданий констатирующего эксперимента. Оценка эффективности коррекционного обучения осуществлялась на основе тех же параметров. Участниками контрольного эксперимента стали 50 дошкольников с врожденными расщелинами губы и неба, из них 25 человек составили экспериментальную группу (ЭГ), в состав которой вошли 5 детей с ринолалией, 5 детей с ринолалией и дизартрией, 5 детей с ринофонией, 5 детей с ринофонией и дизартрией, 5 детей с дизартрией. Дети ЭГ прошли экспериментальное обучение (проводились как логопедические, так и вокальные занятия). 25 детей составили контрольную

группу (КГ), в составе которой дети занимались только с логопедом, по традиционной методике. Критериями эффективности проведенного обучающего эксперимента стали: 1) увеличение количества детей дошкольного возраста, имеющих врожденную расщелину губы и неба, с более высоким уровнем разборчивости устной речи; 2) улучшение состояния произносительной стороны речи дошкольников с ВРГН. Сравнительные показатели качества выполнения контрольных заданий детей экспериментальной и контрольной группы до и после обучения представлены в таблице 1 (в сокращенном виде, в%).

Результаты контрольного эксперимента свидетельствуют о том, что дети экспериментальной группы показали более высокие результаты коррекционной работы.

## ВЫВОДЫ

1. Одним из основных показателей успешной реабилитации детей с врожденными расщелинами губы и неба является чистая, разборчивая, понятная речь без назализации и носовой эмиссии.
2. Дети с врожденными расщелинами губы и неба представляют сложную и неоднородную категорию. С учетом структуры нарушений произносительной стороны речи дошкольников с врожденными расщелинами губы и неба условно можно разделить на несколько групп: дошкольники с ринолалией, ринолалией и дизартрией, ринофонией, ринофонией и дизартрией, дети с дизартрией.
3. Основными направлениями работы по коррекции произносительной стороны речи являются: формирование фонационного дыхания, артикуляционной моторики, небно-глоточного смыкания, коррекция баланса резонирования, работа над просодической стороной речи, развитие фонематического слуха.
4. Включение в коррекционную работу вокальных методов и приемов существенно улучшает состояние всех компонентов произносительной стороны речи, оптимизируя сроки реабилитации.
5. В ходе экспериментального обучения доказано, что эффективность коррекционной работы по формированию просодики обеспечивается следующими педагогическими условиями:
  - ♦ осуществлением индивидуально-дифференцированного подхода с учетом характера и степени выраженности речевого нарушения у дошкольников с врожденными расщелинами;
  - ♦ комбинированием индивидуальных и подгрупповых форм занятий, позволяющих детям сознательно применять полученные навыки в различных ситуациях общения.

б. Анализ результатов исследования подтвердил, что разработанная комплексная дифференцированная система коррекционной работы по формированию произносительной стороны

речи является эффективной, что позволяет рекомендовать ее к использованию в обучении дошкольников с врожденными расщелинами губы и неба.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Балакирева, А. С. Логопедия. Ринолалия / А. С. Балакирева. — М.: В. Секачев, 2011.
2. Вансовская, Л. И. Логопедическая работа при открытой ринолалии после уранопластики / Л. И. Вансовская. — СПб.: Ноир, 2015.
3. Васильева, Е. П. «Развитие голоса и интонационной выразительности речи детей с врожденной расщелиной губы и неба»: диссертация кандидата пед. наук: 13.00.03: защищена 18.09.2006 / Васильева Евгения Петровна. — М., 2006.
4. Вильсон, Д. К. Нарушения голоса у детей / Д. К. Вильсон. — М.: Медицина, 1990.
5. Волосовец, Т. В. Логопедическая работа с детьми в возрасте 1–3 лет с врожденными расщелинами губы и неба: диссертация кандидата пед. наук: 13.00.03: защищена 20.12.1995 / Волосовец Татьяна Владимировна. — М., 1995.
6. Громов, С. Старые и новые методы постановки голоса. Правильное дыхание. Речь и пение / С. Громов. — Сергиев Посад: 2000.
7. Дерунова, Т. Ю. Дифференцированный подход к коррекции речи детей с врожденной расщелиной губы и неба: диссертация кандидата пед. наук: 13.00.03: защищена 17.08.2003 / Дерунова Татьяна Юльевна. — М., 2003.
8. Доросинская, А. В. Психолого-педагогическая технология коррекции голосовой функции у детей дошкольного возраста с врожденной расщелиной губы и неба в системе комплексной реабилитации: диссертация кандидата пед. наук: 13.00.03: защищена 26.09.2000 / Доросинская Анна Владимировна. — Екатеринбург, 2000.
9. Ермакова, И. И. Коррекция речи и голоса у детей и подростков / И. И. Ермакова. — М.: Просвещение, 1990.
10. Ипполитова, А. Г. Открытая ринолалия / А. Г. Ипполитова. — М.: Просвещение, 1983.
11. Кофлер, Л. Искусство дыхания как основа звукоизвлечения / Л. Кофлер. — М.: Планета музыки, 2019.
12. Морозов, В. П. Тайны вокальной речи / В. П. Морозов. — Ленинград: Наука. Ленинградское отд-е, 1967.
13. Обухова, Н. В. «Формирование психомоторной сферы у младенцев с врожденной расщелиной губы и неба как педагогическое условие предупреждения недоразвития речи», диссертация кандидата пед. наук: 13.00.03: защищена 04.04.2006 / Обухова Нина Владимировна. — Екатеринбург, 2006.
14. Соболева, Е. А. Особенности логопедической работы с детьми с сочетанной патологией: диссертация кандидата пед. наук: 13.00.03: защищена 15.09.2001 / Соболева Елена Александровна. — СПб., 2001.
15. Соломатина, Г. Н. Формирование звуко-слоговой структуры слова у детей с врожденными расщелинами губы и неба: диссертация кандидата пед. наук: 13.00.03: защищена 18.04.2003 / Соломатина Галина Николаевна. — М., 2003.
16. Филиппов, А. В. К вопросу о вокальном дыхании / А. В. Филиппов // Голос и речь. — 2011. — № 2 (4).
17. Чиркина Г. В. Нарушения речи при ринолалии и пути их коррекции / Г. В. Чиркина // Дефектология. — 2013. — № 6.
18. Bessel A., Sell D., Whiting P. Speech and language therapy interventions for children with cleft palate: a systematic review // The Cleft Palate-Craniofacial Journal. — 2013. — 50 (1).
19. Lohmander A., Olsson M. Methodology for perceptual assessment of speech in patients with cleft palate: a critical review of the literature // The Cleft Palate-Craniofacial Journal. — January 2004. — Vol. 41 № 1.

© Легостаева Ольга Тофиковна (legosta123@rambler.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

## ТРЕБОВАНИЯ РЫНКА ТРУДА К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ ВЫПУСКНИКОВ ВУЗОВ

### LABOR MARKET REQUIREMENTS TO THE ALUMNI'S VOCATIONAL TRAINING

*T. Moiseeva*

*Summary.* The article touches upon the actual problem of alumni's employability. Nowadays, the labor market imposes strict requirements to the alumni's vocational competences. A high priority of the social and economic development of the nation, giving the unstable political situation in the world, is training of professionally oriented specialists aimed at the realization of ambitious national projects. Higher schools must pay attention to the market needs and insert changes to the syllabus according to clear understanding of actual economic issues. Career planning events held by our University, allows it to rank decently among the leading higher schools of the world. The results of the poll show that students are interested in getting deep professional skills, they are ready to innovations in the sphere of the education, especially in the fields which they see as their future vocational activities.

*Keywords:* employability, career ladder, collaboration, synergy, career planning, resources management.

**Моисеева Татьяна Васильевна**

Старший преподаватель, Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации (Москва)  
moiseewa.tv@yandex.ru

*Аннотация.* Статья посвящена актуальной на сегодняшний день проблеме трудоустройства выпускников вузов. Современный рынок труда предъявляет строгие требования к профессиональным компетенциям выпускников. Приоритетным направлением социально-экономического развития России в условиях нестабильной политической ситуации в мире является подготовка профессионально-ориентированных специалистов, готовых к реализации смелых национальных проектов. Высшие учебные заведения должны обратить внимание на запросы рынка труда и внести изменения в рабочие программы дисциплин в соответствии с четким пониманием актуальных проблем экономики. Проводимые мероприятия позволяют финансовому университету занять достойное место среди ведущих вузов мира. Результаты анкеты показывают, что студенты заинтересованы в получении глубоких профессиональных знаний, умений и навыков, они готовы к новшествам в учебном процессе, особенно в тех областях, которые они видят в качестве своей будущей деятельности.

*Ключевые слова:* востребованность на рынке труда, карьерная лестница, сотрудничество, синергия, карьерное планирование, управление ресурсами.

**К**афедра иностранных языков финансового университета при Правительстве Российской Федерации провела опрос о важности образования и навыках, необходимых выпускникам, что, по их мнению, делает их конкурентоспособными на рынке труда. В опросе приняли участие восемьдесят восемь студентов третьего курса, обучающихся по направлению «Государственные и муниципальные финансы», «Корпоративные финансы». Опрос проводился в конце учебного года, чтобы студенты смогли оценить свои достижения за прошедший год и подумать о планах относительно своей будущей деятельности. Вопросы были следующие.

1. Каковы ваши профессиональные планы на будущее?

- а) Основать свою компанию;
- б) Пойти на государственную службу;
- в) Прочее.

2. Понадобятся ли вам знания, полученные в Университете?

- а) Все знания;
- б) Ограниченное их количество;
- в) Не знаю.

3. Необходимо ли сегодня изучать иностранные языки?

- а) Только английский;
- б) Другие языки; в) Затрудняюсь ответить.

4. Какие навыки будут приоритетными в вашей будущей деятельности?

- а) «Мягкие» навыки;
- б) «Жесткие» навыки;
- в) Не знаю.

5. Считаете ли вы учебную программу приемлемой или сложной?

- а) Меня всё устраивает;
- б) Программа слишком сложная;
- в) Не знаю.

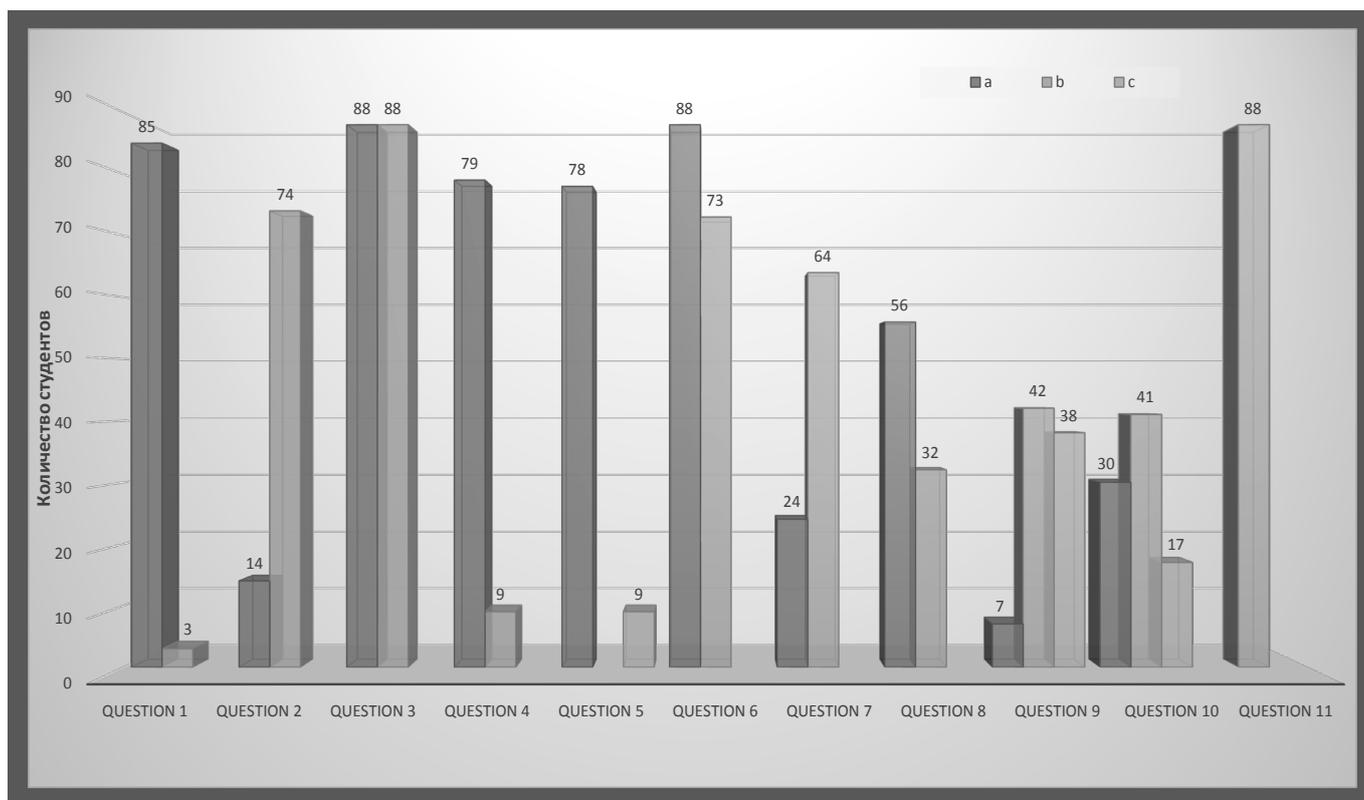
6. В каких областях вы планируете свою карьеру?

- а) Финансы, банки;
- б) Бухгалтерский учет, аудит;
- в) Другое.

7. Вы когда-нибудь участвовали в университетских мероприятиях на конкурсной основе?

- а) Да;

Таблица 1. Результаты опроса



- б) Ни разу;  
в) Меня это не интересует.
8. Вы полностью доверяете информационным сайтам?
- а) Да;  
б) Не всегда;  
в) Я им вообще не доверяю.
9. Есть ли у вас качества самоуправления?
- а) Думаю, что да;  
б) Уверен, что нет;  
в) Я никогда об этом не думал.
10. По каким причинам вы пропускаете семинары?
- а) Бывают уважительные причины;  
б) Часто неуважительные;  
в) Другое.
11. Можете ли вы всегда уложиться в сроки с вашими отчетами, курсовыми работами, презентациям, эссе и т.д.?
- а) Да;  
б) Иногда отстаю;  
в) Всегда отстаю.

Результаты опроса представлены в таблице 1.

Комментарии к ответам студентов.

1. Восемьдесят пять студентов хотели бы заняться бизнесом, и только 3 человека видят себя занимающимися государственным управлением.
2. Четырнадцать студентов уверены, что им понадобятся все предметы, по которым они специализируются в университете, в то время как 74 из них считают, что только очень ограниченное число будет иметь какую-либо пользу для их будущей карьеры. Они делают упор на бухгалтерский учет, финансы, математику, микро — и макроэкономику, налогообложение, психологию, компьютерные науки.
3. Все студенты хотят изучать иностранные языки, считая, что знание иностранного языка — это окно в мир.
4. Подавляющее число студентов (79) считают, что «мягкие» навыки должны быть приоритетом, включая коммуникативные навыки, работу в команде, анализ управленческих рисков, ведение переговоров, владение иностранными языками, креативность, принятие решений, разрешение конфликтов. Эти навыки играют первостепенную роль в работе, так как от них зависит, как сотрудники строят свои отношения с коллегами, партнерами, конкурентами, государственными органами и т.д.

5. По мнению 78 студентов, учебная программа приземлена, и только 9 человек считают ее слишком сложной.
6. Все респонденты (88) думают о карьере в финансовой сфере и в то же время не против карьеры в других сферах (73).
7. В целом большинству нравится участвовать в мероприятиях на конкурсной основе, но только 24 человека приняли участие в одном из них, 64 считают, что они слишком застенчивы, чтобы выступать публично, их застенчивость является для них проблемой.
8. Пятьдесят шесть студентов полностью доверяют информационным сайтам, в то время как 32 проверяют их по другим источникам, чтобы найти дополнительную информацию по предметам.
9. Почти у половины опрошенных (42) отсутствуют качества самоуправления, 38 студентов никогда об этом не задумывались и только 7 уверены в том, что они обладают этими качествами.
10. Тридцать человек отметили, что они иногда опаздывают на занятия или пропускают их, приводя уважительные причины пропуска семинаров, 41 пропускают без каких-либо причин, а 17 неохотно посещают, так как не всегда хорошо подготовлены к обсуждению проблемы.
11. Последний момент был неожиданным: наши студенты редко успевают сдать в срок курсовые работы, рефераты, выступить с докладами и т.д. Восемьдесят восемь из них почти всегда отстают от графика. Есть над чем подумать, чтобы изменить ситуацию в лучшую сторону.

Опрос показал, что подавляющее большинство студентов понимают нынешние жесткие экономические условия на рынке труда и требования к выпускникам вузов. Это понимание помогает им сосредоточиться на навыках, необходимых в их будущей работе. Принимая выпускников на работу сразу же после окончания университета, менеджеры по персоналу считают их пригодность к выбранной специальности самым важным фактором. Востребованность на рынке труда означает наличие необходимых способностей для постоянного развития базы знаний, опыта, менталитета, личностных особенностей, которые все более необходимы на современном рабочем месте. Эти навыки, как правило, считаются ключевыми для многих рабочих мест в деловой среде и занимают первое место.

Студенты должны знать, что работодатели высоко ценят эти качества. В настоящее время конкуренция за должности очень жесткая, выше, чем когда-либо, из-за общих экономических проблем. Второе место занимает позитивный настрой, так называемый подход «могу-делаю», тесно связанный с готовностью участвовать в осу-

ществлении различных проектов компании. Этот подход стал общепризнанной концепцией современности. Хороший специалист может объединить разных людей и открыть широкие перспективы для развития выгодных отношений и реализации будущего потенциала любого рода контактов. Это является обязательным условием для создания сегодняшнего делового климата, благоприятного для всех участников мирового экономического пространства, так как требует сотрудничества всех компаний и организаций друг с другом не только для выживания в трудных экономических условиях, но и для дальнейшего устойчивого развития. Открытость к инновациям, готовность и смелость вносить изменения с учётом реальных экономических и социальных условий также являются важными факторами для успешной карьеры на рынке труда.

Существует множество сайтов, которые дают советы, как подняться по карьерной лестнице. Компания Zety является самой быстро развивающейся, она контролирует сайт профориентации среди молодых специалистов. Её консультанты признаны более чем 200 университетами и организациями. Они дают точное определение востребованности работника на рынке труда: «это общий термин для набора очень необходимых, передаваемых навыков, которые превращают вас в очень привлекательного кандидата, это то, что работодатели хотят от потенциального сотрудника» [[www.zety / com](http://www.zety.com)].

Все общие навыки трудоустройства могут быть разбиты на несколько категорий, из которых главными являются следующие.

- ◆ Решение проблем, которое включает в себя анализ событий, цифр, финансовой документации, поведения коллег; составление планов и решений на случай непредвиденных обстоятельств; наличие аналитических навыков и критического мышления; постановку и достижение целей.
- ◆ Коммуникативные навыки включают в себя умение слушать, делать логические выводы, выстраивать логические связи, соответствовать языку аудитории, в то же время быть надёжным командным игроком.
- ◆ Адаптивность означает быстрые изменения, которые представляют собой суть игры для 21-го века. Очевидно, что мы живем в изменчивом и неопределённом мире, и наши выпускники должны уверенно работать в таких непредсказуемых экономических условиях, то есть быстро адаптироваться к новым технологиям, новым формам конкуренции, новым бизнес-моделям и бизнес-среде, иметь смелость предлагать новые нестандартные решения и желание учиться дальше, быть непредубежденными, то есть делать соответствующие выводы из ошибок, чтобы

находить более эффективные способы решения задач компании.

- ◆ Сотрудничество — это то же самое, что и сетевое взаимодействие, которое привело к современному модному слову — синергия, когда хорошо структурированная команда может достичь гораздо большего, чем один сотрудник. Это означает знание слабых и сильных сторон бизнеса и разрешение внутренних конфликтов в кратчайшие сроки.
- ◆ Управление ресурсами связано с управлением временем, усилиями, персоналом, средствами, возможностями, установлением сроков и разработкой графиков выполнения всех задач, что является необходимым качеством универсального менеджера, который никогда не сдаётся и находит пути избежать серьёзных рисков
- ◆ Организационные навыки включают в себя самомотивацию, эффективное использование менталитета коллег и их знаний, умение расставлять приоритеты и делегировать задачи, а также идти в ногу со временем, чтобы обеспечить своевременность решения проблем на конкретном рабочем месте и успешно разрешать возможные конфликты.
- ◆ ИТ-навыки влияют на все аспекты нашей жизни. Не имеет значения, являетесь ли вы бухгалтером, учителем, врачом или инженером, вы должны идти в ногу с темпами развития новых технологий, имеющих отношение к вашей специальности. Информация представляет из себя новую валюту 21-го века, потому что информация может способствовать развитию отношений между компаниями или наоборот препятствовать им. В цифровой среде прочные технологические знания сотрудников пользуются большим спросом,
- ◆ Личностные качества трудно переоценить и перечислить, настолько они важны, включая, прежде всего, профессионализм, драйв, креативность, уверенность, желание преодолевать разнообразные трудности и расширять свой талант путем обучения на протяжении всей жизни. Целеустремленные, этичные и талантливые профессионалы всегда были активом для любой страны, они являются надёжной опорой для позитивных экономических изменений во всем мире. Без сомнения, широкий спектр ценных новых навыков, таких как анализ данных, выполнение сложных задач и способность думать о более широкой перспективе, очень высоко ценится опытными работодателями.

Очевидно, что университеты должны уделять приоритетное внимание тем навыкам, которые будут способ-

ствовать успешному трудоустройству их выпускников. Вместо того, чтобы увеличивать число выпускников, высшим учебным заведениям необходимо развивать тесные связи с миром бизнеса, организовывать обучение на базе компаний, предприятий, малых и средних фирм для улучшения их непосредственного взаимодействия с выпускниками, предлагая им высокий уровень лидерских навыков и стратегического мышления. По данным издания Cedefop, Департамент по рынку труда и трудоустройству провел исследование в рамках проекта «Прогнозирование навыков», в котором представлена разработка различных сценариев будущего до 2025 года [1]. Потенциальные вакансии и профессии принимаются во внимание, чтобы помочь университетам избежать неопределенности, в какие навыки инвестировать. В будущем сектор услуг станет основным экономическим драйвером, он будет оказывать существенное влияние на спрос на различные виды квалификации. Прогноз показывает сдвиг от сырьевого и производственного секторов к потребительскому, основанному на знаниях. В связи с техническим прогрессом и изменениями в управлении вакансиями возникнет потребность в высококвалифицированных должностях и индивидуальных навыках. Это приведет к необходимости качественного образования и специальной подготовки. Для формирования политики в области образования и профессиональной подготовки важно понимать будущие потребности в профессиональной пригодности выпускников вузов. Цифровая трансформация всех аспектов нашей жизни представляет нормальный процесс технического развития общества на данном этапе. Он неразрывно связан с новым способом работы, который на первом этапе приведёт к усложнению управления, дисбалансу знаний, умений и навыков, жёсткой конкуренции, необходимости знания иностранных языков и многим другим факторам, что заставит европейские рынки труда претерпеть серьёзные изменения во всех сферах общества [2, p.26]. Для прогнозирования возможного спроса и предложения специалистов аналитики используют сложные подходы на основе экспертных суждений в связи с большим количеством серьезных проблем в рабочих областях. «Готовый человеческий капитал больше не будет доступен работодателям» — таково их общее мнение. Основная цель заключается в «предоставлении надежных фактических данных, которые могут служить основой для принятия политических решений в области профессионального образования и профессиональной подготовки и в сложном контексте непрерывного обучения, повышения квалификации и переподготовки кадров» [1]. Неопределенное будущее с нерешенными трудовыми проблемами, конечно же, будет препятствовать экономическому росту в каждой стране. Высшее образование сталкивается с рядом насущных проблем. Необходимо задуматься над тем, как изменится его система в усло-

виях цифровой экономики в ближайшие годы и какие инновации прочно войдут в образовательный процесс.

Профессиональная подготовка молодежи — это ценность для общества. Она представляет собой образовательную базу для будущих поколений. Высокое качество человеческого капитала обусловлено определенным набором компетенций, которые помогают выпускникам найти достойную работу и принести пользу обществу. Разрыв между образованием и рынком труда влияет на развитие кадрового потенциала. Необходимо найти и отработать наиболее эффективные методы самореализации выпускников вуза в профессиональной сфере, так как перспективный взгляд человека на собственное будущее позволит ему отстаивать свою жизненную позицию в сложной системе социальных отношений. В нашей отечественной образовательной сфере и законодательстве о труде и занятости мы используем термин «профессиональная ориентация», который не употребляется в европейских странах. В международной практике используются понятия «планирование карьеры», «профессиональная подготовка», «развитие карьеры» и «консультационная деятельность» [3, с. 137]. В России профессиональное образование строится по принципу «нравится — не нравится» при изучении школьных дисциплин, это означает, что серьезная профессиональная ориентация не направлена на долгосрочную карьеру. Есть настоятельная необходимость перейти на профессиональное планирование карьеры, начиная со старших классов школы. На профессиональный выбор должен влиять рынок труда. Многие педагоги считают, что раннее профессиональное тестирование школьников, скорее всего, решит проблему обеспечения предприятий квалифицированными кадрами [3, с. 138]. У нас нет специальных профориентационных программ и тренингов, рассчитанных на несколько последовательных лет для реализации карьерных мечтаний и ожиданий молодежи. Нет тесных связей с развивающимися компаниями, которым нужны квалифицированные сотрудники. Выпускники вузов еще не готовы приступить к работе на конкретном предприятии. Высшие учебные заведения должны сконцентрировать свое внимание на определенных будущих компетенциях и внести коррективы в учебный план. Любой студент должен знать о востребованности своей профессии в будущем и о навыках, которые ему понадобятся для того, чтобы сделать профессиональную карьеру. Все российские вузы стараются изменить ситуацию к лучшему, организуя семинары, «Круглые столы», «Дни открытых дверей», «Мастер-классы», конкурсы, тренинги и другие мероприятия для заинтересованных лиц. Студентов особенно привлекают творческие мероприятия, связанные с получением новой информации путём самостоятельно выбранных методов решения задач, когда их познавательная деятельность максимально приближена к реальной и явно

прослеживается профессиональная направленность в соответствии с профилем подготовки и конкретной учебной дисциплиной.

Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации имеет 100-летнюю историю и давние традиции, одной из которых является организация «Дня карьеры» кафедрой планирования и развития карьеры, самого ожидаемого события среди студентов.

Оно объединяет лучших иностранных и отечественных работодателей, которые объявляют о возможностях карьерного роста для выпускников университета. Приглашаются студенты всех курсов. Это не только ярмарка вакансий для поиска будущей практики, обучения или потенциальной работы, но и участие в различных мастер-классах, которые могут помочь студентам сделать выбор для построения карьеры в области финансов и экономики, оценить свои возможности для той или иной специальности. Каждую осень, в октябре, более 50 представителей государственных органов, ведущих российских и международных компаний и банков приезжают в университет, чтобы поделиться со студентами интересными проектами и тенденциями развития бизнеса. Наши будущие специалисты имеют возможность принять участие в полезных и привлекательных мастер-классах. Например, в октябре 2019 года внимание студентов привлекли четыре компании: Unilever с «Мировым кейс-чемпионатом», UniCreditBank с «Карьерой на инвестиционном рынке», Северсталь с «Лидером металлургии будущего» и университетский Центр профессионального обучения и развития с «Дресс-кодом для успешной карьеры». Студенты старших курсов могут подавать заявки на практику, а затем на постоянную работу в течение этого дня карьеры, если они выберут занятие по своему вкусу. Потенциальные работодатели тоже очень высоко ценят эти возможности, потому что для них это шанс подобрать лучших сотрудников из лучших студентов. Такие мероприятия являются своего рода дискуссионными площадками, на которых студенты могут обменяться мнениями, пообщаться с ведущими учёными и бизнесменами, поделиться своими идеями и инновационными проектами, узнать больше о будущей работе.

Очевидно, что студенты уверены, когда они информированы, это защищает их от ошибки при выборе места работы. Таким образом, информация является одним из важнейших условий для получения конкурентного преимущества на рынке труда и для того, чтобы двигаться вверх по карьерной лестнице. Именно поэтому опрошенный подход стал очень популярным методом повышения информационной прозрачности, поскольку его отсутствие не дает возможности принимать обоснованные долгосрочные решения. Сегодня рынок труда ста-

новится прозрачным информационным пространством со множеством сложных уровней.

Подготовка новых квалифицированных кадров является приоритетной задачей, студенты должны четко понимать, откуда исходит этот спрос. Клиентская база постоянно расширяется, и нашим будущим выпускникам придется иметь дело с этими новыми клиентами, которые очень требовательны и разборчивы. Мы понимаем, что наши выпускники будут нуждаться в более широком спектре навыков, чем они имеют на данный момент, мы должны связаться с бизнес-школами, которые могли бы предоставить нам своих тренеров, или создать свои собственные учебные отделы с учетом современных тенденций. Наш Департамент профессионального обучения и развития регулярно проводит семинары в рамках переподготовки кадров преподавателей профилирующих дисциплин.

Преподаватели финансово-банковских дисциплин университета имеют возможность повысить свою профессиональную квалификацию при прохождении практических курсов в ТрансКапиталБанке для повышения своей теоретической подготовки в области банковских операций, финансовых технологий, кредитования,

секьюритизации активов, услуг и новейших государственных нормативных актов. Обучение такого рода позволяет передать полученные знания студентам старших курсов для подготовки их к будущей работе в банковской сфере. Она реализуется на основе взаимных интересов университета и потенциальных работодателей. Это очень сложный вопрос, но одновременно это — новый необходимый формат для того, чтобы наши студенты были востребованы на рынке труда.

Исследование профориентационного обучения основано на принципах прозрачности информационной среды, мониторинга трудоустройства и статистики. Планирование карьеры должно осуществляться с учетом российских реалий для уменьшения диспропорций на рынке труда и рынке образовательных услуг. Успешная карьера каждого отдельного выпускника вуза способствует высокому качеству человеческого капитала и устойчивому экономическому росту. Это — очень сложное направление в профессиональной подготовке будущих специалистов, которое даёт возможность выпускникам проявить себя. Для нашей страны это не только вопрос амбиций и престижа, а необходимое условие устойчивого развития в непростой геополитической ситуации.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Cedefop (2016), Будущие потребности знаний в Европе: главные тенденции на рынке труда. Люксембург: Издательство. Научно-исследовательская работа Cedefop; N59. <http://dx.doi.org/10.280/56396>
2. Аносов А.А., Цифровая трансформация в высшем образовании. Финансист, июнь, 2019, № 193, с. 26.
3. Гуртов В.А., Хотеева Е. А. Планирование траектории карьеры: ориентация на «хочу», «могу» и «нужно». Интеграция образования, т. 23, N. 1, 2018, стр. 136–140.

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

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

## ВОСПИТАНИЕ ПАТРИОТИЗМА СРЕДСТВАМИ БИБЛИОТЕКИ: КРАЕВЕДЧЕСКИЙ АСПЕКТ

**Мулявина Элеонора Александровна**

*К.п.н., доцент,*

*Тюменский государственный институт культуры*

*emulyavina@rambler.ru*

**Журавлева Елена Александровна**

*Тюменский государственный институт культуры*

*zb.abonement@mail.ru*

### THE EDUCATION OF PATRIOTISM BY MEANS OF LIBRARY: LOCAL EDUCATIONAL ASPECT

***E. Mulyavina  
E. Zhuravleva***

*Summary.* The aim of the study is to study the problem of educating the younger generation by means of local history. As methods for solving the problem under consideration, enlightenment of the local lore of the library with youth in the village enters. It is best disclosed in the design of local history activities. The authors cite specific projects developed and implemented in the rural library, which act as a result of practical activities. Thanks to them, the local history cultural and educational activity of the library becomes an important link in the life of society.

*Keywords:* teaching, education, library study of local lore, project of local history.

*Аннотация.* Целью исследования является изучение проблемы воспитания подрастающего поколения средствами краеведения. В качестве методов решения рассматриваемой проблемы выступает просветительская краеведческая работа библиотеки с юношеством на селе. Она наилучшим образом раскрывается в проектной краеведческой деятельности. Авторы приводят конкретные проекты, разработанные и реализованные в сельской библиотеке, которые предстают как результат практической деятельности. Благодаря им краеведческая культурно-просветительская деятельность библиотеки становится важным звеном жизни социума.

*Ключевые слова:* обучение, воспитание, библиотечное краеведение, краеведческий проект.

**Б**иблиотечное краеведение всегда было и остается одним из ведущих направлений практической деятельности библиотек. Внедрение цифровых технологий, засилье массовой культуры, приемы информационной войны, развязанной против России, создают проблемы в развитии общества, порождают деформации процесса социализации молодежи. А ведь, усваивая язык, перенимая социальный опыт, образцы поведения, человек формируется как личность. Социализируясь, молодой человек становится частью того общества, к которому он принадлежит, чьи ценности он разделяет. И в этом смысле «местная» культура, географическое, литературное и историческое краеведение — канал информации, значение которого трудно переоценить.

Краеведческая информация содержит в себе смыслы, которые объединяют семью, население поселка, города, страны и способствует сохранению исторической памяти народа, культурной и национальной самобытности. Она лежит в основе патриотического воспитания, опирающегося на нравственные ценности собственной культуры как части культуры мировой.

Традиционная культура как коммуникационное явление, обеспечивает духовную связь между поколениями, организует взаимодействие в системе природы — социум — человек [1]. Следовательно, она выполняет функцию генетического механизма, хранящего информацию об истории народа, условиях его жизни и развития, обладая при этом высокой устойчивостью

и мощным потенциалом психологического воздействия на личность. Краеведение лучше других отраслей знания способствует воспитанию патриотизма, любви к родному краю и формированию общественного сознания [2; 3].

Не секрет, что подростки, выросшие в условиях тотального использования девайсов и гаджетов, не всегда вписываются в книжную культуру. Произведения визуальной культуры для юношества более привлекательны, чем чтение текста. А вот с краеведением все иначе. Такие культурные коды, как местные обычаи, словечки, облик и одежда жителей, прозвища и фамилии односельчан, приметы и суеверия — знакомы с детства. И роль библиотеки состоит в том, чтобы развить этот интерес, найти оптимальные формы в организации краеведческой работы с молодежью.

Разработка и реализация краеведческих проектов актуализирует исследовательский потенциал сельской библиотеки, который одновременно является и инструментом патриотического воспитания молодежи. В качестве иллюстрации этого тезиса может выступить деятельность Шатровской межпоселенческой центральной библиотеки (Курганская область). Силами ее сотрудников, членов клуба «Краевед» и волонтеров был разработан и реализован ряд краеведческих проектов: «Глубинкой сильна Россия»; «Шатровский район — деревни призраки»; «Сохраним культуру, традиции, обычаи народов Шатровского района»; «Мои любимые книги: читающее Шатрово». Методика работы с проектом такова, чтобы дети почувствовали вкус к краеведческой работе вообще и к исследовательской деятельности в частности. Например, продумывая проект «Слова, словечки: устное народное творчество Шатровского района», библиотекарь-куратор краеведческой работы задает специальную экспериментальную ситуацию: поиск информации библиографическим методом, определяет краеведческое задание для участников проекта, обговаривает условия, сроки исполнения, методы, которые подростки будут применять в процессе работы над проектом. Обозначается способ фиксации и обработки результатов опросов. Таким образом, ребята-волонтеры осваивают новые виды деятельности. Собранный материал публикуется в виде статей в местной прессе, используется для оформления книжных выставок, создания слайд-презентаций и т.д.

В результате проводимых библиотекой краеведческих мероприятий не только увеличивается объем знаний о родном крае, но и формируется устойчивый интерес юношества к истории, людям и природе родного края. За счет того, что усваивается эмоционально окрашенная информация.

В процессе подготовки и реализации совместных краеведческих дел и проектов происходит активная социализация участников проекта, воспитывается любовь к литературе и уважение к читающим односельчанам. В ходе реализации краеведческих проектов воспитывается духовно-нравственная культура и патриотизм, происходит осознание подростками своей сопричастности к российской культуре.

Однако, справедливости ради, стоит сказать, что даже при организации, казалось бы привлекательной для подрастающего поколения, краеведческой работы, библиотекарь наталкивается на трудности, ряд из которых называет Ю. В. Овчинникова в своей статье «Воспитательная деятельность юношеской библиотеки как ресурс эволюции современного общества»:

- ◆ разница в менталитете поколений. Современное юношество эгоцентрично. События давно минувших дней могут его заинтересовать только применительно к сегодняшним потребностям;
- ◆ эпизодический характер проведения краеведческих библиотечных мероприятий;
- ◆ слабое использование в работе библиотек шедевров визуальной культуры (документальное, художественное, анимационное кино)
- ◆ недостаток людей, способных к разработке и реализации творческих краеведческих проектов среди сотрудников библиотек [4].

Но пути решения этих трудностей существуют. Ведя краеведческую библиотечную работу с подростками, мы действуем в следующих направлениях:

- ◆ ищем новые активные формы проведения мероприятий, в том числе и игровые;
- ◆ разрабатываем инновационные программы, основанные на использовании визуальной культуры;
- ◆ публикуем информацию в социальных сетях («ВКонтакте», «Фэйсбук», в Инстаграмм). Привлеченные в качестве волонтеров «продвинутые» читатели, помогают фотографировать выставки, события, книги и выставлять их на страницах сетевых сообществ.

Наши усилия, в конечном счете направлены на создание в библиотеке культурно-информационной среды, включающей в себя ярко выраженную краеведческую компоненту.

Таким образом, краеведческая работа современной библиотеки перестраивается и актуализируется, заимствуя методы и формы работы у клубных учреждений культуры, музеев, образовательных и общественных организаций. Оказывая влияние на внутренний мир и поведение большого количества людей, краеведческая культурно-просветительская деятельность библиотеки становится важным звеном жизни социума.

ЛИТЕРАТУРА

1. Маслова, А. Н. Термины и понятия библиотечного краеведения [Электронный ресурс] / А. Н. Маслова. — Режим доступа: [http://www.donvrem.dspl.ru/Files/article/m4/3/art.aspx?art\\_id=1325](http://www.donvrem.dspl.ru/Files/article/m4/3/art.aspx?art_id=1325). — (Дата обращения 18.06.2019)
2. Мулявина, Э.А., Бодрова, Л.П. Патриотическое воспитание средствами музея [Текст: непосредственный] / Л.П. Бодрова, Э.А. Мулявина. — Профессиональное образование. Столица. — Москва, 2011. — № 7
3. Мулявина, Э. А. Роль музея в развитии личности обучающихся [Текст: непосредственный] / Э. А. Мулявина. — Теоретические и прикладные аспекты личностно-профессионального развития: материалы IV Всероссийской науч. — практ. конф. с международным участием. — С.-Петербург, 2011
4. Овчинникова, Ю. В. Воспитательная деятельность юношеской библиотеки как ресурс эволюции современного общества [Электронный ресурс] / Ю. В. Овчинникова; Российская государственная юношеская библиотека, Москва, Россия. — Режим доступа: <http://www.gpntb.ru/win/Inter-Events/crimea2004/89.pdf>. — (Дата обращения 20.06.2019)

© Мулявина Элеонора Александровна (emulyavina@ramdler.ru), Журавлева Елена Александровна (zb.abonement@mail.ru).  
Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Томский государственный институт культуры

# СТРОЕВАЯ ПОДГОТОВКА СОТРУДНИКОВ ОРГАНОВ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ НА ФАКУЛЬТЕТАХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ: МЕТОДИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

## DRILL OF THE EMPLOYEES OF THE INTERNAL AFFAIRS BODIES AT THE FACULTIES OF VOCATIONAL TRAINING: METHODOLOGICAL ASPECT

*I. Pavlov*

*Summary.* The article highlights the issue of the specifics of the organization and conducting of drill lessons for future employees of internal affairs bodies who are undergoing vocational training. The article analyzes the techniques and methods that are used during practical exercises on drill training for students of vocational training departments of the Ministry of Internal Affairs of Russia. The author offers a general methodology for conducting practical drill lessons for students of vocational training faculties of the Ministry of Internal Affairs of Russia.

*Keywords:* professional training of employees of the Ministry of Internal Affairs of Russia; drill; drill parade ground; drill techniques and actions; training platoon; combat unit; junior commanders; showing; explanation; training.

**Павлов Игорь Михайлович**

Старший преподаватель, Крымский филиал  
Краснодарского университета МВД России  
igorek-pavlov-1966@mail.ru

*Аннотация.* В статье освещен вопрос о специфике организации и проведения учебных занятий по строевой подготовке у будущих сотрудников органов внутренних дел, которые проходят профессиональную подготовку. В статье анализируются приемы и методы, которые применяются при проведении практических занятий по строевой подготовке у слушателей факультетов профессиональной подготовки МВД России. Автор предлагает общую методику проведения практических занятий по строевой подготовке у слушателей факультетов профессиональной подготовки МВД России.

*Ключевые слова:* профессиональная подготовка сотрудников МВД России; строевая подготовка; строевой плац; строевые приемы и действия; учебный взвод; строевое отделение; младшие командиры; показ; объяснение; тренировка.

**В** настоящее время в образовательных программах профессиональной подготовки лиц рядового состава и младшего начальствующего состава, а также лиц среднего и старшего начальствующего состава, впервые принятых на службу в органы внутренних дел Российской Федерации по должности служащего «Полицейский» достаточно большой объем учебного времени выделен для изучения учебной дисциплины «Строевая подготовка».

Это означает, что строевая подготовка играет важную роль в обучении сотрудников органов внутренних дел и оказывает влияние на все стороны их деятельности.

Строевая подготовка способствует укреплению дисциплины и соблюдению воинского порядка, закаляет волю воинов, совершенствует умение воинов владеть своим телом, развивает наблюдательность, чувство коллективизма и исполнительность [1, с. 5].

Кроме этого, сотрудники органов внутренних дел должны быть готовы к совместным действиям в составе подразделений (групп) при обеспечении общественного

порядка при проведении публичных (массовых) мероприятий, а также при пресечении групповых нарушений общественного порядка и массовых беспорядков. Основой же подготовки сотрудников органов внутренних дел, как и любых других сотрудников силовых структур и ведомств России, к совместным действиям был, есть и остается строй. Только строй воспитывает быстрое, точное и одновременное исполнение приказа командира или начальника.

К важнейшим качествам сотрудников МВД, характеризующим их высокую профессиональную подготовленность, относится способность к слаженным совместным действиям. Об этом, в частности, свидетельствует содержание требований, предъявляемых Министерством внутренних дел к кандидатам, поступающим на службу в органы внутренних дел, среди которых — умение согласовывать свои действия с действиями других лиц. Анализ публикаций в средствах массовой информации свидетельствует о том, что профессионализм подразделений МВД определяется по слаженности их действий, как в период учений, так и во время выполнения боевых операций [2, с. 223].

На укрепление дисциплины и воинского порядка также направлены проверка соблюдения сотрудниками органов внутренних дел правил ношения форменной одежды, которая проводится непосредственными начальниками (командирами) на строевых смотрах и построениях для инструктажа перед заступлением на службу по обеспечению общественного порядка.

Согласно требований Устава патрульно-постовой службы полиции, заступающие на службу в наряд сотрудники подразделений ППС обязаны быть одетыми в установленное форменное обмундирование по сезону, иметь опрятный внешний вид и исправное снаряжение [3, с. 20].

А необходимость и обязательность соблюдения правил ношения форменной одежды сотрудникам ОВД должны прививаться еще при прохождении ими профессиональной подготовки и, особенно, на учебных занятиях по строевой подготовке.

Обучение слушателей факультетов профессиональной подготовки МВД России строевой подготовке осуществляется на практических занятиях, позволяющих сформировать соответствующие навыки строевой выучки. Эти практические занятия проводятся на строевом плацу.

Согласно требованиям строевого устава Вооруженных Сил Российской Федерации, действие которого распространяется и на сотрудников органов внутренних дел, на строевом плацу должны быть подготовлены строевые площадки установленного размера, а также должна быть выделена полоса для прохождения подразделений торжественным маршем [4, с. 630].

Строевая подготовка, как учебная дисциплина, включает одиночную строевую подготовку и строевую слаженность отделений и взводов. Одиночная строевая подготовка предшествует строевой слаженности отделений и взводов, но на практике слушатели с первых дней своего пребывания на факультетах профессиональной подготовки строятся в составе учебных взводов три-четыре раза в день и все передвижения по строевому плацу и на места проведения учебных занятий также осуществляют в составе своих учебных подразделений. Поэтому, фактически, строевая слаженность отделений и взводов тренируется у слушателей параллельно с изучением элементов одиночной строевой подготовки на соответствующих учебных занятиях.

При организации проведения учебных занятий по строевой подготовке на факультетах профессиональной подготовки МВД России, к сожалению, нельзя не учитывать погодные условия.

Если из-за погодных условий практическое занятие на строевом плацу провести не представляется возможным, то оно может быть проведено в учебной аудитории методом демонстрации соответствующих учебных фильмов с обязательным объяснением и показом преподавателя.

Кроме того, в связи с плохими погодными условиями, практические занятия, например, по изучению и тренировке строевых приемов на месте, могут быть проведены в помещении, где может поместиться учебный взвод, построенный в развернутый сомкнутый двухшереножный строй.

В общем, преподавателю строевой подготовки нужно стремиться к тому, чтобы на каждое свое практическое занятие у него был подготовлен вариант его проведения не на строевом плацу и, главное, без изменения цели занятия.

Проведение учебных занятий по строевой подготовке должно быть начато с первых дней обучения. Это способствует воспитанию и укреплению дисциплины слушателей учебных взводов, которые только начинают свое обучение на факультете профессиональной подготовки.

В частности, на воспитание и укрепление дисциплины слушателей с первых дней подготовки, как уже указывалось выше, направлена проверка соблюдения ими правил ношения форменной одежды, утвержденных приказом МВД РФ от 26.07.2013 № 575, которая должна проводиться преподавателем в начале каждого практического занятия по строевой подготовке.

При назначении слушателей на должности заместителей командиров учебных взводов на период времени обучения, необходимо учитывать не только их моральные, волевые и деловые качества, но и их строевую выучку, полученную ими при прохождении воинской службы.

Высокий уровень строевой выучки заместителя командира взвода, демонстрируемый им на учебных занятиях по строевой подготовке, а также при всех построениях и передвижениях на других занятиях и в повседневной деятельности, будет способствовать укреплению его авторитета.

При назначении командиров строевых отделений в учебном взводе также следует учитывать их строевую выучку. Их строевая выучка не может быть хуже, чем у остальных слушателей, с одной стороны, а с другой стороны, и заместитель командира взвода и командиры отделений должны использоваться преподавателем

на занятиях по строевой подготовке в качестве ассистентов-помощников.

Практические занятия по строевой подготовке при правильной организации их проведения требуют большого физического напряжения. Учитывая, что у слушателей факультетов профессиональной подготовки еженедельно проводятся учебные занятия по физической и тактико-специальной подготовке, оптимальным будет проведение практических занятий по строевой подготовке не более двух раз в неделю.

Для создания предпосылок к быстрому овладению слушателями навыками строевой подготовки учебные занятия преподаватель должен проводить в духе состязательности между строевыми отделениями в отдельном учебном взводе или между учебными взводами. Это, как правило, активизирует познавательную деятельность большинства слушателей. Они будут стараться не быть причиной того, что их строевое отделение или учебный взвод покажет более низкий уровень строевой подготовки, чем другие.

В строевом обучении в основном применяются следующие методы: устное изложение учебного материала; показ; тренировка; самостоятельное изучение приема или действия [5, с. 16].

Устное изложение учебного материала предусмотрено программой профессиональной подготовки при проведении лекционных занятий по строевой подготовке, на которых преподаватель доводит до слушателей требования Строевого устава Вооруженных Сил Российской Федерации. К лекционным занятиям в обязательном порядке должны быть подготовлены мультимедийные презентации с рисунками, фотографиями и видеосюжетами.

На практических занятиях по строевой подготовке на строевом плацу применяется объяснение, которое должно сочетаться с показом изучаемых приемов и действий. В большинстве своем объясняет и показывает выполнение приемов строевой подготовки сам преподаватель, но возможно использование для этих целей и наиболее подготовленных в строевом отношении младших командиров: заместителей командиров взводов и командиров строевых отделений.

При показе новых строевых приемов и действий преподаватель должен стремиться создать их наглядный образ в сознании у слушателей, сформировать у слушателей конкретные представления об этом.

После безупречного показа нового строевого приема или действия слушателям, преподаватель должен

расчленив его на элементы, снова его показать и объяснить его выполнение уже по элементам.

По команде и под контролем преподавателя слушатели должны несколько раз выполнить новый строевой прием или действие по элементам. Если строевой прием или действие сложное, то в дальнейшем преподаватель может объединить элементы в группы и продолжить его отработку уже по группам элементов. На последнем этапе процесса формирования навыка как целостного действия группы элементов изучаемого строевого приема или действия должны быть объединены в единое целое.

После показа и объяснения нового материала должны следовать многократные и сознательные повторения слушателями новых строевых приемов и действий, т.е. тренировка.

По команде преподавателя командиры строевых отделений учебного взвода должны развести свои строевые отделения по строевым площадкам, где и проводится тренировка под их непосредственным руководством.

Преподаватель, осуществляя общее руководство тренировкой, должен занять такое место на строевом плацу, чтобы контролировать ход проведения тренировки в каждом из строевых отделений. При необходимости сделать замечание по поводу ошибочных или неточных действий слушателей в каком-либо строевом отделении, он должен подойти к этому строевому отделению и еще раз показать и объяснить строевой прием или действие.

У отдельных слушателей, а особенно у слушателей женского пола, могут возникнуть трудности с овладением навыками строевой подготовки. При работе с такими слушателями преподавателю необходимо соблюдать терпение и выдержку.

Положительный результат может дать закрепление за отстающим в строевом обучении слушателем (слушателями) слушателя с высоким уровнем строевой выучки. На практическом занятии по указанию преподавателя они могут заниматься отдельно от остальных. Но в этом случае преподаватель должен внимательно контролировать и периодически проверять результаты их совместной деятельности.

На практическом занятии по строевой подготовке из слушателей учебного взвода женского пола по указанию преподавателя может быть составлено временное сводное отделение (группа). В таком отделении (группе) преподаватель имеет возможность дополнительно показывать и объяснять новые строевые приемы или действия, а также непосредственно руководить тренировкой.

В заключительной части практического занятия преподаватель должен проверить уровень усвоения новых строевых приемов и действий слушателями учебного взвода. Для экономии времени это можно сделать в каждом строевом отделении отдельно, не осуществляя построения всего учебного взвода в одном месте. Но подведение итогов всего практического занятия, разбор наиболее часто встречающихся ошибок слушателей при выполнении строевых приемов и действий, определение путей и способов их исправления необходимо осуществить в присутствии всех слушателей. Для этого преподаватель должен построить учебный взвод на строевом плацу в установленном месте, также как и в начале практического занятия.

Самостоятельное изучение слушателями профессиональных факультетов МВД России новых строевых приемов и действий программой профессиональной подготовки не предусмотрено. При необходимости, во время, отведенное по распорядку дня на самостоятельную

подготовку, в составе строевого отделения или учебного взвода может быть проведена дополнительная тренировка по уже изученному учебному материалу. Тренировка должна проводиться под руководством младших командиров.

Каждое практическое занятие по строевой подготовке должно являться новой ступенью в деле совершенствования строевых навыков слушателей и строевой выучки подразделений. Глубина полученных при этом знаний и прочность навыков во многом зависят от умело выбранных методов обучения и тренировок, проводимых в ходе учебных занятий.

Применение предлагаемых в статье методических рекомендаций при проведении практических занятий по строевой подготовке будет способствовать повышению уровня эффективности обучения слушателей факультетов профессиональной подготовки МВД России.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Строевая подготовка: учебник / И. М. Андриенко, А. А. Котов, А. В. Моисеев, Е. В. Смирнов, И. В. Шпильной. — Москва: КНОРУС, 2017. — 170 с. — (Военная подготовка).
2. Водолазский А.В., Хазова С.А. Факторы формирования у молодых сотрудников МВД способности к слаженным совместным действиям / Водолазский А. В., Хазова С.А // Вестник Краснодарского университета МВД России. — № 1 (31). — Краснодарский университет МВД России, 2016.
3. Устав патрульно-постовой службы полиции. — Москва: проспект, 2018. — 64 с.
4. Общевоинские уставы Вооруженных сил Российской Федерации. — Ростов н/Д: Феникс, 2014. — 638с.
5. Апакидзе В.В., Дуков Р.Г. Строевая подготовка. Учеб. Пособие/ Под ред. В. А. Меримского. — М.: Воениздат, 1987. — 335с.

© Павлов Игорь Михайлович ( igorek-pavlov-1966@mail.ru ).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

# ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ МЕТОД КАК ФАКТОР УСВОЕНИЯ СТУДЕНТАМИ ЗНАНИЙ ПО ДИСЦИПЛИНЕ ИНЖЕНЕРНАЯ ГРАФИКА

## ACTIVITY METHOD AS A FACTOR OF ACQUISITION BY STUDENTS OF KNOWLEDGE IN THE DISCIPLINE OF ENGINEERING GRAPHICS

*E. Rukavishnikova*

*Summary.* The article summarizes the practical experience of optimizing student learning in the discipline of Engineering Graphics using the activity method, which consists in applying different types of tasks selected to the topic of each lesson to assess the assimilation of knowledge, to state the dynamics of the results of the formation of projected competencies in the discipline.

*Keywords:* methods of teaching graphic disciplines, activity method, optimization of the structure of classes in connection with the application of the activity method.

**Рукавишникова Екатерина Леонидовна**

Доцент, Российский государственный аграрный  
университет-МСХА имени К. А. Тимирязева, г. Москва  
ekat3erina@mail.ru

*Аннотация.* В статье обобщается практический опыт оптимизации обучения студентов дисциплине Инженерная графика с помощью деятельностного метода, который заключается в применении разнохарактерных заданий, подобранных к теме каждого занятия для оценки усвоения знаний, для констатации динамики результатов формирования проектируемых компетенций по дисциплине.

*Ключевые слова:* методика преподавания графических дисциплин, деятельностный метод, оптимизация структуры занятия в связи с применением деятельностного метода.

**М**етодика преподавания в вузе достаточно консервативна и имеет устоявшиеся законы, принципы, стратегию и тактику. Тем не менее, педагоги вузов испытывают потребность в новых технологиях обучения студентов. Это связано с тем, что изменилось информационное поле знаний, скорость появления новой информации. Изменились и сами студенты, они не готовы пассивно слушать или записать лекции под диктовку, а просто записывают все кажущееся им важным, на телефон. Изменились технологии подачи материала преподавателем. Если раньше нужно было исписать всю доску мелом, чтобы передать студентам азы предмета, то теперь достаточно продемонстрировать презентацию и даже скинуть ее на электронные носители всем желающим.

В настоящее время вузы обновляют свои программы в соответствии с новыми стандартами. Новые стандарты — это новые подходы к обучению. К работе по созданию программы дисциплины у преподавателя появилась необходимость подобрать оценочные средства такие, которые могли бы отразить сформированность компетенций, описанных в конкретной программе. В программе существует графа «вид контрольного мероприятия», для лекции — это «вопросы к лекции». Для графической дисциплины, например, Инженерной графики такой вид контрольного мероприятия не подходит, хотя бы потому, что язык графики — знаки и символы [4; 7].

Мы не будем углубляться в проблему визуализации теоретической информации в знаковую, ясно одно, что общение студента и педагога на данном предмете происходит с помощью чертежей, эскизов, технических рисунков. Проблема начинается только у тех студентов, которые будучи школьниками, не изучали предмет Черчение. Эта проблема требует отдельного рассмотрения, если государство стремится возобновить подготовку высококвалифицированных инженеров. Для преподавателя высшей школы отсутствие технических знаний у первокурсников создает проблемы, усложняет доведение материала дисциплины до каждого студента на одинаковом уровне, не опуская планку до школьной программы, но и не делая дисциплину не усваиваемой 60% студентов.

Наблюдая за поведением студентов на лекциях, напрашивается вывод о том, что традиционный вид «лекции» устарел. Возможно, есть гениальные преподаватели, которые держат аудиторию в наивысшей точке сосредоточения на излагаемом материале за счет динамики подачи материала, за счет интерактивных моментов. В большинстве случаев лекция вызывает у студентов желание тихо отсидеться, учащиеся достаточно рассеяны, сосредоточенно слушать теорию они могут непродолжительное время, часто опускают глаза вниз для того, чтобы общаться с гаджетами. Пример из жизни: студенты просят заменить лекцию на практику, аргу-

ментируя тем, что «так быстрее и интереснее проходит занятие».

Этапы перехода учащегося от пассивной позиции до более активной изучена профессором Чикагского университета Бенджамином Блумом. Д.С.Толлингерова более подробно разработала механизм применения идеи Б.Блума, подробнее расписав градации заданий: индивидуальные или групповые; контроль/оценка выполняется самим преподавателем или с помощью самооценки; процесс решения компетитивный (соревновательный) или кооперативный (возникает в сотрудничестве учащихся или педагога и учащегося); задачи репродуктивные или на развитие творческого мышления; задачи нескольких уровней сложности или одного уровня и т.д. Д.С.Толлингерова доказала, что с помощью учебных задач можно проектировать учебные действия учащегося так же, как и любую другую человеческую деятельность.

Необходимо также учитывать физиологические особенности современного студента. Эти особенности достаточно полно раскрыты в исследованиях С.Д.Смирнова, Ю.Г.Фокина, З.А.Решетова и других. Разумеется, что современный студент отличается от студента, учившегося 20–30 лет тому назад. Причина этому — цифровые технологии и переизбыток информации.

Важнейшей проблемой восприятия информации студентами является проблема сбора информации, поступающей из различных источников и различными способами, включение индивидуальной системы восприятия для усвоения информации (мы не будем останавливаться на ведущих системах усвоения информации аудиалами, визуалами кинестетиками), обмен информацией с окружающими.

В дисциплине Инженерная графика информация представлена знако-символовой системой и сначала учащемуся необходимо освоить язык знаков и обозначений, принятых в техническом языке [4].

Необходимо также выделить в отдельную категорию обучения — проблему запоминания информации. Данной проблемой занимались ученые Л.С.Выготский, П.И.Зинченко, А.А.Смирнов и другие.

Анализ всех видов памяти не входит в рамки нашего исследования, но, учитывая особенности дисциплины Инженерная графика, а именно — общение с помощью знако-символовой системы, преподавателю необходимо учитывать некоторые приемы мнемотехники для удержания информации. Как утверждает Б.Н.Конрад, чтобы удерживать информацию необходимо мыслить образами. При работе с чертежами этот прием наиболее

приемлем и гомологичен цели изучения Инженерной графики: научиться читать чертежи и представлять инженерную идею в виде эскиза, чертежа или технического рисунка [3; 7; 8].

Обучение студентов нетехнического вуза усложняется еще тем, что при решении инженерных задач необходимо иметь развитое пространственное мышление, а эта проблема находится в психолого-физиологическом поле развития индивидуума. Обычно данный вид мышления ярко проявляется в такой деятельности, в которой необходимо изображать трехмерное пространство. Действия с предметами активизирует наглядно-образное мышление, опирающееся на представление; абстрактно-теоретическое, отражающее уровень развития логической стороны мышления и конкретно-действенное. А, по большому счету, задействуется именно практическое мышление.

Исследования ученых Н.Ф.Талызиной и Ю.В.Карпова подтверждают, что люди различаются не только по способам восприятия информации, но и по способам работы с ней на стадиях осмысления и переработки. В работах ученых отмечается то, что некоторые учащиеся лучше усваивают новый материал в словесно-логическом плане, другие — в наглядно-образном, третьи — только в наглядно-действенном плане.

Особенности восприятия информации также связывают с ее визуализацией. Зарубежные ученые М.Гриндер и D.A. Donis и отечественные исследователи Н.И.Резник, А.Д.Ботвинников, И.С.Якиманская описывают разные стороны визуализации. В их работах отмечается, что «выполнение учащимися рисунка-чертежа иногда успешно заменяет пространственные объяснения», утверждается, что «применение схематических знаковых моделей может быть использовано в обобщении самого различного теоретического материала».

Когда-то в Советском Союзе пропагандировался опыт педагога В.Ф.Шаталова, который всю тему урока представлял на школьной доске в виде схем и рисунков. Было доказано, что такой метод был успешным, но это был глубоко «авторский» метод.

Д.А.Донис полагает, что развитие навыков визуализации формирует особый язык познания, в основе которого лежит интуиция. В.Н.Ветров еще в 1954 г. обращал внимание педагогов на то, что «графическая работа представляет собой синтез зрительной, моторной и мыслительной деятельности».

Подводя итоги вышесказанному, необходимо отметить, что в настоящее время механизм передачи информации от педагога к студенту претерпевает изменения

и требует системного обновления. Какие бы не происходили изменения программ, компетентностных подходов, структурирования и видоизменения дисциплин, основная деятельность преподавателя происходит в аудитории и только ему виднее какую методику применить в том или ином случае.

Методы обучения выполняют разнообразные познавательные функции, один и тот же метод в познании может выполнять разную функцию. Поэтому каждый конкретный метод используется в учебном процессе в соответствии с определенными задачами. При выборе методов обучения педагог учитывает то, что любой метод, любая организация занятий сами по себе не дают нужного педагогического эффекта, если они, не способствуют активизации учащихся, не обеспечивают глубокого понимания изучаемого материала.

Идея «деятельностного метода» обучения, как основного для дисциплины Инженерная графика пришла потому, что в сельскохозяйственный вуз поступают учащиеся без предварительной технической подготовки, без вступительных экзаменов по графическим предметам. То есть вуз не считается техническим, поступившие в него студенты в основном — гуманитарии. Тем не менее, дисциплина Инженерная графика имеет свое продолжение в таких предметах, как «Машины и механизмы в сельском хозяйстве», «Ландшафтное строительство» и т.д. а значит, транслируемые знания должны быть хорошо усвоены в отведенный программой срок [1; 5; 6].

Деятельностный метод можно охарактеризовать и как активный и как репродуктивный и как эвристический. Деятельностный метод, тот же самый практический метод и он распространен наряду с более традиционными — словесными и наглядными. Мы не будем углубляться в классификацию методов обучения, их очень много. Но в данный момент у нас нет цели — найти нишу в классификационном списке для этого метода, а есть цель — поделиться опытом его применения [1; 6].

В.П. Беспалько новый способ организации обучения называет «технологией деятельностного метода обучения» и основным дидактическим принципом ее реализации называет «принцип деятельности». Этот принцип заключается в том, что ученик, получает знания не в готовом виде, а, добывая их сам, осознавая при этом содержание и формы своей учебной деятельности, понимая и принимая систему ее норм, формируя деятельностные способности, общеучебные умения [1; 2].

В нашем понимании деятельностный метод побуждения студента к усвоению знаний на всех этапах обучения заключается в интересной подаче информации, рефлексии с помощью текущего контроля, бально-рейтинговой

системы оценивания общей успеваемости. Таким образом, опираясь на идеи обеспечения мотивации к обучению, используя принципы деятельностного метода, мы обозначили проблему удержания и закрепления вновь полученных знаний с помощью индивидуальных заданий, выполняемых студентами на каждом занятии, в том числе и на лекции.

Лекция как форма подачи информации не устарела, она просто должна стать более результативной. В отличие от теории в действии сразу видны результаты, так как понимание теории не в прослушивании ее, а в опыте. Главное преимущество деятельностного метода — это фиксирование и предъявление педагогу и (студентом) самому себе понимания теории. Очевидно, что эффективность лекции отражается в результатах практического занятия. Студенты не могут быть активными на занятиях, если не понимают то, что изучают, и они не могут запомнить теорию без возможности применить полученные знания сразу же, не откладывая от лекции до практики, от практики до выполнения домашнего задания. Н.А. Менчинская подчеркивала, что учащимся сравнительно нетрудно сделать необходимые теоретические, логические выводы, труднее применять эти выводы на практике, при закреплении усвоенного материала

Взяв за основу все принципы деятельностного подхода и опираясь на многолетнюю практику, мы предлагаем включать на всех видах занятий небольшие практические задания, которые позволяют «разбавить» монотонность лекций и практик, добиться концентрации внимания студентов на изучаемом материале и позволяют студенту набрать в свою копилку рейтинговые баллы.

Практические задания — это тесты, задачи на дочерчивание, дорисовывание, достраивание графических объектов, подобранные к конкретной теме, последующая рефлексия со стороны учащихся и преподавателя мы и назвали деятельностным методом. Успешно выполненные задачи, тесты также дают преподавателю уверенность, что учащийся готов к прохождению следующей темы рабочей программы. Ритмичная проверка знаний, прозрачность оценок исключают появление у студента страха перед итоговой оценкой знаний, зачетом, экзаменом

Педагогическое мастерство преподавателя, работающего с применением деятельностного метода состоит в том, чтобы отобрать нужное содержание. Педагогу для разработки банка заданий: тестов, опросов, эскизов, приходится приложить огромные усилия по их созданию или поиску в литературных источниках. К счастью в интернете представлено большое количество графических заданий и тестов, педагогу остается

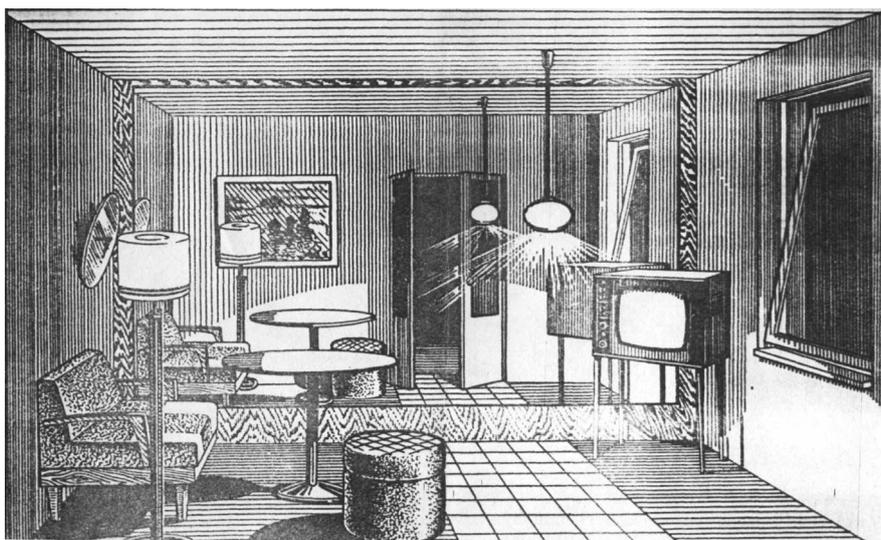


Рис. 1. Комната

отобрать их в соответствии с целями и задачами усвоения конкретной темы. Трудоемким становится процесс подбора конкретного задания к конкретной теме. Поиск заданий осуществляется с помощью интернета, именно на его просторах встречаются авторские программы преподавателей различных вузов, а также есть уже проверенные времени учебные пособия с творческими задачами таких авторов, как И. А. Воротников, В. В. Степакова, А. Д. Ботвинников, Е. А. Михайлова и другие.

К каждому заданию педагог определяет цель, план выполнения задания, на самом занятии стимулирует ритм выполнения задания, а затем оперативно подводит итоги, выявляя и озвучивая лучшие работы. При подобном подходе встречаются студенты, которые заинтересованы переделать задание и получить более высокие баллы, что приветствуется педагогом.

Задача преподавателя — методически правильно организовать выполнение студентами практических работ, умело направить деятельность учащихся, обеспечить занятие необходимыми инструкциями; четко поставить цели для каждого задания, а иногда и присвоить заданиям креативное название.

Подобная методика применения деятельностного метода имеет определенное значение в настоящее время, когда ставится задача более интенсивного освоения дисциплины. Нужно отметить, что более эффективный характер носят задания, содержащие творческую изюминку, выполнение их требует обдумывания, умственной самостоятельности и выполняют такие задания учащиеся с большим желанием.

Время проведения опроса с помощью заданий может быть выбрано самим педагогом. Для лекции оптимальнее проводить либо в начале, либо в конце ее. Перед началом лекции выдаются мини-задания для проверки усвоения предыдущего материала или, наоборот, для подготовки студентов к восприятию новой информации. Это могут быть тесты, мини-чертежи на достраивание недостающих линий, это могут быть творческие задания, требующие умения мысленно вращать предмет в пространстве. По окончании лекции снова выдается мини-задание для закрепления полученных знаний, либо задание, которое помогает осмыслить домашнее графическое задание. Иногда такое задание становится как бы репетицией сложной графической работы. Характер задания зависит от конкретного материала, изучаемого вопроса.

Цель задания может быть:

- ◆ выявление нулевых знаний до начала изучения темы или дисциплины;
- ◆ закрепление нового материала;
- ◆ подведение итога усвоения знаний по одной зачетной единице;
- ◆ опережающего характера, такие которые выявляют знания еще не транслировавшиеся в рамках предмета, но требующие подключения жизненного опыта;
- ◆ креативные, требующие смекалки, наблюдательности и т.д.

Техника выполнения таких заданий — это графика, это тесты и задания на дорисовывание отсутствующих линий, эскизное (от руки и без размеров) изображение предмета в заданной проекции. При выполне-

нии каждого из них студенты совершают умственную и практическую работу и, главное, самостоятельно. Результаты, кроме того наглядно передают усвоение конкретной темы. При отсутствии такого контроля студенты не могут объективно судить о подлинном уровне своих знаний, слабо представляют свои недоработки.

Деятельностный метод очень эффективен и может применяться на любом этапе процесса обучения. Его преимущества:

1. Отслеживается посещаемость (студент, не получивший баллы за занятие, само собой не присутствовал на нем);
2. Задание, которое будет предложено в конце каждой учебной пары мотивирует учащихся внимательно воспринимать и осмысливать теоретический материал;
3. Результат (оценка за задание) демонстрирует недостающие знания по теме;
4. Каждая работа оценивается сразу же и суммируется к балла рейтинга, а по большому счету, обеспечивается соревновательность и соперничество между однокурсниками, что также влияет на стремление к успешному обучению.

Для педагога в таком подходе ценится обратная связь, отслеживание трудноусваиваемых тем, неуспевающих для дальнейшей работы с ними на консультациях.

Вместе с тем отмечаются зарождающиеся дружеские связи, поддержка и помощь между студентами первокурсниками. Намечается появление в общей массе лидера или лидеров по конкретной дисциплине или по конкретной теме. Они, в последствие, становятся помощниками педагога по разъяснению трудных заданий, так как лучше понимают, что именно сложного в нем, а иногда объяснение сверстника бывает более действенным, чем объяснение преподавателя. Также встречаются и парадоксы, студент, не изучавший в школе предмет черчение, может удивить отличной успеваемостью и наоборот.

Нет ничего уникального в деятельностном методе, новизна метода в том, что в структуру лекции входит индивидуальное практическое задание, закрепляющее полученные на лекции знания. А на практическом занятии, в структуру вводится мини-задание по предыдущей

теме. Что помогает вести учет присутствующих, пополнять индивидуальный рейтинг учащегося и повторить пройденную тему.

Преподавателем подобран и апробирован банк заданий к каждому занятию, но приводить иллюстрации заданий не имеет смысла, так как каждый педагог выбирает конкретно для своего предмета задания с определенной целью. Самое главное, чтобы задание не требовало много времени для его выполнения, и чтобы в задании не было ошибок или нескольких верных ответов (это влияет на пересчет результата в баллы).

Одно задание представлено на рис. 1. Задание звучит так: Изобразите комнату так, как будто Вы сидите в кресле.

Цель данного задания: проверка пространственного мышления, а также умения изображать пространственные фигуры в прямоугольной диметрии.

В заключение необходимо отметить, что обучение может быть результативным только тогда, когда учебная работа систематически и глубоко контролируется, когда сами учащиеся постоянно видят результат своей работы. При отсутствии такого контроля в процессе усвоения учебного материала студенты не могут объективно судить о подлинном уровне своих знаний, слабо представляют свои недоработки.

Для анализа усвоения материала студентами преподавателю требуется поиск новых подходов к преподаванию. Реализация деятельностного метода обучения позволяет педагогу не только повысить мотивацию учащихся на предмет получения новых знаний, но и учить студентов, опираясь на имеющийся у них жизненный опыт, на полученные знания, находить эффективные способы решения проблемы.

Деятельностный метод помогает педагогу подробным образом планировать образовательный процесс по определенной дисциплине и стимулировать постоянную активность обучающихся. А также своевременно корректировать программу в соответствии с результатами контрольных мероприятий, объективно определять итоговые оценки по дисциплине с учетом систематической деятельности.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Деятельностно-ориентированный подход к образованию // Управление школой. Газета изд. дома «Первое сентября». — 2011. — № 9. — С. 14–15.
2. Дмитриев С. В. Системно-деятельностный подход в технологии школьного обучения / С. В. Дмитриев // Школьные технологии. — 2003. — № 6. — С. 30–39.

3. Конрад Б. Н. Как запомнить все!: Секреты чемпиона мира по мнемотехнике/ Борис Николай Конрад; [пер. с нем. А. Н. Анваера].— М.: Азбука Бизнес, Азбука-Аттикус, 2019.-288с.
4. Михайлова Е. А. Задания и задачи по графике: учебное пособие/Е.А. Михайлова-М.: КДУ, 2007.-126с.
5. Шубина Т. И. Деятельностный метод в школе [Электронный ресурс] / Т. И. Шубина. — Режим доступа: <http://festival.1september.ru/articles/527236/>
6. Щукина Г. И. Роль деятельности в учебном процессе. — М.: Просвещение, 1986.
7. <https://fb.ru/article/187059/typyi-i-sposobyi-voispriyatiya-informatsii>
8. <http://festival.1september.ru/articles/527236/>

© Рукавишниковна Екатерина Леонидовна ( [ekat3erina@mail.ru](mailto:ekat3erina@mail.ru) ).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Российский государственный аграрный университет

## СОХРАНЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ДОЛГОЛЕТИЯ И КАЧЕСТВА ЖИЗНИ ПЕДАГОГОВ

**Рязанцев Алексей Алексеевич**

К.п.н., доцент, Астраханский государственный  
медицинский университет  
riazantsiev47@mail.ru

### PRESERVATION OF PROFESSIONAL LONGEVITY AND QUALITY OF LIFE OF TEACHERS

**A. Ryazantsev**

*Summary.* currently, due to the prevailing social conditions, the natural aging of the body and the deterioration of cognitive capabilities, 45–50 year-old school teachers are subject to physiological, psychological and physical exhaustion. This condition does not give them the opportunity for professional self-realization and causes disappointment in their profession.

The article considers objective possibilities of prevention of psychological burnout of teachers and preservation of brain functions in workers of pre-retirement age for successful continuation of professional activity and preservation of quality of life.

*Keywords:* professional burnout; stress; physical activity; intellectual work; balanced diet; full sleep.

*Аннотация.* В настоящее время из-за сложившихся социальных условий естественного старения организма и ухудшения когнитивных возможностей 45–50 летние учителя школ подвержены физиологическому, психологическому и физическому истощению. Такое состояние не дает им возможности профессиональной самореализации и вызывает разочарование в своей профессии.

В публикации рассмотрены объективные возможности профилактики психологического выгорания педагогов и сохранения функций мозга у работников предпенсионного возраста для успешного продолжения профессиональной деятельности и сохранения качества жизни.

*Ключевые слова:* профессиональное выгорание; стресс; физическая активность; интеллектуальный труд; сбалансированное питание; полноценный сон.

**В** современной России существенно поменялись правила игры при поиске работы. Если в недалёком прошлом ценились специалисты с большим опытом и многолетним стажем, то сегодня тем, кому 45–50 лет всё сложнее найти и сохранить своё рабочее место. При стереотипном мышлении многих работодателей считается, что уже после 40 лет падает работоспособность, труднее осваиваются новые знания и современные технологии, возникают проблемы со здоровьем.

Эти проблемы в полном объёме затронули и российских педагогов, так как зрелые специалисты чаще всего трудятся в образовании, науке и медицине. И именно им, после 50 лет потерять работу легко, а найти сложно.

Повышение пенсионного возраста в России также не добавило оптимизма педагогам.

Совсем не радуют учителей и специалистов данные, опубликованные журналом "The Lancet", которые признали россиян одной из самых стареющих наций в мире:

из 195 стран мы на 160 позиции [25]. При этом изучались продолжительность жизни, состояние здоровья, время наступления болезней. Отмечается, что возраст наступления старости в России — 59 лет, как у жителей Индии, Болгарии, Филиппин, Казахстана и нескольких африканских государств.

Исследования Всероссийского центра изучения общественного мнения (ВЦИОМ) и международной компании "Bayer" показали, что каждый пятый россиянин связывает наступление старости с выходом на пенсию, а 46% опрошенных предпенсионного возраста считают важным для себя продолжать прежнюю профессиональную деятельность [16].

Необходимо отметить ещё один негативный факт: опрос 2014 учителей в 143 школах по всей России, проведённых экспертами института образования Высшей школы экономики (ВШЭ) показал, что около 50% педагогического контингента страны имеют все признаки профессионального выгорания [6]. Из 1,5 миллионов

Российских учителей это составляет примерно 75 тысяч человек. Такие педагоги подвержены физиологическому, психологическому и физическому опустошению. А всё, вместе взятое, может привести к разочарованию в своей профессии, а порой даже к суицидальным мыслям [25].

Основной причиной педагогического выгорания исследователи называют стресс. Взаимодействие с детьми — дело тяжёлое и часто приходится работать в неблагоприятной среде, наталкиваясь на агрессивность как детей, так и их родителей. Излишнее давление со стороны администрации, обилие бумаг и многочисленные проверки делают негативным человеческий фактор. Перегрузки на работе и всё, выше перечисленное, приводят к хронической усталости, истощению и выгоранию.

И в этой ситуации нужна помощь не только психолога или психиатра, но и огромное желание самого педагога для преодоления этого состояния. Требуется только здравый смысл, собственная мотивация и немного силы воли. Для организации и эффективной работы и отдыха автор публикации настоятельно рекомендует внимательно ознакомиться с книгой Б. Сталберга и С. Магнесса «На пике» [16].

Старение организма включает в себя не только молекулярно-клеточные изменения, повреждение клеточных мембран, но и нарушения на тканевом уровне в виде снижения регенеративных процессов, а также на уровне органов всего организма, включая психологическую ипостась [17;23].

Учёные экспериментальным путём установили, что инволюция мозга начинается примерно с 50 лет, когда нейроны мозга начинают гибнуть массово, вследствие чего серое вещество легчает на 30 граммов каждые 10 лет [14;22].

По мнению учёных, подкреплённых экспериментальными данными, для качественного сохранения мозга необходимы: физическая активность, интеллектуальный труд, сбалансированное питание и полноценный сон [14;16;17].

Физиологи определили, что постепенный спад физических кондиций начинается после 45 лет. Но практика показывает, что если поддерживать себя в тонусе, то можно быть в отличной спортивной форме до преклонных лет. Необходимо при этом избегать ошибочного мнения, что в солидном возрасте активные занятия физкультурой и спортом следует прекращать. Очень важны при этом собственная мотивация и настрой человека. А примеров в жизни очень много. Наш 63-летний россиянин Федор Конюхов переплыл в одиночку на весельной лодке Тихий

океан чуть более, чем за 159 суток. Из средств массовой информации известно, что 43-летний россиянин Владимир Волошин стал победителем в чемпионате по ультратриатлону в Швейцарии, преодолев за десять дней подряд десять дистанций Ironman. К сведению, один «айронмен» составляет 4 километра плавания, 180 километров езды на велосипеде и преодоление бегом 42-километрового марафона. И весь этот путь (226 км) необходимо преодолеть подряд, без отдыха. Этим достижением он собрал деньги для больных детей [4].

Американский нейропсихолог К. Поста экспериментально установил, что и во взрослой жизни в головном мозге образуются новые нейроны и вызывают их активные аэробные упражнения [9;19]. Мнение учёных о том, что мозг получает определённое количество нейронов, которое во взрослой жизни не увеличивается, оказалось ошибочным. Новые клетки образуются в области мозга (гиппокампе), связанной с памятью и обучением. И если тренировки продолжаются 30–40 минут до появления пота, то по убеждению К. Поста генерируются новые мозговые клетки.

Шведские нейробиологи также доказали, что мозг человека способен генерировать новые нейроны независимо от возраста на протяжении всей жизни [9;20]. В этом заслуга «спящих» стволовых клеток, которые и способствуют освоению новых знаний и навыков даже в преклонном возрасте.

Нейрофизиологи из Германии, проведя экспериментальное исследование на 124 здоровых испытуемых в возрасте до 60 лет, ведущих малоактивный образ жизни, установили, что наиболее эффективным является кардио и интенсивный интервальный тренинг [12]. Классическим кардио являются упражнения на выносливость и дыхание — бег, плавание, велосипед, быстрая ходьба. При интенсивном и интервальном тренинге сочетаются периоды максимальной нагрузки и отдыха (к примеру, 30-секундный бег на предельной скорости, а затем ходьба со скоростью 6 км/час). Критерием оценки экспериментальной и контрольной группы являлся анализ длины теломеров — защитных колпачков на концах хромосом, уменьшение длины которых считается в науке главной причиной старения на клеточном уровне. [21]. С возрастом теломеры уменьшаются, клетки отмирают и обновление тканей не происходит. Автор исследования (Ульрих Лауф, 2013) обосновывая более эффективный результат кардионагрузок и интенсивного и интервального тренинга, указывает на то, что эти типы нагрузок влияют на уровень оксида азота в крови, который увеличивает кровоток и снижает кровяное давление, что, в конечном итоге, влияет и на длину теломеров и снижение риска болезней сердца. По оценке исследователей кардионагрузки по полчаса в день, пять

раз в неделю делают занимающегося на 9 лет физически моложе своего возраста. К этим нагрузкам учёные рекомендуют добавлять и две силовые тренировки по полчасу в неделю (отжимания от пола, приседания, жим лёжа с умеренными весами, жим ногами...). Для здоровья и антивозрастного эффекта сочетание подобных нагрузок будет оптимальным.

Большие нагрузки на работе и бытовые проблемы не позволяют регулярно посещать спортзал, поэтому необходимо заниматься физическими упражнениями в домашних условиях или на рабочем месте. Для этой цели можно с успехом применять изометрические упражнения, длительность которых 10 минут в день. Изометрические упражнения — это статические упражнения, при которых тело напряжено в течение нескольких секунд, во время которых не совершается движений, а мышцы сокращены в фиксированном положении и противодействуют сопротивлению какого-либо объекта. Для выполнения подобных упражнений достаточно желаний, небольшой разминки, полотенца, верёвки или эластичного бинта.

Для выполнения упражнения № 1 «Планка» необходимо принять упор лёжа, чтобы тело от пяток до макушки образовало прямую линию. Не двигаясь и не прогибаясь, необходимо продержаться в этом положении как можно больше, в зависимости от самочувствия. В следующие повторения необходимо постепенно увеличивать продолжительность упражнения.

Упражнение 2. Возьмите верёвку или полотенце за оба края и постарайтесь максимально растянуть их на уровне груди на несколько секунд. После небольшого отдыха сделайте ещё одну или несколько попыток разорвать предмет.

Упражнение 3. Полотенце (верёвка) за спиной. Необходимо предельное усилие движением рук вперёд в течение нескольких секунд.

Упражнение 4. Встаньте на середину полотенца (верёвки) ногами, чтобы оба конца были одинаковой длины. Взявшись за края, выпрямитесь. Локти прижмите к корпусу. Пробуйте концы предмета подтянуть к груди. Используйте только мышцы рук.

Упражнение 5. Встаньте в проём двери. Прямыми руками упирайтесь вверх. Оказывайте максимальное давление на верхнюю часть проёма, не сгибая руки.

Упражнение 6. Его можно выполнять в любой ситуации незаметно для окружающих. Сидя на стуле, возьмитесь за сиденье и, сделав максимальное усилие, попробуйте поднять стул.

Упражнение 7. Сидя на стуле, попытайтесь раздвинуть ноги, руками одновременно препятствуя этому. Дозировка: максимум 20 раз.

Все выше перечисленные упражнения выполняются на вдохе, а после предельного усилия осуществляется выдох.

Любые физические нагрузки усиливают кровообращение, увеличивают воспроизводство белка, способствующее возникновению новых нейронов и выживанию старых, помогают росту гиппокампа, который ответственен за «перенос материала» в долговременную память из кратковременной [12;14;24].

Для улучшения функциональных возможностей мозга и качества жизни необходимо бегать, плавать, совершать активные прогулки на свежем воздухе.

Каким именно спортом заниматься однозначно сказать нельзя — все зависит от человека, от его интересов и состояния здоровья.

«Скандинавская ходьба», с каждым днем увеличивающая количество поклонников, вовлекает в работу не только мышцы нижней части тела, но и верхней, задействуя при этом до 90% мышечных групп и снимая при помощи палок лишнюю нагрузку с суставов ног. Именно эти качества «скандинавской ходьбы» особенно полезны для людей предпенсионного возраста.

Исследователи отмечают, что эффективную активность мозга лучше всего поддерживают танцы [15;18]. У тех, кто занимается танцами, изменения в гиппокампе оказываются даже существеннее, чем у любителей фитнеса при одном и том же объеме затраченного времени на занятия. За счет разнообразия двигательных движений и динамичности, балансировки и равновесия танцы продуктивнее прокачивают мозг, чем циклические движения (бег, езда на велосипеде) и фитнес [15].

Начав регулярные занятия физическими упражнениями необходимо следить за режимом дня, питанием и обязательно высыпаться.

Расстройство сна (диссомния), к сожалению, знакомо практически каждому педагогу. Долгое засыпание, прерывистый и поверхностный сон, преждевременное пробуждение отрицательно сказывается на работоспособности учителя, его настроении, здоровье и, в конечном итоге, качестве жизни.

Самым простым, надежным и безопасным способом засыпания является дыхательная практика, носящая название «метод 4–7–8» [8]. Эта дыхательная практика

тысячелетиями используется йогами для расслабления и подавления стресса и её эффективность проверена временем.

Перед засыпанием необходимо успокоиться и сосредоточиться на собственном дыхании, а затем постарайтесь изменить его следующим образом: сделайте вдох на четыре счёта; затем задержите его, досчитав до семи; затем сделайте выдох на протяжении восьми счётов. Повторите несколько раз и почувствуйте дрему, а может, и не заметите, как уснёте.

Этот метод успокаивает ум. Тревога всегда вызывает поверхностное дыхание, а изменив ритм дыхания, сделав его глубоким и размеренным, мы успокаиваем сознание. Таким образом, подавление физических симптомов стресса, нейтрализует причину.

Также следует ежедневно ложиться в постель в одно и то же время, не позднее 22–00 часов, не употреблять поздним вечером кофе или крепкий чай. Рекомендуется выпить стакан тёплой воды со столовой ложкой мёда.

Для утреннего пробуждения необходимо воспользоваться эффективными рекомендациями Индры Дейви, самой известной йогини планеты славянского происхождения, прожившей 103 года (1899–2002 гг.) и многолетнего личного опыта автора публикации [5].

Даже при утренней спешке не вставайте моментально, а проделайте несколько несложных упражнений лёжа в кровати:

1. Обязательно потянитесь руками, ногами, всем телом и займитесь омолаживающей растяжкой: вытянутые вместе ноги касаются друг друга; тянем правую ногу и стремимся сделать её «длиннее»; досчитываем до 60 секунд и расслабляемся, пусть правая сравняется с левой ногой; затем то же самое с левой. Растягивание позвоночника при этом оказывает омолаживающий эффект для всего тела.
1. Сохранив стойку правой ноги неподвижно, согните пальцы. Подержите их в этом положении несколько секунд, а затем расслабьте. Повторите это движение пальцев 3–5 раз. Затем аналогично проделайте всё с пальцем левой ноги.
2. Поднимаем 3–5 раз пальцы правой ноги вверх на несколько секунд, а затем — левой.

Этот комплекс займёт у Вас 3–4 минуты. После этого выпейте 1–2 стакана воды (можно с соком лимона) комнатной температуры.

Правильный режим питания — одно из важнейших условий здоровья, умственной работоспособности

и долголетия человека. Об этом говорит и тот факт, что ЮНЕСКО признало национальным достоянием человечества средиземноморский набор продуктов питания, в котором овощи и фрукты занимают едва ли не основное место в кухнях культур, известных своим долголетием [17]. С пищей необходимо в достаточном количестве и в правильном соотношении получать вещества, нужные организму: белки, жиры, углеводы, витамины, минеральные вещества. Также необходимо помнить и о достаточном количестве чистой воды, так как при обезвоживании будет сложно тренировать мозг. Автор публикации является сторонником следующей теории правильного питания: чем более разнообразная пища, тем лучше [14]. В рацион необходимо включать овощи, фрукты, мясо, рыбу, птицу и многое другое. И в случае нехватки мозг начинает голодать по лимитирующему продукту и физиологические процессы начинают определяться недостающим компонентом.

Благотворно влияют на человеческую память грецкие орехи, куриные яйца и оливковое масло [14]. В яйцах достаточное количество витаминов группы В и D, необходимых для поддержания в хорошем состоянии памяти; масло положительно влияет на память и замедляет старение мозга; орехи благотворно влияют на артерии и сосуды. А вот любая диета — это смерть для мозга [14].

Для педагогов, интересующихся проблемами питания более углубленно, можно рекомендовать книгу И. Дейви, где она подробно и со знанием дела пишет о том, чего нельзя есть, о полезной еде и продуктах для здоровья, о том, как готовить блюда и об отношении к пище в момент трапезы [5]:

- ◆ пища, принимаемая в состоянии стресса или плохого настроения, вызывает токсические изменения в организме. В таком состоянии лучше не садиться за стол, а подождать пока настроение нормализуется;
- ◆ за едой необходимо избегать неприятных разговоров;
- ◆ не следует высказывать за едой или непосредственно перед приемом пищи неприятные новости.

Для совершенствования функциональных возможностей мозга эффективен интеллектуальный труд, но необходимо усвоить, что это не только заучивание текстов и стихов, разгадывание кроссвордов, решение шахматных задач или sudoku. В своей книге «Изменчивость и гениальность» С. Савельев отмечает, что большую пользу принесут занятия по изучению иностранных языков, музыкой и пением, чтением [14].

Описывая эффект занятий музыкой на когнитивную деятельность человека, необходимо отметить тот исто-

рический факт, что уже в древности выделялось три важных направления влияния музыки на человека: на духовный мир; на интеллект; на физическое тело [7;18]. Авиценна — великий врачеватель древности определял мелодию как «не лекарственный» способ лечения вместе с диетой, смехом и запахами; Пифагор сравнивал музыку с проявлением космической гармонии; Аристотель видел в музыке способ сглаживания психического напряжения [7;18].

Экспериментально установлено, что головной мозг профессиональных музыкантов содержит большее количество нейронов, а это способствует ускоренной обработке информации [18]. При музицировании активно задействованы оба полушария мозга и показатели IQ даже у музыкантов-любителей значительно выше.

Одинаковая активность обоих полушарий мозга объясняется тем, что играть на музыкальных инструментах приходится двумя руками одновременно и поэтому сигналы нейронов распределяются равномерно. Игра по нотам развивает умение мгновенно преломлять увиденное и понятное в максимально короткое время и способствует совершенствованию быстроты реакции и координации нескольких действий одновременно [7;18]. Оптимальным музыкальным инструментом для решения выше перечисленных задач является фортепиано, так как при игре на этом инструменте в максимальной степени реализуются музыкальные компоненты — мелодия, гармония, ритм.

Независимо от возраста большую пользу приносит исполнение и прослушивание народной музыки и пение [7;18].

Прослушивание музыки, особенно классической, способствует повышению концентрации внимания, запоминанию информации, улучшению способности к интуитивному мышлению, а игра (даже процесс обучения) на музыкальном инструменте снимает стресс, улучшает эмоциональное состояние и повышает творческий потенциал [11;15].

Также эффективным средством улучшения когнитивных возможностей человека является пение. Оно способствует улучшению словесной памяти и увеличению ее объема, способности логически мыслить. Мозг во время пения делает одновременно два разных дела — произносит текст и ведет мелодию [7].

Пение является одним из методов музыкальной терапии. Когда человек поет (профессионально или не очень), происходит непосредственный массаж горла, легких, диафрагмы, бронхов и стимулируется деятельность внутренних органов. При пении во внешнее

пространство уходит лишь 20% звука, а 80% отдается во внутренние органы [2]. Не случайно профессию певцов называют «профессией долгожителей». С. Лемешев пел на оперной сцене с одним легким и дожил до 76 лет; И. Юрьева прожила более 100 лет; известный певец М. Гарсиа (сын) прожил и пел до 103 лет [11].

Прослушивание музыкальных произведений великих классиков, даже негромко, чтобы оно звучало в фоне, улучшает остроту зрения, память, увеличивает IQ, улучшает словарный запас и представляет возможность для творчества и изучения иностранного языка [7;11;18]. Изучающий иностранный язык способен лучше распознавать звуки и это дает дополнительные возможности в овладении музыкальным инструментом. [25]

Наблюдения нейропсихологов за 200 пациентами, страдающими болезнью Альцгеймера, показали, что те, кто владел несколькими языками, сталкивались с симптомами заболевания на 5,1 лет позднее [24]. Также ученые обнаружили, что плохое знание нескольких языков оптимальнее для когнитивных возможностей, чем знание одного языка в совершенстве.

Немецкий философ И. Кант утверждал, что «рука является вышедшим наружу головным мозгом» [13]. Современная физиология подтверждает тесную взаимосвязь больших полушарий мозга с заложенными в кистях нервными окончаниями. Японский учёный Н. Токихиро утверждает, что массаж большого пальца руки повышает активность головного мозга, массаж указательного пальца положительно влияет на состояние желудка, среднего — на кишечник, безымянного — на печень, мизинца — на сердце. Также активный массаж этого пальца помогает снятию психического напряжения, нервного переутомления [1]. При расстройстве или сильной взволнованности можно использовать способ массажа рефлексогенных зон кистей грецкими орехами или шестигранным карандашом. Эта процедура занимает не более 5–10 минут. Уже одно только переключение на механические действия (растирание в ладонях орехов или карандаша) оказывает отвлекающее, успокаивающее действие.

Манипуляции с грецким орехом следующие: положите его между ладонями и делайте круговые движения. Сначала сжимайте орех с небольшим усилием, а затем постепенно увеличивая его в течение 1–3 минут. Можно проделать это упражнение двумя одинаковыми по размеру орехами или использовать для этой цели шарики для настольного тенниса в течение 3–5 минут.

Действие с шестигранным карандашом следующие: зажмите его между пальцами; растирайте их, перекачывайте

вая карандаши и постепенно увеличивая нажим до появления в ладонях приятного тепла (1–2 минуты). Затем растирайте карандашом тыльную поверхность левой кисти до ощущения тепла, затем с поверхностью правой кисти (2–3 минуты).

Закончив массаж кистей карандашом, разотрите правой рукой каждый палец левой руки (затем наоборот) движениями сначала вдоль пальца, затем поперёк (2–3 минуты на каждую руку).

Данные ученых о вреде и пользе алкоголя весьма противоречивы и здесь необходимо следовать мудрому правилу Омара Хайяма: «Все, но в меру!». А о большем вреде табакокурения все ученые единодушны и солидарны.

Возраст не помеха для любви. Нужно любить и быть любимым! Это самый настоящий эликсир молодости. С точки зрения физиологии — это химия, возникающая из бушующих гормонов. И пока эти гормоны в вас играют, вы молоды!

Статистика говорит о том, что в нашей жизни интимных отношений становится все меньше [10]. Если в 1990 году среднестатистический человек занимался любовью 5 раз в месяц, то в 2010 году за тот же период времени люди предавались любовным утехам лишь трижды. Чувственные отношения вытесняются гаджетами, которые доставляют им большее удовольствие.

Кроме активных занятий физическими упражнениями, здоровым образом жизни, рациональным питанием, работой над интеллектом важным является также психологический аспект. Необходимо так организовать свою собственную жизнь, чтобы наслаждаться ею и жить без оглядки на возраст. И главным фактором развития личности в предпенсионные годы является творческий характер жизни, постоянное самообразование и самосовершенствование, вера в себя и в успех [3].

Работа учителя тогда является содержательной, когда она наполнена независимостью, сложностью и взаимосвязью вложенного труда и награды за него. Тогда на задний план уходит и «психологическое выгорание», и размер заработной платы, а сама работа приносит удовлетворение и ощущение реализованности.

В Японии лучших преподавателей называют «Здравствующими Сокровищами Нации» («иэмото»). В США, учитель, признанный лучшим, получает в награду «хрустальное яблоко» — «символ мудрости». А победителям конкурсов учителей в России вручают хрустального пеликана — «символ жертвенности». Наверное, всё заключается в нашем отношении к учителю, в российском менталитете. Очень бы хотелось, и мы в это с оптимизмом верим, чтобы наших отечественных учителей ценили за их мудрость как «иэмото», а их здоровье, а не жертвенность, стало для всех драгоценным. Надеемся, что хорошим подспорьем в этом станет книга: «Вы учитель? Будьте здоровы!» автора настоящей публикации [13].

#### ЛИТЕРАТУРА

1. АИССА. Блог Александра Степанова о здоровье и валеологии [www.aissa.ru/2013/09/blog-post\\_1823.html](http://www.aissa.ru/2013/09/blog-post_1823.html)
2. Багрунов В. Азбука владения голосом. СПб: «Композитор», 2002. — 166с.
3. Белов С. Стиль жизни. Психология успешного старения. <http://fismag.ru/pub/belov-08-11.php>
4. Газета парламентского собрания Союза Белоруссии и России 7–13 сентября/2018/№ 40. 226 километров в день на своих двоих [www.kp.ru/07.09.2018](http://www.kp.ru/07.09.2018) — с. 11
5. Дейви Индра. Йога для вас. Изд-во «Советский спорт», 1992.-190с.
6. Жукова А. 75 тысяч учителей опасны для учеников. Да и для самих себя. [www.kp.ru/12.03.2019](http://www.kp.ru/12.03.2019) — с. 7
7. Затула В. Чему учит музыка. Старые песни и главное. <http://www.7ya.ru/article/chemu-uchit-muzyka>
8. Как уснуть за одну минуту? Эффективный способ, проверенный временем. <https://zen.yandex.ru/media/likeworkout/kak-usnut-za-odni...>
9. Коробатов Я. [www.kp.ru/19–26 сентября2016](http://www.kp.ru/19-26-sentyabrya2016) — с. 28
10. Коробатов Я. Чтобы включить рождаемость, нужно просто выключить свет [www.kp.ru/14.09.2018](http://www.kp.ru/14.09.2018) — с. 30
11. Кэмпбелл Доналд. Как музыка воздействует на нас. <http://www.sapfira.ru>
12. Лауф Ульрих. Кардио или штанга? Ученые выяснили, какие тренировки замедляют старение. <http://zen.yandex.ru/media/sportboxnet/kardio-ili-shtanga-uchenie...>
13. Рязанцев А. А., Рязанцева Н. В. Вы учитель? Будьте здоровы! Учебно-методическое пособие. Астрахань. Издательство ОГОУ ДПО «АИПКП», 2008. — 236с.
14. Савельев С. В. Изменчивость и гениальность.-М.: ВЕДИ, 2012–128с.
15. О. Сакс Олифер. Музыкофелия. Изд-во «AST Pablishers», 2017. — 448с.
16. Сталберг Б., Магнесс С. На пике. Как поддерживать максимальную эффективность без выгорания. Изд-во «Манн Иванов и Фербер». 2018. — 272с.
17. Угланов А. Новая попытка разгадать загадку старения человека. Аргументы недели № 36 (629). 13.09.2018
18. Nordoff P., Robbins C. Musik als Therapie fur behindene Kindder. — Kiett-Cotta, 1983
19. [www.psychologies.ru/self-knowledge/individus](http://www.psychologies.ru/self-knowledge/individus)

20. [https://health.mail.ru/news/kak\\_dozhit\\_do\\_novoy\\_pensii](https://health.mail.ru/news/kak_dozhit_do_novoy_pensii)
21. <https://lenta.ru/news/2018/12/03/storo/>
22. <https://www.mk.ru/science/2019/03/uchenye-priznali-rossian...>
23. <https://news.rambler.ru/scitech/37889380-tantsy>
24. <https://yandex.ru/search/?clid=21866218text=юнеско>
25. <https://yandex.ru/search/?clid=21866218text=амери...>

© Рязанцев Алексей Алексеевич ( riazantsiev47@mail.ru ).  
 Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Г. Астрахань

# ХАРАКТЕРОЛОГИЧЕСКИЕ ПРИЗНАКИ БАЗОВОЙ ЛИЧНОСТНОЙ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СТАРШЕКЛАСНИКОВ-СПОРТСМЕНОВ КАК ОСНОВА ПОСТРОЕНИЯ МОДЕЛИ ЕЕ ФОРМИРОВАНИЯ

**Саввин Павел Павлович**

Аспирант, Адыгейский государственный  
университет (г. Майкоп)  
russia-fan@list.ru

## CHARACTERISTIC CHARACTERISTICS OF BASIC PERSONAL ECONOMIC CULTURE OF SENIOR GRADUATES-ATHLETES AS THE BASIS OF CONSTRUCTION OF THE MODEL OF ITS FORMATION

**P. Savvin**

*Summary.* The formation of the basic economic culture of the personality of a high school student — an athlete is a complex and multifaceted task, the solution of which is constrained by the insufficient validity of approaches to its formation. The work highlights the characteristic features of the basic economic culture of a high school student — an athlete, such as the social determinism of quality, its subjective significance, the reflexivity of one's own condition, creative orientation and a positive attitude to the phenomena of economic activity. This approach allows us to identify four main areas of formation of the basic economic culture of a high school student — an athlete: the development of structural components of economic culture (economic literacy, economic consciousness, economic thinking, economic experience), which, when interacting, ensure the manifestation of economic behavior; providing motivation (updating the image, cognition of the image, creative solution to economic problems, etc.); ensuring personal appropriation of the values of economic culture and the formation of economic behavior as the result of the presence of structural components of economic culture. The selected areas allow you to create a model for their implementation and determine the main content of the pedagogical process.

*Keywords:* economic culture of a personality, characterological features of a personal economic culture, pedagogical model of directions of influence, systemic effect of the model, content.

*Аннотация.* Формирование базовой экономической культуры личности старшеклассника — спортсмена представляет собой сложную и многоаспектную задачу, решение которой сдерживается недостаточной обоснованностью подходов к ее формированию. В работе выделены характерологические признаки базовой экономической культуры старшеклассника — спортсмена, такие как социальная детерминированность качества, его субъективная значимость, рефлексивность собственного состояния, творческая ориентированность и позитивное отношение к явлениям экономической деятельности. Такой подход позволяет выделить четыре основных направления формирования базовой экономической культуры старшеклассника — спортсмена: развитие структурных компонентов экономической культуры (экономической грамотности, экономического сознания, экономического мышления, экономического опыта), которые при своем взаимодействии обеспечивают проявление экономического поведения; обеспечение мотивации (актуализация образа, познание образа, творческое решение экономических задач и др.); обеспечение личного присвоения ценностей экономической культуры и формирование экономического поведения, как результирующего наличия структурных компонентов экономической культуры. Выделенные направления позволяют создать модель их реализации и определить основное содержание педагогического процесса.

*Ключевые слова:* экономическая культура личности, характерологические признаки личностной экономической культуры, педагогическая модель направлений воздействия, системный эффект модели, содержание.

**Д**ля определения общих подходов к построению модели базовой личностной экономической культуры (далее БЛЭК) старшеклассника — спортсмена и выявления технологических основ формирования БЛЭК, следует выделить ее характерологические признаки и представить их краткое описание. К таким признакам следует отнести социальную детерминированность данного качества, его субъективную значимость, творческую ориентированность, а также рефлексированность своего состояния и отношения к явлениям экономической деятельности. Рассмотрим эти признаки.

### 1. Социальная детерминированность

Базовая личностная экономическая культура старшеклассника — спортсмена, которая интерпретируется как семантическая система субъектной позиции человека и уникальная составляющая его индивидуальной экономической и общекультурной компетентности, обычно формируется в процессе социализации личности с опорой на предшествующий опыт и обусловлена совокупностью обстоятельств существующей социальной среды, в которой создается и развивается личность [2]. Следовательно, социальная детерминированность БЛЭК подтверждает воздействие внешних факторов, характеризующих объективные условия социума. Это значит, что БЛЭК необходимо исследовать в реальном контексте социальной истории субъекта [8].

### 2. Субъективная значимость

БЛЭК представляет собой не только элективное отношение личности старшеклассника — спортсмена к социально-экономическому положению в стране, но и взаимообусловлено социумом, местом и ролью старшеклассника — спортсмена в социуме, его отношением к общественным идеалам, ценностными смыслами жизнедеятельности [4; 5; 6]. Она характеризует как социальные качества и свойства личности старшеклассника — спортсмена (его социальную активность, ответственность, гражданскую позицию), так и его индивидуально-психологические характеристики, устанавливает их тождественность, целостность в ответ на социально-экономические процессы, культурологические явления и политические вызовы. Отношение обучающейся молодежи к окружающей действительности, их жизненные смыслы и ценностные ориентации как интеграция личностного и общественного сознания координируют экономические виды деятельности отдельно взятой личности, преимущественно в аспекте их субъективной весомости и значимости, что обусловлено смыслообразующими причинами, стимулирующими социальную активность субъекта. Личностное сознание определяет в данной ситуации отношение преимущественно к экономическим базовым ценностям и взаи-

мосвязям, кроме того, характеризует трансформацию объективности в субъективность.

### 3. Творческая ориентированность

Данный признак характеризует БЛЭК применительно к определенным социальным ситуациям, предполагающим проблемно-поисковую сущность и имеющие в себе некоторые диссонансы («социальные нормы — этнокультурные традиции», «социальные нормы — ценности личности», «субъективная практика жизнедеятельности — объективные социальные нормы», «субъективные правила поведения — общественный порядок» и т.п.). Отсюда следует, что деятельностную реализацию БЛЭК старшеклассника — спортсмена необходимо осуществлять в ситуации проявления творческого подхода [6].

### 4. Рефлексированность

Процесс формирования и дальнейшего развития БЛЭК старшеклассника — спортсмена должен базироваться на осознанном отношении обучающейся молодежи к существующей социально-экономической реальности, что предполагает такие виды деятельности старшеклассников — спортсменов, как рефлексия, размышление, самопознание, самоконтроль. Такие процессы — синтез и анализ собственных ожиданий, действий и способов социальной активности, переоценка мировоззрения способны изменять уровни личностной экономической культуры старшеклассника — спортсмена, что сопровождается, как правило, сильными эмоциональными переживаниями [3].

В соответствии с представленными признаками, БЛЭК старшеклассника — спортсмена необходимо интерпретировать как совокупность следующих аспектов:

- ◆ взаимообусловленная внешними и внутренними факторами сопричастность старшеклассника — спортсмена к социально-экономическим и культурологическим явлениям и процессам;
- ◆ субъектная позиция старшеклассника — спортсмена в процессе формирования социальной активности и ответственности человека, его гражданская позиция в процессе экономической деятельности общества [7];
- ◆ свободное ориентирование в социально-экономическом пространстве;
- ◆ позитивное отношение к интегративному принципу экономической жизнедеятельности государства и общества, предполагающее формирование единых ценностных смыслов для всех членов социума;
- ◆ ценностно-смысловые ориентации, мотивирующие социально-экономическую активность личности старшеклассника — спортсмена.

Перечисленные аспекты дают возможность отображения модели процесса формирования БЛЭК старшеклассника — спортсмена как системно взаимодействующего набора компонентов процесса формирования базовой личностной культуры субъекта, состоящего из определенных направлений воздействия:

- ◆ по формированию структурных компонентов (экономической грамотности, экономического сознания, экономического мышления, экономического опыта, которые при взаимодействии обеспечивают проявление экономического поведения);
- ◆ по обеспечению мотивации (за счет актуализации образа, познания образа, творческого решения экономических задач и др.);
- ◆ по обеспечению личного присвоения ценностей экономической культуры.

При этом, экономическое поведение, как результирующее формирование структурных компонентов личностной экономической культуры, взаимодействия с процессами обеспечения мотивации выводят старшеклассника — спортсмена на личностное присвоение ценностей экономической культуры в случае выполнения ряда организационных, содержательных и методически — технологических условий [1].

Системным эффектом модели БЛЭК старшеклассника — спортсмена является степень приближения к ней, путь и эффективность процесса ее реализации, при котором может модель может быть оценена путем мониторингового изучения динамики состояния личности, вследствие чего в качестве компонента модели появляется группа критериальных показателей и их уровни.

Содержание экономического образования может быть сформировано на основе взаимодействия внешнего и внутреннего контуров задач, регламентирующих направления образования.

Внешний контур формируется государством на основе учета потребности общества и самого государства, учитывающего этап развития экономических отношений (реализации рыночных отношений) и современные условия развития экономики (условия экономического кризиса).

Влияние на содержание обучения в школе, регламентируемое внешним контуром, ограничено и завершается включением в программу образования учебных дисциплин и тем, отражающих особенности экономической деятельности региона. Внешний контур призван обеспечить формирование основ будущей профессиональной деятельности и базовых знаний старшеклассника — спортсмена.

Внутренний контур призван обеспечить учет личностных потребностей субъекта экономического образования, учет возможностей образовательных структур учебного заведения по совершенствованию и обновлению экономического образования и реализации потребности общества, государства и личности, а также реализацию совокупности педагогических условий формирования БЛЭК старшеклассника — спортсмена (организационные, методические и содержательные).

Вариативность внутреннего контура обеспечивается направлением деятельности педагогов образовательных учреждений по применению активных методов обучения и воспитания. Таким образом, характерологические признаки БЛЭК старшеклассника — спортсмена позволили нам обосновать модель формирования базовой личностной экономической культуры у старшеклассника — спортсмена на этапе их специализации, которая представляет собой описательный аналог подготовки старшеклассника — спортсмена к экономической жизнедеятельности и отражает формирование и аналитические конструкции ее важнейших элементов. Данная модель отражает последовательность процесса формирования и взаимодействия компонентов базовой экономической культуры личности старшеклассника — спортсмена, включает дидактический инструментарий, элементы содержания, порядок диагностирования и управления учебным процессом, содержащий в себе технологию, обеспечивающую личностное присвоение экономической компетентности и экономической деятельности *старшеклассника — спортсмена* путем реализации базовых блоков (диагностический блок, блок формирования базовой личностной культуры, включающий в себя этап объективизации, этап актуализации и познания образа, этап реализации, блок контроля).

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Андреева И. В. Экономическая психология. Социокультурный подход / И. В. Андреева. СПб, 2000. — 236 с.
2. Брызгалов И. В. Педагогическая система формирования базовой экономической культуры личности: дисс. ... докт. пед. наук: 13.00.01 / И. В. Брызгалов. — Майкоп, 2008. — 495 с.
3. Васильева Г. А. Формирование экономической культуры старшеклассников в условиях дополнительного образования: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Г. А. Васильева. — М., 2016. — 201 с.

4. Вуколова Т. С. Национальная экономическая ментальность в эпоху рыночных реформ / Т. С. Вуколова // Экономический вестник Ростовского государственного университета. 2004. — Том 2, — № 1. — С. 72–84.
5. Латова Н. В. Российская экономическая ментальность на мировом фоне / Н. В. Латова, Ю. В. Латов // Общественные науки и современность. М., 2001. — № 4. — С. 31–43.
6. Ога Р. К. Формирование культуры экономического мышления студентов технического вуза: автореф. дис.канд. пед. наук: 13.00.01 / Р. К. Ога. — Казань, 2007. — 26 с.
7. Сасова И. Социально-экономическое образование и воспитание учащихся / И. Сасова // Народное образование. 2001. — № 10.
8. Тимофеева О. В. Формирование базовой экономической культуры у учащихся старшего школьного возраста: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.01 / О. В. Тимофеева. — Майкоп, 2010. — 26 с.

© Саввин Павел Павлович ( russia-fan@list.ru ).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Адыгейский государственный университет

## СУБЪЕКТ-СУБЪЕКТНЫЕ МЕЖЛИЧНОСТНЫЕ ОТНОШЕНИЯ КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ ДЕЛОВОГО ОБЩЕНИЯ В ВУЗЕ

**Талалаева Лариса Николаевна**

Старший преподаватель, Московский  
Педагогический Государственный Университет  
lora.melamed@yandex.ru

### THE SELF OF THE SELF INTERPERSONAL RELATIONS AS THE MEANS OF FORMING STANDARD OF BUSINESS RELATIONS IN THE UNIVERCITY

**L. Talalaeva**

*Summary.* The article examines the problem of forming standard of business relations with the help of the self of the self interpersonal relations.

*Keywords:* anthropological approach, complete approach, education, teaching, interpersonal relations, standard of relations, standard of business relations.

*Аннотация.* В статье анализируется проблема формирования культуры делового общения с помощью субъект-субъектных отношений.

*Ключевые слова:* антропологический подход, целостный подход, образование, обучение, межличностные отношения, культура общения, культура делового общения.

**XXI** век — не только век научно-технического прогресса, но и век образованного, высококультурного человека. В наше время проблема культуры личности приобретает особое важное значение. Мы переживаем не только экономический, экологический, политический кризис, но и кризис нравственный. Люди разучились нормально разговаривать друг с другом: взвинченность, нервозность, категоричность, повышенный тон стали широко распространенными явлениями. Очевидно, что молодых людей необходимо учить общению.

Социально-экономические изменения, произошедшие в нашей стране, выдвинули новые требования к профессиональной подготовке специалиста. В современных условиях в комплексе профессиональных знаний и умений работника большую роль играет умение строить взаимоотношения с деловыми партнерами. Владение совокупностью умений организации делового общения и совместной профессиональной деятельности — необходимое условие успеха современного профессионала. Поэтому культура делового общения является одним из компонентов профессиональной культуры.

Культура делового общения — это гармоничное сочетание определенного уровня сформированности знаний, умений, навыков и развитой эмоционально-мотивационной сферы, необходимых в профессиональной деятельности для построения отношений, основанных на доверии и доброжелательности с учетом личных и партнерских интересов в деловой сфере, основанной

на нормах, соответствующих социальным и производственным отношениям.

В XIX — XX веках конкурировали между собой две противоположные теории о построении модели отношений на производстве. Долгое время господствовала теория Ф. Тейлора, ориентировавшая бизнесменов на материальную выгоду как на единственный двигатель производства [1]. На предприятиях, следовавших принципам тейлоризма, стали получать массовое распространение среди высокооплачиваемых работников явления так называемой «промышленной тоски», апатии, подавленности, повышенной раздражительности, потери всякого интереса к работе, участились конфликты между рабочими и администрацией. В современных условиях данная теория не имеет широкого распространения.

В 30-х годах XX века американский социолог Э. Мейо обосновал доктрину «человеческих отношений» [1]. Согласно этой теории именно человеческий, психологический фактор играет решающую роль в производстве. Доктрина «человеческих отношений» быстро получила признание среди предпринимателей и стала широко применяться в практике управления производством.

Современные руководители не отрицают теории Ф. Тейлора. Они признают, что человек идет работать прежде всего потому, что ему платят. Если ему предложить более высокий оклад, он охотно сменит работу. Но социологи доказали, что предприятие дает большую

прибыль тогда, когда люди заинтересованы в своем труде и хотят работать. Поэтому концепция Э. Мейо является наиболее целесообразной.

В практике отечественного и зарубежного производства стало уделяться много внимания форме общения между руководителями и подчиненными. В западных странах сложился определенный стиль управления как совокупность навыков, отличающих современного менеджера: современный руководитель избегает при общении с сотрудниками грубых окриков, высокомерия, всегда приветлив, постоянно улыбается, старается обращаться к работникам по именам, умеет внимательно выслушать каждого подчиненного и даже одевается подобно им, не носит дорогих вещей. Коллеги стараются вести себя друг с другом как можно любезнее. Между ними устанавливаются дружеские отношения. Менеджеры говорят друг другу «ты» [2].

В коллективе, где установлены субъект-субъектные отношения, каждый сотрудник защищен, творчески раскрыт и поэтому в деятельности достигает максимально успеха.

Задача вуза состоит в том, чтобы подготовить будущих специалистов, способных возглавить подобные предприятия. Поэтому педагогический процесс формирования культуры делового общения необходимо организовать с учетом следующих подходов и принципов:

- ◆ антропоцентрический подход (раскрывается через комплекс принципов: учебного субъект-субъектного взаимодействия; лично-ориентированного подхода к студентам; субъектной позиции студентов в образовательном процессе);
- ◆ целостный подход (принцип единства развития когнитивной и эмоционально-мотивационной сфер обучающего; принцип учета личностных и социальных интересов).

Формирование культуры делового общения будущего специалиста предполагает наличие следующих педагогических условий:

- ◆ создание образовательно-воспитательных ситуаций, стимулирующих развитие мотивационной сферы студентов, профессиональных знаний и умений, развитие их установки на партнерские, равноправные деловые и межличностные отношения;
- ◆ содержание вузовского образования должно интегрировать общеобразовательные компоненты с материалами, отражающими особенности производственных отношений, в которых будет находиться молодой дипломированный специалист;

- ◆ реализация системы неофициальных, межличностных контактов преподавателей и студентов.

Для формирования культуры делового общения студентов в образовательном процессе вуза перед преподавателями стоят задачи, направленные на развитие у обучающихся:

- ◆ мотивационного отношения к развитию культуры делового общения;
- ◆ чувства профессиональной общности и социальной направленности;
- ◆ умений взаимодействовать с другими людьми, представляющими разные культуры и разные социальные слои, совмещая свои и их интересы.
- ◆ умений разрешать конфликты, координируя интересы всех сторон;
- ◆ умений излагать и действенно отстаивать свое мнение в письменной и устной форме, добиваясь результата, основанного на нормах, соответствующих социальным и производственным отношениям;
- ◆ умений вести переговоры для достижения обеими сторонами приемлемых решений по профессиональным вопросам.

При разработке программ обучения студентов необходимо учитывать данные принципы и задачи.

Роль преподавателя в формировании культуры общения будущих специалистов исключительно важна, при этом сам преподаватель — человек высокой культуры. Нельзя воспитать в других того, чего сам не имеешь.

Так каким же должен быть преподаватель?

Прежде всего, он достаточно хорошо знает свой предмет, психологию и педагогику, знаком с важнейшими ценностями национальной и мировой культуры, всегда приветлив, его речь ясна и отчетлива, у него широкий кругозор, он стремится к профессиональному совершенству, держит себя с достоинством. Студенты должны видеть в нем умного, знающего, думающего, вежливого и тактичного человека, который умеет строить свое общение, не допуская фамильярности, но вместе с тем способен с теплотой и сердечностью относиться к людям и умело руководить ими. Лишь тогда они будут знать учебный предмет и смогут построить отношения с людьми в любых жизненных ситуациях.

В современных условиях формирование культуры межличностных отношений специалистов высших учебных заведений — одна из основных задач. Вуз — это элита общества, и от того, кого мы выпустим, зависит будущее нашей страны.

Говоря о культуре межличностных отношений, сначала дадим определение понятию «межличностные отношения».

«Межличностные отношения — вид социально-психологических явлений, возникающих в группе людей как результат их взаимодействия в процессе общения» [4].

Другими словами, межличностными отношения формируются в процессе общения между людьми.

Анализ литературы позволил выявить уровни сформированности коммуникативной культуры.

- ◆ Низкий уровень характеризуется незнанием правил и норм коммуникации, неумением ориентироваться в ситуации общения. Показателями этого уровня являются грубые нарушения правил поведения, неумение контролировать свое поведение, грубость, неуважение к окружающим, высокая конфликтности.
- ◆ Средний уровень характеризуется знанием норм коммуникации, но неумением ими пользоваться в коммуникативных ситуациях.
- ◆ Продвинутой уровень характеризуется систематическим выполнением правил коммуникации, правил вежливого обращения.
- ◆ Высокий уровень проявляется в вежливом, тактичном обращении с другими людьми, в умении строить свое общение, свободном владении речью, в способности самостоятельно разрешать конфликтные ситуации.

Диагностика уровня коммуникативной культуры студентов в ряде университетов г. Рязани (РГАТУ, РГПУ, РГМУ, РГРТУ) в соответствии с выделенными критериями показала, что знания норм коммуникации будущих специалистов находятся в соответствии с их возрастными возможностями. Но реального воплощения в жизненных ситуациях эти знания зачастую не имеют, то есть, по существу, являются номинальными, не выполняющими своего назначения в их реальной жизни. Только четвертая часть обследованных студентов владеет высоким уровнем сформированности коммуникативной культуры.

При преподавании иностранных языков нами апробируется система развития культуры межличностных отношений.

Цель преподавания иностранного языка — обеспечить практическое владение языком студентами; научить студентов решать задачи, соответствующие его квалификации и, вместе с тем, способствующие развитию культуры делового общения в системе межличностных отношений: взаимодействовать с другими лицами, учи-

тывая свои и их интересы; общаться в коллективе; формулировать и делегировать задачи, поощрять стремление людей к творческому росту и помогать их развивать; разрешать конфликты, координируя интересы всех сторон; уметь взаимодействовать с лицами, представляющими разные культуры и разные интеллектуальные слои; вести переговоры для достижения обеими сторонами приемлемых решений по профессиональным вопросам; трудиться в разнородной культурной среде.

Задача преподавателя в образовательном процессе:

- ◆ научить студента представиться в официальной и неофициальной обстановке; принять гостей, уметь вести себя в гостях (в ресторане, на вечеринке, на обеде, на коктейле, на официальном приеме), составить визитку, написать резюме, заполнить личную анкету, написать заявление о приеме на работу / учебу; характеризовать других людей (босса, преподавателей, коллег), оставляя благоприятное впечатление о себе; ориентироваться в незнакомом городе / микрорайоне; выступить в роли гида своего родного города; найти подходящее жилье; спорить, предупреждать конфликты, понимать чувства других, держаться на собеседовании, вести телефонные переговоры на работе и дома; вести беседу об искусстве. Студент должен знать обычаи и традиции страны изучаемого языка (и свои тоже).
- ◆ подготовить студента представлять свою страну на международных конференциях. Чтобы держаться свободно, необходимо уметь заполнить анкету для получения визы, таможенную декларацию, забронировать гостиницу. Также студент должен знать правила поведения, нравственные и моральные нормы.
- ◆ научить студента поддерживать беседу не только на общие, но и на профессиональные темы; выступать перед аудиторией с докладом, отвечать на вопросы и заинтересовывать слушателей; заключить контракт; вести деловую переписку.

Примерные задания, способствующие формированию культуры межличностных отношений.

Если Вас представили в официальной обстановке, Вы ответите:

- a. Hallo.
- b. How do you do!
- c. Pleased to meet you.

Представьте следующих людей, соблюдая степень формальности:

1. Ваших друзей своим родителям.
2. Ваших коллег официальному гостю.

3. Вашего коллегу своему мужу/жене.
4. Гостей друг другу.

Если Вас представили в официальной обстановке, Вы ответите:

- a. Hallo.
- b. How do you do!
- c. Pleased to meet you.

Представьте следующих людей, соблюдая степень формальности:

1. Ваших друзей своим родителям.
2. Ваших коллег официальному гостю.
3. Вашего коллегу своему мужу/жене.
4. Гостей друг другу.

На приветствие "How do you do?", Вы ответите:

- a. How do you do?
- b. Very well, thank you.
- c. The same to you.

Поприветствуйте следующих людей: близкого друга, соседа по дому, коллегу, с которым Вы не так близко знакомы, Вашего доктора, преподавателя, Ваших друзей.

Попросите человека, с которым Вы прощаетесь, передать привет следующим людям: его родителям, жене/мужу, друзьям.

Вас пригласили в гости, Вы приняли приглашение, но прийти не можете. Вы:

1. Позвоните и извинитесь.
2. Ничего не скажете, просто не придете.

Вас пригласили на обед. Вы подарите:

1. дорогой подарок
2. цветы

Вы были в гостях у своего друга. В 7 часов вечера Вы собираетесь уходить домой, т.к. Вам завтра рано вставать, поблагодарите за прекрасный вечер, попрощайтесь с гостями, попросите передать привет общему знакомому.

Напишите резюме.

Вы идете на собеседование по поводу работы. Какие основанные правила Вы будете соблюдать.

Выступите в роли гида, проводящего экскурсию по городу.

Вы принимаете иностранную делегацию, встретите гостей, проведите обзорную экскурсию по городу, нарисуйте и раздайте Вашим гостям схему центра Вашего

города и объясните, как проехать (пройти) к основным достопримечательностям, порекомендуйте посетить лучший ресторан, самое приятное кафе, самые интересные музеи, порекомендуйте те места, которые Вы знаете и любите, учитывая интересы Ваших гостей.

Вы — хозяин дома. Напишите правила для жильцов.

Вы во главе предприятия. По какому принципу Вы будете укомплектовывать кадры. Какими качествами должны обладать Ваши сотрудники. Какие взаимоотношения будут между ними.

Разработайте систему межличностных отношений на производстве.

Вы на выставке, рекламируете Ваш товар. Постарайтесь убедить покупателей купить именно его.

Вы делаете доклад. Постарайтесь заинтересовать слушателей, суметь ответить на их вопросы.

Забронируйте гостиницу.

Напишите частное письмо.

1. Приглашение
2. Отказ от приглашения
3. Поздравление (друзьям)
4. Поздравление (коллегам)
5. Просьба
6. Извинение
7. Соболезнование
8. Несогласие
9. Принятие приглашения

Напишите деловое письмо.

1. Просьба о предоставлении информации
2. Просьба о приеме на работу
3. Приглашение на конференцию
4. Претензия на качество
5. Письмо-подтверждение
6. Письмо-предложение (о поставках оборудования)
7. Приглашение на работу
8. Письмо об изменениях условий
9. Жалоба на задержку с ответом
10. Отказ

Мы надеемся, что творческое использование предлагаемых рекомендаций окажет помощь преподавателям иностранного языка вузов неязыковых специальностей в организации учебного процесса, направленного на развитие культуры делового общения в системе межличностных отношений специалиста в воспитательно-образовательном процессе вуза.

ЛИТЕРАТУРА

1. Тейлор Ф. Принципы научного менеджмента. М., 1991.
2. Мейо Э. Менеджмент в организациях. М., 1995.
3. Альберони Ф. Дружба и любовь. М., 1991.
4. Гамезо М.В., Домашенко И. А. Атлас по психологии: Информационно-методические материалы к курсу «Общая психология»: Учебное пособие М.: Просвещение, 1986.

---

© Талалаева Лариса Николаевна ( lora.melamed@yandex.ru ).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



## КОНЦЕПТ «ZEIT» ПРИ ОБУЧЕНИИ ПЕРЕВОДУ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННЫХ ТЕКСТОВ ПО НАПРАВЛЕНИЮ «ГЕОЛОГИЯ»

### THE CONCEPT "ZEIT" IN TEACHING WOULD-BE GEOLOGISTS TRANSLATION OF PROFESSIONALLY ORIENTED TEXTS

**I. Telezhko I.  
O. Chernova  
I. Molchanova  
M. Yachno**

*Summary.* This article is devoted to the study of specific cognitive signs of the «Zeit» concept in German geological discourse. This concept is important and plays a major role in geological professional communication. It is to be taken into account while translating texts in the specialty "Geology". In order to translate concepts adequately, future translators need to know the specifics of their presentation in different lingvocultures.

*Keywords:* concept, semantic-cognitive analysis, culture, professional communication, professional-oriented translation, intercultural communication.

**Тележко Ирина Владиленовна**

*К.п.н, доцент, Российский университет дружбы народов (г. Москва)  
Irina-Telezhko@mail.ru*

**Чернова Оксана Евгеньевна**

*К.п.н, доцент, Российский университет дружбы народов (г. Москва)  
oxana-c@mail.ru*

**Молчанова Ирина Игоревна**

*К.п.н, доцент, Российский университет дружбы народов (г. Москва)  
irmamolchanova@gmail.com*

**Яхно Мария Дмитриевна**

*Соискатель, старший преподаватель, Российский университет дружбы народов (г. Москва)  
mariayahno@mail.ru*

*Аннотация.* Данная статья посвящена исследованию универсальных и специфических когнитивных признаков концепта «Zeit» в немецком геологическом дискурсе. Обращение к данному концепту обусловлено его важностью и спецификой в профессиональном общении геологов, а также необходимостью учёта его концептуальных признаков при переводе профессионально ориентированных текстов по специальности «Геология». Для достижения адекватного перевода концептов будущему переводчику необходимо знать специфику их представления в различных лингвокультурах.

*Ключевые слова:* концепт, семантико-когнитивный анализ, культура, сфера профессионального общения, профессионально ориентированный перевод, межкультурная коммуникация.

### Введение

**А**нализ научно-методической литературы, опыт преподавания профессионального перевода показывают, что будущие переводчики нередко испытывают затруднения, обусловленные несовпадением в национальных картинах мира. Преодолеть указанные затруднения, выработать эффективные методические стратегии их предупреждения позволяет сравнительный анализ научных языковых картин мира, которые сформировались в различных национальных лингвокультурах.

Общеизвестно, что каждая наука оперирует присущей ей определённой терминологией. Знакомство будущих переводчиков с научными понятиями и категориями иной лингвообщности происходит в процессе познания ими научной картины мира.

Понятие «научная картина мира» в последнее время достаточно активно используется в лингвометодических исследованиях с целью анализа лексических единиц, функционирующих в научной профессиональной сфере [1; 9; 11]. В научной литературе это понятие определяется как: 1) как раздел философского знания; 2) как специфическая составная часть, компонент научного мировоззрения; 3) как форма систематизации научного знания; 4) НКМ как исследовательская программа [1: 5].

Под научной картиной в данной статье мы понимаем вслед за О. А. Корниловым (НКМ) «всю совокупность научных знаний о мире, выработанных всеми частными науками на данном этапе развития человеческого общества» [2: 10–11]. Научная картина мира зафиксирована в терминах частных наук, изучающих мир под разными углами зрения и существует в национальной «языковой оболочке» [там же]. В основе научной картины

мира лежит научное познание и научное знание как его результат. Известно, что научные знания, образующие НКМ, универсальны для всех языковых сообществ, т.к. они объективны. Однако следует отметить, что способы представлений научных знаний не одинаковы в различных языковых сообществах. В этой связи представляется интересной языковая картина мира, которая является знаковым способом вербализации концептуальной картины мира. Под языковой картиной мира исследователи понимают совокупность зафиксированных в единицах языка представлений народа о действительности, опосредованных культурой, проявляющихся в отборе национально маркированных языковых средств [8: 14].

Каждую национальную культуру отличают специфические языковые образы, символы, образующие особый код культуры, с его помощью носитель языка описывает окружающий его мир, используя его в интерпретации своего внутреннего мира. Задача переводчика не только передать смысл иноязычного текста на языке перевода, но и воспроизвести мироведение и мироощущение автора текста с учётом знаний нового получателя. Без языкового знания особенностей национального сознания трудно понять культуру, мышление, традиции и обычаи, нормы поведения иного лингвосообщества.

Базовым понятием при установлении специфических черт научной языковой картины мира, характерной для той или иной лингвокультуры, является научный концепт как результат научного познания окружающей действительности. В поле внимания лингвистов научный концепт попадает в основном в связи с изучением научного дискурса или научного текста. Являясь единицей научного сознания, мыслительным образованием, научный концепт актуализируется в научном дискурсе — «совокупности всех наличных (и потенциально возможных) текстов, вербализующих научное знание как результат познавательной деятельности субъектов науки» [10: 25].

Переводчик профессионально ориентированных текстов имеет дело с текстами, содержащими не только общенаучные концепты, но и концепты, отражающие профессиональную специфику. Для того чтобы достичь адекватного перевода культурно обусловленных концептов необходимо владеть спецификой образов и связанных с ними программ деятельности тех типов культур, между которыми ведётся коммуникация. Исследование семантики языковых единиц, объективирующих концепты, позволяет получить доступ к содержанию концептов как мыслительных единиц.

В данной статье предлагается рассмотреть концепт «Zeit» / «время» в рамках немецкого геологического дискурса, так как данный концепт является важнейшим универсальным концептом культуры, в геологическом

дискурсе отражает специфику общения геологов и выражается в языке различными средствами: грамматическими, лексическими.

Современные представления о *времени* многообразны. В русскоязычной культуре сутки делятся на четыре промежутка — *утро, день, вечер, ночь*, а в немецкой на шесть — *Morgen, Vormittag, Mittag, Nachmittag, Abend, Nacht*. В русском языке есть понятие *сутки*, ни в одном европейском языке (английском, французском, немецком) такого понятия нет. Чтобы выразить соответствующий промежуток времени в этих языках прибегают к сумме нескольких понятий, т.е. выражают это понятие описательно — *Tag und Nacht, 24 Stunden* (в немецком языке). Время — мера движения и изменения. В соответствии с разными формами движения выделяют физическое, механическое, астрономическое, космическое, историческое, геологическое время.

## Методы исследования

В когнитивной лингвистике язык привлекает исследователей как средство доступа к ментальным процессам, происходящим в сознании индивида, как средство, участвующее в познании мира. «Исследуя язык с когнитивной точки зрения (т.е. по его участию во всех типах деятельности с информацией, протекающей в мозгу человека), можно одновременно вынести суждения не только о рассматриваемых языковых явлениях, но и о стоящих за ними ментальных сущностях — концептах, концептуальных структурах как структурах знания и опыта, мнений и оценок, планов и целей, установок и убеждений» [7: 13]. Как ментальная единица, концепт может быть описан через анализ средств его языкового выражения. Исследователи концептов предлагают различные схемы их анализа [5; 7; 8 и др.]. Целям нашего исследования в большей степени отвечает семантико-когнитивный анализ, который даёт возможность выяснить соотношение семантических и когнитивных процессов, а также специфику языкового выражения концепта.

Основные этапы семантико-когнитивного исследования, разработанные З.Д. Поповой и И.А. Стернином, представлены следующим образом: 1. построение номинативного поля концепта; 2. анализ и описание семантики языковых средств, входящих в номинативное поле концепта; 3 когнитивная интерпретация результатов описания семантики языковых средств — выявление когнитивных признаков, формирующих исследуемый концепт как ментальную единицу; 4. верификация полученного когнитивного описания у носителей языка (данный этап факультативен); 5. описание содержания концепта в виде перечня когнитивных признаков [7: 160].

## Анализ концепта *Zeit* в геологическом дискурсе

### 1. Построение номинативного поля концепта *Zeit*

Построение номинативного поля концепта представляет собой установление и описание совокупности языковых средств, номинирующих концепт и его отдельные признаки.

По мнению исследователей, современные представления *времени* в немецкой лингвокультуре сложны и многообразны. Ядро поля составляет концепт *Zeit*. В ядро входят: *Zeitpunkt, Zeitraum, Zeitabschnitt, Ablauf, Nacheinander, Aufeinanderfolge der Augenblicke, Stunden, Tage, Wochen, Jahre*. Периферии лингвокультурных полей представляют собой, по мнению исследователей, субъективный опыт, различные прагматические составляющие ядерной лексемы, коннотации и ассоциации [3; 5]. Периферия концепта *Zeit*: *Uhrzeit, Zeitspanne, https://www.duden.de/rechtschreibung/Zeit — Bedeutung3b(Sport) für eine Leistung, besonders zum Zurücklegen einer Strecke, benötigter Zeitraum; (Sport) Dauer eines Spiels, Wettkampfs; Zeitraum, Zeitabschnitt des Lebens, der Geschichte usw. (einschließlich der herrschenden Verhältnisse); (Sprachwissenschaft) Zeitform, Tempus usw.*

Рассматривая данный концепт в немецкой лингвокультуре, мы отмечаем многослойную структуру концепта *Zeit* имеет (ориентированность на будущее / прошлое, пунктуальность, измерение времени, отношение к возрасту / возрастные характеристики и др.).

### 2. Анализ и описание семантики языковых средств, входящих в номинативное поле концепта *Zeit* в немецком геологическом дискурсе

Для многих концепт *геологического времени* изначально незнаком и труден для понимания. Мы привыкли делить наше время на маленькие временные отрезки, такие как часы, дни, недели и годы. Время — *tempus* (лат.) В этимологии его связывают с «тянуть». В Оксфордском словаре английского языка: «*Time* — староангл. *timon* — вероятно, *ti* — простирать, протягивать. У немцев другое понятие времени — как рубленого отрезка: время — срок; это вечность — тянется, длится. В «Этимологическом словаре латинского языка» доктора Алоиза Вальде так характеризуется *tempus*: *Zeitraum* — «пространство времени» как промежуток; *Zeitpunkt* — временная точка, не бесконечно простирающееся время; *Zeitabschnitt* — временной отрезок.

При сопоставлении языковой репрезентации концептов в двух языках выявляется их национально-куль-

турная специфика, обусловленная различиям в шкале ценностей национально-культурных сообществ (ценностной картине мира), а также различием менталитетов, которое проявляется в коммуникативном поведении носителей языков и культур. Анализ дефиниций концептов *Zeit / время* в немецких и русских словарях показал, что данный концепт имеет как схожие, так и отличительные значения в различных словарях. Сравнение номинативных полей этих концептов показывает сходство в наличии общих значений: 1) *Zeitabschnitt, Zeit, postglaziale Zeit, trockene Zeit, Formation, Zeitraum, Ära, Zeitalter (период, эра, эпоха)*; 2) *Zeitabstand, Zeitraum (промежуток времени)*; 3) *Zeit (время)*; 4) *Dauermessung, Dauertätigkeit, Dauerbeanspruchung (продолжительность)*. Вместе с этим лексема *Zeit* в словосочетании с причастием имеет значение 5) «отлив» — *abfallende Zeit*. Следует также отметить наличие композитов со словом *Zeit* в немецком геологическом дискурсе: 6) *Zeitgesetz (закон (одновременности) орогенических фаз (по Шмилле))*; 7) *Zeitindikator (индикатор времени)*; 8) *Zeitmarkierung (маркировка (отметка) времени)*; 9) *Zeitintervall (замедление при взрывании)*. Данные композиты будут составлять определённую трудность для переводчиков, так как не всегда могут быть найдены соответствующие эквиваленты. В этих случаях можно отметить несоответствие «образов».

В геологии течение времени в основном измеряется сменой последовательных геологических событий, поэтому для обозначения времени в немецком геологическом дискурсе часто употребляются предлоги: *seit, vor, ab, von... an, binnen*. Так предлог *seit* употребляется для обозначения процесса в прошлом и продолжающегося до настоящего времени. Для обозначения действия или процесса в прошлом употребляется предлог *vor*. Предлог *binnen* означает «в течение какого-то времени», «в период времени».

Анализ русского геологического дискурса позволил выделить в русском геологическом дискурсе концептуальные признаки концепта *время* и их языковые репрезентации: *эра* (кайнозойская, мезозойская, палеозойская); *период, эпоха, геологический век, интервал* времени от возникновения предвестника землетрясения; *промежуток* времени (временной ряд наблюдений); *временный поток* (водный поток, существующий непродолжительное время (только в период выпадения осадков)); *интервальное время; время отделения рудоносных пород; время в очаге; время подготовки землетрясения; время пробега сейсмических волн.*

Таким образом, концепт *Zeit* не полностью эквивалентен концепту *время*. Из вышеизложенного следует, что номинативное поле концепта *время* в русском геологическом дискурсе представлено шире, чем номина-

Таблица 1. Анализ концепта «Zeit» в немецком геологическом дискурсе

№	Концептуальные признаки	Количество текстов
1.	период, эра: Zeitabschnitt, Zeit, postglaziale Zeit, trockene Zeit, Ära, Zeitalter, abiotisches Zeitalter, azoisches Zeitalter, archaisches Zeitalter, neolithisches Zeitalter, käolithisches Zeitalter, mesozoisches Zeitalter, primäres Zeitalter, paläozoisches Zeitalter	16
2.	промежуток времени, интервал: Zeitabstand, Zeitraum, Zeitintervall, Zeitlänge	12
3.	время: Zeit, bisher	10
4.	продолжительность: Dauermessung, Dauertätigkeit, Dauerbeanspruchung, dauern	9
5.	отлив: abfallende Zeit	2
6.	закон одновременности (по Штилле): Zeitgesetz	1
7.	индикатор времени: Zeitindikator	1
8.	маркировка(отметка) времени: Zeitmarkierung	1
9.	Замедление (при взрывании): Zeitintervall	1

тивное поле концепта *Zeit*. В процессе рассмотрения концепта *Zeit* в немецком геологическом дискурсе складывается концептуальная модель **времени**, представляющую собой базовую когнитивную структуру, нашедшую отражение в языке.

**3. Когнитивная интерпретация результатов описания семантики языковых средств — выявление когнитивных признаков, формирующих концепт Zeit как ментальную единицу.**

Анализ семантики языковых средств, входящих в номинативное поле концепта *Zeit* позволил выявить 9 когнитивных признаков данного концепта в немецком геологическом дискурсе: 1) **период, эра**; 2) **промежуток времени**; 3) **время**; 4) **индикатор времени**; 5) **продолжительность**; 6) **отлив**; 7) **индикатор времени**; 8) **маркировка (отметка) времени**; 9) **замедление (при взрывании)**.

**4. Описание содержания концепта Zeit в немецком геологическом дискурсе в виде перечня когнитивных признаков.**

Контекст употребления концепта *Zeit* в немецком геологическом дискурсе показывает, что основное значение данного концепта — **период, эра, эпоха**. Приведём примеры:

— *Die Erdgeschichte, mit der sich die Geologie beschäftigt, umfasst einen riesigen Zeitraum, der in vier Zeitabschnitte unterteilt wird. Sie werden in ihrer Entwicklung als Hierarchien dargestellt, dabei in Ära, Periode und Epoche unterteilt, um aufzuzeigen, in welchem Zeitabschnitt welche Lebewesen und Gesteinsschichten vorkamen.*

— *История Земли, которую изучает наука геология, охватывает огромный период, который раз-*

*делен на четыре временных промежутка. В своём развитии они представлены в виде иерархий, разделённых на эру, период и эпоху, чтобы показать, в какой период времени появились живые существа и образовались слои породы.*

Следует отметить, что для обозначения концепта *Zeit* (в значении **период, эра, эпоха**) используются лексемы: *Zeitabschnitt, Zeitabschnitte, Ära, Periode und Epoche*.

Следующий когнитивный признак концепта «*Zeit*» в немецком геологическом дискурсе — **промежуток времени, период, интервал**. Данное значение реализуется в немецком языке через лексемы *Zeitabstand, Zeitraum, Zeitintervall, Zeitlänge, dauern*:

— *Die Erdgeschichte überspannt einen gigantischen Zeitraum, der in hierarchisch strukturierte Intervalle unterteilt wird.*

— *История Земли охватывает гигантский период времени, который подразделяется на иерархически структурированные интервалы.*

В геологии в основном принято **относительное исчисление времени**. В основе этого исчисления лежит развитие и изменение органического мира на Земле.

— *Jedes Gestein kann mitteilen, wie es entstanden ist und welche Bedingungen in jener Zeit auf der Erdoberfläche herrschten.*

— *Изучая породу можно узнать, как она возникла, и какие условия существовали на Земле в то время, когда она образовывалась.*

Значение **продолжительности** реализуется в немецком геологическом дискурсе через синонимичный ряд

**Dauermessung, Dauertätigkeit, Dauerbeanspruchung, dauern.**

— *Vor der unvorstellbar langen Zeit von etwa 15 Milliarden Jahren existierte in einem Spiralarm unserer Galaxie eine gewaltige Wolke aus Staub und Gas. Das dauerte ein paar Millionen* —.

**Закон (одновременности)** актуализируется через лексему **Zeitgesetz**.

— *Nach dem **Zeitgesetz** (Gleichzeitigkeit) der orogenen Phasen erfolgt die Entwicklung der Erde durch den Wechsel von langen relativen Ruhephasen („Entwicklungsperioden“) mit kurzzeitigen und starken Deformationen der Erdkruste, besonderen „orogenen Epochen“ oder „Phasen“.*

— *Согласно закону (одновременности) орогенических фаз, развитие Земли происходит вследствие чередования длительных периодов относительного покоя («эволюционных периодов») с кратковременными и резкими деформациями земной коры, своеобразными «орогеническими эпохами, или фазами».*

— *In Studien in einem Bohrloch kann die Methode der **Zeitindikatoren** verwendet werden.*

— *При исследованиях в скважине может применяться метод **временных индикаторов**.*

В таблице 1 представлены концептуальные признаки концепта **«Zeit»**, актуализированные в немецком геологическом дискурсе, и их языковые репрезентации.

**Выводы**

Анализ концепта **Zeit** показал, что данный концепт вербализуется определёнными языковыми средствами в немецком геологическом дискурсе, имеет национальную специфику, в частности отражает культурные ценности немецкого социума, что обуславливает многомерность его структуры и важную роль в научной картине мира немецкой лингвокультурной общности. Проведённый анализ показал несовпадение значений концептов **Zeit** и **время** в немецком и русском геологическом дискурсе. Данные концепты представляют часть культурологических особенностей. Изучение концептуальных признаков концептов будущими переводчиками профессионально ориентированных текстов позволит осмыслить специфику представления данного концепта в немецком геологическом дискурсе, что будет способствовать более точной передачи научной мысли в межкультурной коммуникации.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Аспарян Ю. Д. Представления о языковой картине мира академика. Электронный ресурс: [https://studwood.ru/1388344/literatura/predstavleniya\_yazykovoy\_kartine\_mira\_akademika\_apresyana].
2. Корнилов О. А. Языковые картины мира как производные национальных менталитетов. 3-е изд. испр. М.: КДУ, 2011. 350 с.
3. Кравец, А. С. О статусе научной картины мира / А. С. Кравец // Научная картина мира как компонент современного мировоззрения. — М.; Обнинск, 1983. — С. 44.
4. Кубрякова Е. С. Язык и знание: на пути получения знаний о языке: Части речи с когнитивной точки зрения. Роль языка в познании мира / Е. С. Кубрякова. М.: Языки славянской культуры, 2004. — 560 с.
5. Маслова В. А. Когнитивная лингвистика: учеб. пособие / В. А. Маслова. — 3-е изд., перераб. и доп. — Минск: ТетраСистемс, 2008. — 272 с.
6. Матвеева, Г. Г. Актуализация прагматического аспекта научного текста / Г. Г. Матвеева. — Ростов: Ростовский университет, 1984. — 132 с.
7. Пименова М. В. Методология концептуальных исследований // Антология концептов. — Волгоград, 2005. — Т. 1. — С. 18.
8. Попова З. Д. Стернин И. А. Когнитивная лингвистика. — М.: АСТ: Восток — Запад, 2010, — 314 с. — (Лингвистика и межкультурная коммуникация. Золотая серия).
9. Урысон Е. В. Проблемы исследования языковой картины мира: Аналогия в семантике. М.: Языки славянской культуры, 2003. — 224 с.
10. Чернявская В. Е. Интерпретация научного текста: Учебное пособие / В. Е. Чернявская. — М.: КомКнига, 2006. — 128 с.
11. Яковлев А. А. Значение терминов как отражение научной и обыденной картины мира в сознании студента / А. А. Яковлев // Вестник НГУ. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. — 2018. — Том 16. — № 1. — С. 30–40.
12. Duden. Deutsches Universalwörterbuch. — 4. neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Hrsg. von der Dudenredaktion. Auflage — Mannheim; Leipzig; Wien; Zürich: Dudenverlag, 2001. — 1892 s.
13. Duden. Etymologie: Herkunftswörterbuch der deutschen Sprache Bd-7 — Mannheim; Leipzig; Wien; Zürich: Dudenverlag, 1997. — 839 s.

© Тележко Ирина Владиленовна (Irina-Telezhko@mail.ru), Чернова Оксана Евгеньевна (oxana-c@mail.ru), Молчанова Ирма Игоревна (irmamolchanova@gmail.com), Яхно Мария Дмитриевна (mariayahno@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

# ВЛИЯНИЕ МОТИВАЦИИ НА НАВЫКИ АУДИРОВАНИЯ СТУДЕНТОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

## THE EFFECTS OF MOTIVATION ON LISTENING SKILLS OF ELT STUDENTS

*M. Khayrullina*

*Summary.* Motivation plays an important role in ELT, especially in listening skills, because motivation stimulates and encourages students while learning a foreign language. It also gives them a special direction and encourages them to move forward. The purpose of this study is to determine the motivation of students and their relationship to listening skills, as well as how they are motivated, internally or externally. This study attempted to find out the impact of motivation on the listening skills of 61 ELT freshmen at South Ural State University, during the 1st semester of the 2019\2020 academic year. The result of the study showed that students had different motivational factors for listening skills. The findings of the study showed that there is a relationship between motivation and listening skills, and the most common type of motivation is external motivation.

*Keywords:* motivation, motivational factor, extrinsic motivation, intrinsic motivation, the students, the skill of listening.

*Хайруллина Мария Васильевна*

*Преподаватель, Южно-Уральский Государственный  
Университет (НИУ ВПО ФГАОУ), г. Челябинск  
maria.bmv13@yandex.ru*

*Аннотация.* Мотивация играет важную роль в ELT, особенно в умении слушать, потому что мотивация стимулирует и поощряет студентов во время обучения иностранному языку. Это также дает им особое направление и провоцирует их движение вперед. Цель этого исследования состоит в том, чтобы определить мотивацию учащихся и их связь с навыками аудирования, а также то, как они мотивированы, внутренне или внешне. В этом исследовании была предпринята попытка выяснить влияние мотивации на навыки прослушивания 63 первокурсника ELT в Южно-Уральском Государственном Университете, в течение 1-го семестра 2019\2020 учебного года. Результат исследования показал, что у студентов были разные мотивационные факторы к навыкам прослушивания. Выводы исследования показали, что существует взаимосвязь между мотивацией и навыками прослушивания и наиболее частым типом мотивации является внешняя мотивация. Статья предназначена для работников системы образования, руководителей образовательных организаций, исследователей.

*Ключевые слова:* мотивация, мотивационный фактор, внешняя мотивация, внутренняя мотивация, студенты, навык аудирования.

## Введение

**Р**еальность такова, что мотивация в классе EFL — очень важный вопрос. Однако некоторые учителя, руководители школ или родители осознают важность мотивации или нет, неизвестно. Мотивация — ключ ко всему обучению. Отсутствие мотивации — самое большое препятствие, с которым сталкиваются учителя, консультанты, школьные администраторы и родители [8, с. 89]. Таким образом, преподаватели, консультанты, школьные администраторы, родители и преподаватели в университетах, а точнее все заинтересованные стороны в образовании, должны сотрудничать и работать вместе, мотивируя студентов. Только, таким образом ученик достигает полного успеха в классе. Дорни [5, с. 93] заявила, что энтузиазм, приверженность и настойчивость учащегося являются ключевым определяющим фактором успеха или неудачи.

## Обзор литературы

Согласно Эггену и Каучакух [11, с. 78], мотивация в психологии является силой, которая возбуждает и направляет поведение к цели. Так же, как сила двигает объект, мотивация двигает человека. Мотивация — уникальный фактор поощрения на всем процессе жизни,

в нашей работе, доме, семейной жизни и т.д. То же самое и в изучении языка, особенно в классе ESL/EFL. В этом исследовании мы акцентируем внимание на влиянии мотивации на умение студентов к аудированию. Мотивация — важный фактор изучения второго иностранного языка [7, с. 87]. Она определяется как отношение, желания и усилия человека [6, с. 132].

## Виды мотивации

Различные исследования показали, что существуют различные факторы, влияющие на процесс преподавания и изучения языка. Кроме того, мотивация получила широкое признание, как со стороны преподавателей, так и исследователей как один из ключевых факторов, влияющих на темпы и успешность изучения второго иностранного языка, и она имеет два основных вида.

Внутренняя и внешняя мотивация, которая влияет на обучение и стремление улучшить навыки обучения в процессе обучения. Внутренняя мотивация исходит от самих учащихся. Внешняя мотивация опирается на внешнюю движущую силу или средство достижения цели. Иногда студенты много работают над чем-то даже тогда, когда их не интересует сама деятельность, потому что завершение приведет к какой-то пользе. Отдельные

Таблица 1. Сравнение внутренней и внешней мотивации

Любовь к изучению — внутренний	Желание вознаграждения — внешний
Предполагает, что сама деятельность по обучению удовлетворяет требования	Предполагает необходимость внешнего мотиватора
Может передаваться в другие контексты и ситуации	Не подлежит передаче вне контекста, в котором присутствует вознаграждение
Прежде всего сосредоточена на процессе	Прежде всего сосредоточена на продукте
Подразумевает, что само обучение или задача имеют ценность и значение	Подразумевает, что обучение или задача является средством достижения цели (вознаграждение)
Естественное условие	Произведенное условие
Имеет долгосрочные преимущества	Выгоды краткосрочные
Способствует постоянно возрастающему уровню самомотивации	Постоянно растущая потребность в вознаграждениях
Может быть трудно полагаться с новой группой студентов, которые не привыкли использовать эти источники мотивации	Может быть полезен для мотивации поведения, которое незнакомо или не сформировано

учащиеся могут иметь более сильную внешнюю мотивацию, чем внутреннюю мотивацию, или это может быть наоборот.

В любом случае, чем лучше мы понимаем мотивацию наших учеников, тем больше мы можем работать над созданием среды обучения и теми видами деятельности, которыми они пользуются и которые помогают им достичь своих целей.

### Внутренняя мотивация

Неотъемлемая мотивация — это ответ на потребности, существующие внутри учащегося, такие как любопытство, потребность в знании и чувство компетентности или роста [11]. Она существует, когда кто-то работает из-за внутреннего желания успешно выполнить задачу, независимо от того, имеет ли она какое-то внешнее значение [15]. В этом виде мотивации вы выполняете действия, потому что вы находите деятельность интересной и глубоко ценной.

### Внешняя мотивация

В отличие от внутренней мотивации, Сполдинг [15] утверждает, что внешняя мотивация представляет собой внешнюю силу в виде ожидания, похвалы и поощрения, которая дает возможность студентам изучать английский язык. Она существует, когда индивидуумы мотивированы результатом, который является внешним или функционально не связанным с деятельностью, в которой они участвуют. Внешняя мотивация заставляет учиться новым вещам, потому что деятельность приводит к некоторым отдельным последствиям в качестве вознаграждения, например, когда студенты упорно работают, чтобы завоевать благосклонность родителей, получить похвалы учителей или получить вознаграждения, такие как карманные деньги. Мы можем правильно сделать вывод о том, что их мотивация носит в первую

очередь внешний характер, причина их работы и учебы лежит главным образом за пределами самих себя, и цель обучения заключается не в самих знаниях, а во внешних вознаграждениях для того, чтобы получить самоуважение. А внешние похвалы и награды побуждают студентов к более активному обучению.

Мотивация — это не всегда то, что прибавляется к ситуации. Это может быть что-то, что происходит внутри нас [12, с. 65]. Хотя проведение абсолютного разграничения может быть трудным, мы могли бы сослаться на некоторые мотиваторы как на внешние, так и на исходящие изнутри, или являющиеся неотъемлемыми.

Внешние формы — это формы, в которых есть что-то добавленное от внешнего агента, например вознаграждение от учителя [1, с. 75]. Напротив, внутренние формы мотивации могут отражать удовлетворение основной потребности или могут исходить из внутреннего источника, такого как личное удовлетворение. Внешняя мотивация контрастирует с внутренней мотивацией, которая относится к осуществлению деятельности просто для того, чтобы наслаждаться самой деятельностью, а не ее инструментальной ценностью [12, с. 67]. Шиндлер описывает некоторые фундаментальные различия между внутренними и внешними источниками мотивации в таблице 1. [14]

### Навыки аудирования и мотивация

Дорни [4, с. 88] заявил, что мотивация играет более важную роль в процессе изучения второго языка. Без достаточной мотивации даже люди, обладающие самыми замечательными способностями, не могут достичь долгосрочных целей. С другой стороны, высокая мотивация может компенсировать значительные недостатки, как в языковых способностях, так и в условиях обучения. В своей фундаментальной работе Гарднер и Ламберт [6, с. 95] подчеркивают, что, хотя на языковую склонность

Таблица 2. Анализ вопроса 1

1. Я мотивирован внимательно слушать в классе					
		Частота	Процент	Действительный процент	Совокупный процент
Действительный	Полностью не согласен	1	1.6	1.6	1.6
	Более или менее не согласен	3	4.9	4.9	6.6
	Не имеет мнения	2	3.3	3.3	9.8
	Более или менее согласен	11	18	18	27.9
	Полностью согласен	44	72.3	72.3	100
	Общее количество	61	100	100	

приходится значительная доля индивидуальной изменчивости в успеваемости по языковому обучению, мотивационные факторы могут переопределить эффект пригодности. Однако существует два различных типа мотивации, связанных с изучением второго языка; Интегративная мотивация и инструментальная мотивация [9, с. 74]. Мотивация из двух аспектов может увеличить процесс обучения студентов на иностранном языке. Это исследование касается навыков аудирования. Слушание — основа общения при изучении иностранного языка. Мотивация — один из важных элементов, непосредственно влияющих на достижение. Как цитируется в Нгуйон [10, с. 57], Литлвуд заявил, что мотивация является решающей силой. В процессе обучения прослушиванию нужна мотивация, которая может поддержать и улучшить их навыки. Соответствующая мотивация — ключ к тому, чтобы добиться успеха, чтобы быть хорошим слушателем.

Есть тесная взаимосвязь между мотивацией и интересом. Мотивация — это то, что побуждает студента к достижению определенной цели, и интерес — это желание, на что студент должен обратить внимание. Мотивация и интерес имеют важное значение в изучении языка, и когда студент учится слушать понимание он/она должны быть стимулированы. Часто студент не мотивирован, потому что тема неактуальна, деятельность не соответствует уровню студента. Или содержание класса не связано с реальностью учащихся. Когда возникают какие-либо из этих ограничений, студент может не чувствовать себя заинтересованным и, следовательно, он не будет участвовать в занятии.

По словам Бирна [2, с. 84] иногда продолжительность времени, которую нам требуется слушать, не участвуя, может вызвать проблемы с памятью или даже усталость, так что в итоге мы просто больше не слушаем с пониманием. Следовательно, учитель, который хочет, чтобы ученик был мотивирован и заинтересован, должен выбрать задания, которые являются привлекательными, дать ему/ей цель для прослушивания, а также по-

добрать темы в соответствии с уровнем и реальностью ученика.

## Методология

### Процедуры исследования

В этом исследовании была предпринята попытка выяснить влияние мотивации на навыки аудирования первокурсников ELT в Южно-Уральском Государственном Университете (НИУ ВПО ФГАОУ ЮУРГУ), в течение 1-го семестра 2019\2020 учебного года. В качестве инструмента сбора данных был выбран вопросник. Анкета по шкале Ликерта была подготовлена на листах Google и была разослана участникам по почте или другим приложениям для смартфонов, таким как whatsapp и viber. Этот вопросник был проведен для того, чтобы выяснить, были ли эти студенты по своей сути или по своему характеру мотивированы в процессе обучения навыками аудирования.

### Участники

Участники анкеты были на первом году ELT класса в среднем около 20 студентов в каждой группе. Общая численность составляла 63 первокурсника уровня A2. Они также изучали другие навыки, такие как чтение и лексика, сочинение, грамматика. Умение слушать — один из самых сложных предметов, сравнивающих другие умения. Вот почему мы пытались интернализировать особенности и функции внутренней и внешней мотивации на умение слушать.

### Сбор и анализ данных

После сбора данных результаты анкет были оценены программой SPSS PASW Statistics 18. Все значения и процентные значения приведены в таблицах. В дальнейшей части мы сделали анализ исследований. Участники были проинформированы о цели исследования, и о том, что полученная информация будет конфиденциальной, ано-

Таблица 3. Анализ вопроса 2

2. Меня мотивируют слушать аудио и смотреть телевизор и видео на английском языке вне класса (не в рамках урока).					
		Частота	Процент	Действительный процент	Совокупный процент
Действительный	Полностью не согласитесь	3	4.9	4.9	4.9
	Более или менее не согласны	3	4.9	4.9	9.8
	Не имеют мнения	3	4.9	4.9	14.8
	Более или менее согласны	18	29.5	29.5	44.3
	Полностью согласитесь	34	55.8	55.8	100
	Общее количество	61	100	100	

Таблица 4. Анализ вопроса 3

3. Я слушаю дома на английском только для домашнего задания.					
		Частота	Процент	Действительный процент	Совокупный процент
Действительный	Полностью не согласитесь	20	32.8	32.8	32.8
	Более или менее не согласны	21	34.4	34.4	67.2
	Более или менее согласны	13	21.3	21.3	88.5
	Полностью согласитесь	7	11.6	11.6	100
	Общее количество	61	100	100	

Таблица 5. Анализ вопроса 4

4. Мне нравится слушать песни, теле- и радиопрограммы на английском языке.					
		Частота	Процент	Действительный процент	Совокупный процент
Действительный	Полностью не согласитесь	1	1.6	1.6	1.6
	Не имеют мнения	9	14.8	14.8	16.4
	Более или менее согласны	4	6.7	6.7	23
	Полностью согласитесь	47	77	77	100
	Общее количество	61	100	100	

Таблица 6. Анализ вопроса 5

5. Я регулярно практикую прослушивание, чтобы пройти курс английского языка (чтобы получить высокий балл по английскому).					
		Частота	Процент	Действительный процент	Совокупный процент
Действительный	Полностью не согласитесь	1	1.6	1.6	1.6
	Более или менее не согласны	21	34.4	34.4	36.1
	Не имеют мнения	5	8.2	8.2	44.3
	Более или менее согласны	9	14.7	14.7	59
	Полностью согласитесь	25	41	41	100
	Общее количество	61	100	100	

Таблица 7. Анализ вопроса 6

6. Я практикую слушание, потому что мне понадобится умение слушать на моей будущей работе.					
		Частота	Процент	Действительный процент	Совокупный процент
Действительный	Полностью не согласитесь	1	1.6	1.6	1.6
	Не имеют мнения	13	21.4	21.4	23
	Более или менее согласны	22	36.1	36.1	59
	Полностью согласитесь	25	41	41	100
	Общее количество	61	100	100	

Таблица 8. Анализ вопроса 7

7. Я слушаю телепрограммы, видео в интернете на английском языке, чтобы развивать свои общие знания					
		Частота	Процент	Действительный процент	Совокупный процент
Действительный	Полностью не согласитесь	1	1.6	1.6	1.6
	Более или менее согласны	26	42.6	42.6	44.3
	Полностью согласитесь	34	55.6	55.6	100
	Общее количество	61	100	100	

Таблица 9. Анализ вопроса 8

8. Для меня прослушивание — один из лучших способов изучения языка.					
		Частота	Процент	Действительный процент	Совокупный процент
Действительный	Полностью не согласитесь	1	1.6	1.6	1.6
	Не имеют мнения	15	24.5	24.5	26.2
	Более или менее согласны	16	26.2	26.2	52.5
	Полностью согласитесь	29	47.5	47.5	100
	Общее количество	61	100	100	

Таблица 10. Анализ вопроса 9

9. Упражнения для прослушивания — одно из самых приятных упражнений по английскому языку.					
		Частота	Процент	Действительный процент	Совокупный процент
Действительный	Полностью не согласитесь	1	1.6	1.6	1.6
	Не имеют мнения	21	34.4	34.4	36.1
	Более или менее согласны	9	14.8	14.8	50.8
	Полностью согласитесь	30	49.3	49.3	100
	Общее количество	61	100	100	

Таблица 11. Анализ вопроса 10

10. Я боюсь провалить части прослушивание во время языкового экзамена. Вот почему я практикую прослушивание, когда смогу.					
		Частота	Процент	Действительный процент	Совокупный процент
Действительный	Полностью не согласитесь	17	27.9	27.9	27.9
	Более или менее не согласны	13	21.4	21.4	49.2
	Не имеют мнения	3	4.9	4.9	54.1
	Более или менее согласны	14	23	23	77
	Полностью согласитесь	14	23	23	100
	Общее количество	61	100	100	

нимной и добровольной. Это также помогло уменьшить предвзятость исследователей.

### Анкета и результаты

Все вопросы были проанализированы для того, чтобы выяснить частоту и процент. Результаты также были показаны в таблицах.

Вопрос 1 связан со слушанием в классе, 44 из учеников были полностью согласны и 11 из них также более или менее согласны, что они мотивированы внимательно слушать, немногие из них не согласны.

В этом вопросе понятно, что довольно большое количество студентов мотивировано слушать английский не в рамках урока, а ради удовольствия.

Таблица 4. показывает, что у студентов разные мысли относительно слушания на английском языке только для домашнего задания. Мы можем понять, что они также слушают некоторые другие вещи на английском языке

Вопрос 4 касался прослушивания для удовольствия, который учит некоторые важные навыки английского. Большая часть студентов делает эту деятельность, которая мотивирует их неразрывно.

У участников анкеты есть различные ответы на этот вопрос, который точно связан с внешней мотивацией в умении слушать.

Для вопроса 6, 41% студентов полностью согласны и 22 студента более или менее согласны.

Как мы видим в таблице, все участники полностью согласны или как-то согласны слушать английский язык, чтобы развивать свои общие знания, которые полностью зависят от самих студентов.

Есть некоторые студенты, которые не могут решить, является ли прослушивание одним из лучших способов

прослушивания или нет, однако, большая часть участников, считают прослушивание одним из лучших инструментов для изучения английского языка.

Мы видим в таблице 12, почти половина студентов считают, что прослушивание упражнений является одним из самых приятных занятий.

Результаты этого вопроса действительно отличаются от других, так как почти половина студентов не боятся провалить прослушивание части LCE.

### Результаты

Как мы упоминали в исследованиях, в процессе обучения английского языка существует два типа мотивации. Вопросы исследования касались как внутренней, так и внешней мотивации на навыки прослушивания. Студенты были как по своей сути, так и по своей природе мотивированы навыками прослушивания. В то же время, студенты были затронуты внешней мотивацией больше, чем присущей. Есть некоторые внешние факторы, которые мотивируют учащихся, такие как сдача экзамена на прослушивание или получение высоких оценок и обучение для него, для их домашней работы, необходимые прослушивания для их будущей профессии.

Есть также некоторые случаи, которые подкрепляют и мотивируют студентов, на прослушивание навыка, слушая не только как часть класса, но и слушая для удовольствия, некоторые студенты считают, что прослушивание является одним из самых приятных языковых навыков по сравнению с другими. Однако влияние внутренней мотивации на прослушивание является меньшим, чем внешняя мотивация.

### Заключение

Мотивация — важнейший фактор в изучении и преподавании иностранного языка, именно в умении слушать. На самом деле, для преподавателя важно знать, что такое мотивация и как она формируется, фиксирует

ся, отображается в ученике. Как внутренние, так и внешние мотивы могут активизировать учащихся. Внешняя мотивация в экстравертном виде такова, что ученик использует преимущества и чувствует себя удовлетворенным, общаясь с другими, в то время как в интровертном он использует язык для медитации и личного мышления в дополнение к личной деятельности и делам. Учащиеся с необходимой мотивацией могут стать эффективными

языковыми студентами, обладающими высшим знанием языка. В этом исследовании мы пытались интернализировать знания учащихся о навыках прослушивания, независимо от того, мотивированы они по своей сути или экстрасенсированы с помощью анкеты. Таким образом, преподаватели английского языка должны осознавать и прислушиваться к личности и интересам своих учеников.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Альберто, П., & Трутман, А. (2003). Прикладной поведенческий анализ для преподавания (6-е изд.). Верхний Седл Ривер, Нью-Йорк: Merrill/Prntice Hall.
2. Бирн, Д. (1988) Преподавание устного английского: Новая редакция — Лондон: Справочники Лонгмана для преподавателей языка
3. Деки, Э.Л., Костнер, Р., & Райан, Р. М. (1999). Мета-аналитический обзор экспериментов по изучению влияния внешних вознаграждений и внутренней мотивации. Психологический бюллетень, 125,
4. Дорни, Золтан и Ушиоа, Эма. (2011). Обучение и исследование мотивации. Pearson Education Limited. Великобритания
5. Дорни, З. (2002). Мотивационные стратегии в языковом классе. Кембридж: университетское издательство.
6. Гарднер, Роберт С. и Ламберт, Уоллес Э. (1972). Отношение и мотивация при изучении второго языка. Роули, Ньюбери Хаус.
7. Гарднер, Р.С. (1985). Социальная психология и изучение второго языка. Лондон: Издатели Эдварда Арнольда
8. Лили В.Т. (2002) Мотивация в классе ESL. Интернет TESL Journal, Воля VIII, № 1, Январь. Получено 14 декабря 2015 года из <http://iteslj.org/Techniques/Lile-Motivation.html>
9. Мун, У.Я. (2011). «Исследование инструментальной и интеграционной мотивации как факторов, влияющих на третий год обучения UTAR китайских студентов в обучении ESL».
10. Нгок Л.Л, Нгуйон. (2011). «Мотивация первоклассных студентов английского языка к обучению»
11. Пол, Д. Эгген, & Дон Каучак. (1994). Педагогическая психология: классные связи. США: Макмиллан
12. Райан, Р.М., & Деки, Э.Л. (2006). Теория самоопределения и содействие внутренней мотивации, социальному развитию и благополучию. Американский психолог, 55, 65–78.
13. Шиндлер, Дж. (2010). Трансформативное управление классами Позитивные стратегии для вовлечения всех студентов и продвижения психологии успеха, Сан-Франциско, CA: Jossey-Bass
14. <http://web.calstatela.edu/faculty/jshindl/cm/Chapter6motivation-final.htm> (Дата обращения: 04.02.2020)
15. <http://web.calstatela.edu/faculty/jshindl/cm/Chapter7motivation.htm> (Дата обращения: 04.02.2020)

© Хайруллина Мария Васильевна ( maria.bmv13@yandex.ru ).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

## ЭФФЕКТИВНОСТЬ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СРЕДСТВ АЭРОБИКИ В АДАПТИВНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ

### EFFECTIVE USE OF THE AEROBICS IN THE ADAPTIVE PHYSICAL TRAINING

*S. Chabowski*

*Summary.* The article is devoted to the study of the effectiveness of aerobics in the adaptive physical education system. The author carried out a literary analysis of sources on the topic of using directions of adaptive physical education at the present stage of its development. It is noted that adaptive physical culture is a direction that studies aspects of the physical culture of people who, as a result of diseases or injuries, have various persistent impairments of vital functions of the body and capacity limitations. The goal of aerobics in the system of adaptive physical education defines the formation and development of physical activity, physical and mental abilities, ensuring the adaptation of a person to his state of health, environment, society and various activities.

*Keywords:* adaptive physical education, aerobics, sports, classes, activity.

**Чабовский Станислав Юрьевич**

Преподаватель, Донской государственный  
технический университет  
marishal015@yandex.ru

*Аннотация.* Статья посвящена исследованию эффективности применения аэробики в системе адаптивной физической культуры. Автором осуществлен литературный анализ источников по теме использования направленной адаптивной физической культуры на современном этапе ее развития. Отмечено, что адаптивная физическая культура является направлением, изучающим аспекты физической культуры людей, имеющих в результате заболеваний или травм различные стойкие нарушения жизненно важных функций организма и ограничения возможностей. Целью аэробики в системе адаптивной физической культуры определено формирование и развитие двигательной активности, физических и психических способностей, обеспечивающих адаптацию человека к своему состоянию здоровья, окружающей среды, общества и различных видов деятельности.

*Ключевые слова:* адаптивная физкультура, аэробика, спорт, занятия, деятельность.

**Ф**ормирование здорового образа жизни и высокой результативности и производительности труда человека являются важнейшими проблемами современной России. В связи с этим, физическая культура рассматривается как часть общей культуры общества, одна из сфер социальной деятельности, направленная на поддержание здоровья, развитие физических способностей человека и использование их в соответствии с потребностями общественной практики. Однако вопросы формирования адаптивной физической культуры в современной научной и методической литературе освещены недостаточно. Практические пути, средства и методы формирования системы адаптивной физической культуры не актуализированы в полной мере. Существует противоречие между необходимостью укрепления и сохранения здоровья средствами физической культуры и отсутствием здоровьесформирующих технологий. В связи с этим, вопросы использования разных направлений адаптивной физической культуры и их эффективность представляются актуальными с теоретической и практической точек зрения. Целью данной статьи является исследование эффективности применения аэробики в качестве средства адаптивной физической культуры.

Одной из центральных проблем современной физической культуры общества возникает вопрос станов-

ления физической деятельности у лиц с нормальным и нарушенным развитием. Использование адаптивных методологий спорта позволяют отразить новый взгляд на всю систему оздоровления населения, в том числе — людей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ).

Адаптивный спорт — социальное явление, которое сегодня актуально, как никогда, в мире и в России. Для полноценной интеграции лиц с инвалидностью чрезвычайно значение имеет использование доступных и эффективных средств физической культуры и спорта. Итак, возникает необходимость разработки комплексных программ для работы с лицами с инвалидностью, обоснование новых областей знаний, формирования и развития соответствующих учебных дисциплин, направлений и специальностей подготовки специалистов в соответствии с современными мировыми стандартами [2].

Рассматривая статистические показатели, стоит отметить, что по последним официальным данным число систематически занимающихся адаптивной физической культурой и спортом, проживающих в РФ, в 2018 году составило 1,33 млн. человек, что отражает 11% от общего числа инвалидов, количество которых в тот же отчетный период составляло 12,1 млн. человек [8].

Большинство ученых считают, что адаптивная физическая культура — это получение психофизической разгрузки, большого спектра эмоциональных переживаний, активный отдых и развлечение, полнота общения с людьми, самодеятельное творчество [4]. Но без должного интереса к осуществлению деятельности, без осознанного мотива к занятию невозможен процесс адаптивной физической культуры и как результат — оптимальное физическое состояние. Мотивирующим фактором для занимающихся выступает выбор наиболее привлекательных и современных средств адаптивного спорта, среди которых — средства аэробики.

Сегодня аэробика — одно из современных направлений оздоровительной физической культуры. В рамках адаптивной физической культуры целесообразно использовать такой ее вид, как оздоровительная аэробика. Упражнения по оздоровительной аэробике, в отличие от других аэробных нагрузок, при условии их правильного применения, безопасны для здоровья и в то же время очень эффективны [7]. Из большого количества видов аэробики каждый человек может выбрать тот, который будет соответствовать его возрасту, полу, состоянию здоровья, физической подготовленности, личным предпочтениям и определенным целям, что обосновывает целесообразность использования средств аэробики в системе адаптивной физической культуры.

Аэробикой называют выполнение физических упражнений определенным способом под музыкальное сопровождение с целью укрепления здоровья, гармоничного развития и совершенствования физических качеств организма (силы, быстроты, выносливости, гибкости (мышц и суставов) и ловкости) [6].

Оздоровительная аэробика для мужчин с ОВЗ имеет не танцевальное, а более атлетическое направление. Сочетание принципов аэробики с методами развития силы могут способствовать разностороннему комплексному воздействию на организм. Для женщин могут быть использованы приемлемые по состоянию здоровья динамические упражнения, ведь их они переносят легче, чем статические.

Аэробными называют упражнения, которые выполняют в течение длительного времени, при этом активно дыша. Кровь накапливает кислород и отдает его тканям, и все химические реакции происходят с участием кислорода. Таким образом, организм получает необходимую для жизнедеятельности или выполнения физической нагрузки энергию.

Оздоровительная аэробика влияет на все системы организма человека: кровообращение, респираторную систему, опорно-двигательный аппарат (систему мышц,

костей, суставов, связок и сухожилий), пищеварительную, нервную, эндокринную, иммунную, лимфатическую, репродуктивную, покровную системы и т.д. [5].

Структура занятий по аэробике имеет разветвленную и ступенчатую систему, где каждый из выделенных самостоятельных направлений аэробики делится на определенные разновидности.

Основное содержание оздоровительной аэробики составляют общеразвивающие упражнения: ходьба, бег, прыжки, движения отдельных частей тела (голова, ноги, руки, туловище), наклоны, приседания и комбинированные упражнения. Прыжки и бег используют как средство повышения функциональных возможностей организма, особенно это касается деятельности сердечно-сосудистой и дыхательной систем. С успехом применяют упражнения для развития выносливости, гибкости, координации движений, что также может учитываться при составлении программы занятий адаптивной физической культурой с учетом возможностей здоровья занимающегося.

Особую эмоциональность и привлекательность занятием добавляют элементы хореографии и танцевальные движения. Современная оздоровительная аэробика — очень динамичное явление, которое постоянно меняется. Возобновляется арсенал используемых средств. Появляются все новые и новые направления и преимущественно виды аэробики с использованием разнообразного спортивного инвентаря и различных методических приемов.

В оздоровительной аэробике можно выделить большое количество направлений, которые отличаются содержанием и характером применения. Благодаря такому многообразию направлений аэробики на сегодня не существует единой классификации. Многие авторы предлагают различную классификацию, учитывая следующие показатели:

- ◆ целевая направленность (установка) и степень нагрузки;
- ◆ организационно-методическая форма проведения занятий, мероприятий;
- ◆ функциональная направленность, в том числе по физическим качествам;
- ◆ анатомические признаки и уровень подготовленности занимающегося;
- ◆ возраст и пол занимающегося;
- ◆ место (среда) проведения занятий, его техническая обеспеченность;
- ◆ биомеханический принцип (взаимодействие с опорой).

Так, большое количество разновидностей оздоровительной аэробики можно объединить в четыре основных направления:

1. Гимнастическо-атлетическое: классическая аэробика, степ-аэробика и т.д.
2. Танцевальное: джаз-аэробика, сальса-аэробика и т.д.
3. Направление занятий, имеющих циклический характер (сайкл).
4. Направление «восток-запад», сочетающее европейский и восточный системные подходы к проведению занятий [3].

Классическая (базовая) аэробика способствует развитию выносливости, повышению функциональных возможностей кардио-респираторной системы. Специалисты определяют некоторые типы занятий классической аэробики, которые распределяют по разной степени нагрузки:

1. Super low impact, non impact («ударная») — когда вся плоскость стопы хотя бы одной ноги постоянно находится в контакте с опорой, то есть движения выполняются только в виде шага.
2. Low impact («низко ударная») — когда хотя бы одна нога при контакте с опорой выполняет пружинные движения в голеностопном суставе.
3. High impact («высоко ударная») — характеризуется безопорной фазой и состоит из элементов бега и прыжков.
4. High / low impact (комбинированная) — это наиболее распространенный в практике оздоровительной аэробики вид нагрузки, который сочетает в себе: low — безопасность и high — интенсивность. Например, выполняется в пределах одного упражнения три шага и один прыжок, а также в течение всей программы сочетаются отдельные серии low и high impact [4].

Танцевальная аэробика — направление оздоровительной аэробики, содержанием которой являются танцевальные движения на основе базовых шагов. Виды танцевальной аэробики различают в зависимости от стиля танца, который используется.

Силовая аэробика — одно из направлений оздоровительной аэробики, в основу которого положен синтез использования средств силовой тренировки: кондиционной гимнастики, атлетической гимнастики и бодибилдинга. Сегодня существуют также различные названия занятий оздоровительной аэробики, во время которых используют элементы боевых искусств: тайбо, кикбо, аэробоксинг, каратробика т.д. [7].

Аэробика психически регулирующей направленности — предназначена для развития отдельных функций организма и концентрации внимания. Она строится на основе упражнений, развивающих гибкость и подвижность суставов, координацию движе-

ний, в процессе выполнения которых активно применяют дыхательные упражнения, приемы релаксации и медитации. Упражнения могут носить статический, динамический, активный и пассивный характер. Это направление аэробики в системе адаптивной физической культуры может быть представлено такими видами, как: стретчинг — система упражнений, направленная на совершенствование гибкости и развитие подвижности в суставах; пилатес — класс оздоровительной аэробики, который призван поддерживать тонус мышц, координацию, грацию и пластику движений, а главное, укреплять мышцы, при этом, не допуская их дисбаланса; йога-аэробика — эффективная программа тренировки для физически активных людей, которая помогает найти гармонию между телом и разумом [6].

В зависимости от применения различных средств тренировки, то есть специального инвентаря и техники выполнения упражнений, различают следующие виды аэробики в водной среде: аква-гимнастика, аквастретчинг, аква-боксинг, аква-джоггинг, аква-билдинг [1].

Аэробика с использованием различного инвентаря присутствует в силовом и циклическом направлениях аэробики. Так, широко используются такие спортивные снаряды, как: степ, фитбол, слайд. Степ — занятие оздоровительной аэробики с использованием специальной степ-платформы с регулируемой высотой (10–25 см). Высота платформы зависит от выбора интенсивности занятия. Фитбол (бодибол) — класс оздоровительной аэробики с использованием больших по размеру специальных силиконовых мячей диаметром 45–95 см, способных выдерживать вес до 300 кг. Занятия фитбол-аэробикой позволяют получить хорошую физическую форму, улучшить самочувствие при дисфункциях позвоночника, при варикозном расширении вен, улучшить работу сердечно-сосудистой системы и вегетососудистой системы, способствуют развитию равновесия, координации, гибкости, укреплению мышц всего тела, особенно спины и ягодиц. Слайд — один из видов оздоровительной аэробики с применением специального оборудования — полимерной доски и специальной обуви (носков). Занятия слайд-аэробикой проводят по двум направлениям: атлетический, который ориентирован на спорт-тренировки, и ритмичный, направленный на выполнение комбинации с танцевальной стилизацией движений [5].

Каждый из представленных направлений аэробики имеет широкую разветвленную систему, которая постоянно развивается и дополняется.

Структура занятия по аэробике состоит из трех частей: подготовительной, основной и заключительной.

В подготовительной части рекомендуется использовать упражнения на координацию и усиление кровотока, которые выполняются в среднем темпе с увеличением амплитуды. В основной части используются упражнения на месте и с перемещениями в разных направлениях. Увеличение нагрузки происходит за счет координационной сложности, амплитуды и интенсивности движений. Разучиваются танцевальные соединения на месте и с передвижениями в разных направлениях. В заключительной части занятия происходит постепенное снижение нагрузки. Упражнения выполняются в разных исходных положениях, медленно, с фиксацией поз и последующим расслаблением.

Таким образом, вся система работы по физическому развитию средствами аэробики ориентирована на стимуляцию моторно-двигательной и психоэмоциональной активности, систематизацию и обобщение личного опыта людей с ОВЗ в сфере человеческих взаимоотношений,

развитие чувства ритма, расширение способов взаимодействия с коллективом.

Анализируя существующие методики по адаптивной физической культуре, можно обнаружить отсутствие преемственности между их содержанием в различных формах занятий, отсутствие достаточного внимания дифференцированному и индивидуальному подходам. Именно использование на занятиях средств аэробики позволяет определить взаимосвязь между существующей общественной необходимостью улучшения показателей физического развития и непосредственным повышением уровня физической подготовленности инвалидов, укрепления их здоровья, а значит и социализации в здоровое общество. В процессе физкультурно-оздоровительной работы средствами аэробики основное внимание должно быть сосредоточено на создании для него индивидуальной программы, основанной на всестороннем комплексном изучении развития занимающегося.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Александрова Е.В., Шерченкова О. В., Журавлева Е. В. Аэробика в оздоровительно-коррекционных программах для студентов с детским церебральным параличом // Человек. Общество. Инклюзия. 2018. № 1 (33). С. 98–103.
2. Бобровский Е. А. Адаптивный спорт и физическая культура как метод реабилитации инвалидов // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2017. № 4–2. С. 456–459
3. Голякова Н. Н. Методика проведения оздоровительной аэробики в условиях педагогического вуза // Вестник Ставропольского государственного педагогического института. 2011. Т. 1. № 15–1. С. 95–114.
4. Деобальд Н. В. Особенности применения современных оздоровительных технологий в подготовке специалистов по адаптивной физической культуре // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2010. № 1 (1). С. 48–51.
5. Иванов В.Д., Салькова Н. А. Фитнес-программы в системе занятий по физической культуре в вузе // Физическая культура. Спорт. Туризм. Двигательная рекреация. 2019. Т. 4. № 2. С. 49–59.
6. Медведева Е. Н. Фитнес — аэробика в системе физического воспитания студентов / Е. Н. Медведева, Ю. В. Стрелецкая, О. В. Муштукова. Великие Луки: Редакционно-издательский отдел ФГОУ ВПО, 2008. 50 с.
7. Платонова Я.В., Сютин В. И., Милосердова Г. Н., Пауткин А. В. Оздоровительная аэробика как средство телесно-ориентированных практик адаптивной физической культуры в реабилитации детей с нарушениями слуха // Polish Journal of Science. 2019. № 22–4 (22). С. 42–46.
8. Статистическая информация по форме № 3 АФК // Министерство спорта Российской Федерации [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://www.minsport.gov.ru/sport/paralympic/42/28346/> (Дата обращения: 24.01.2020)

© Чабовский Станислав Юрьевич ( marishal015@yandex.ru ).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

## НАЗВАНИЯ МЯСНЫХ БЛЮД И ПРОДУКТОВ В ХАКАССКОМ ЯЗЫКЕ

### NAMES OF MEAT DISHES AND PRODUCTS IN KHAKASS LANGUAGE

R. Abdina

*Summary.* The article describes the lexical and semantic features of the thematic group of names of meat dishes and products in the Khakass language, using materials from other Turkic and Mongolian languages. In the names of meat dishes and products, almost all the names make up the General Turkic vocabulary. In Khakass cooking, there are about twenty dishes made from meat products. The word formation of these terms uses syntactic and morphological methods. The names of dishes are dominated by a motivational sign, which is based on the transfer of the main value to the secondary, followed by terms that are based on indications of the purpose for a particular process. Many terms are given with examples from Khakass literature and folklore.

*Keywords:* Khakass language, vocabulary, semantics, cooking, meat dishes and products, Turkic languages, etymology, traditional culture, word formation.

Абдина Раиса Петровна

Хакасский научно-исследовательский институт  
языка, литературы и истории (Абакан)  
rabdina@mail.ru

*Аннотация.* В статье приводится описание лексико-семантических особенностей тематической группы наименований мясных блюд и продуктов в хакасском языке с привлечением материалов из других тюркских и монгольских языков. В названиях мясных блюд и продуктов общетюркский пласт лексики составляют практически все наименования. В хакасской кулинарии насчитывается двадцать блюд, приготовленных из мясных продуктов. В словообразовании этих терминов используются синтаксический и морфологический способы. В наименованиях блюд преобладает мотивационный признак, в основе которого лежит перенос основного значения на вторичное, далее следуют термины, в основе которых лежат указания на предназначенность для определенного процесса. Многие термины приведены с примерами из хакасской художественной литературы и фольклора.

*Ключевые слова:* хакасский язык, лексика, семантика, кулинария, мясные блюда и продукты, тюркские языки, этимология, традиционная культура, словообразование.

Словарный фонд, составляющий основу лексического богатства языка, как и всякая другая языковая категория, сохраняется в течение многих лет, отражая традиционную культуру народа. Но в то же время характерной особенностью лексики является ее чувствительность к изменениям в общественной жизни этноса, поэтому исследование лексического состава языка, его структуры и семантики является важным направлением в современной лингвистике. В данной статье мы рассмотрим тематическую группу лексики, обозначающую наименования мясных блюд и продуктов в хакасском языке. Традиционная система питания хакасов привлекала внимание многих исследователей, работы которых в большей степени носят этнографический характер, тогда как специальных лингвистических исследований этой тематической группы лексики в хакасском языке не проводилось.

Основной пищей хакасов, как и многих скотоводческих народов, являлись молочные и мясные продукты и блюда. В постоянный рацион питания хакасов входило мясо домашних животных — лошади, крупного рогатого скота и барана. Мясо домашней козы и свиньи употреблялось редко. В некоторых районах раньше свинину не употребляли вообще. Из дичи употребляли мясо косули, лося, марала, оленя, реже медведя, белки и зайца. Раньше мясо белки сушилось на зиму, немного позднее его ели только охотники, в настоящее время его практически не употребляют. Мясо медведя и зайца едят не все.

Иногда заготавливают мясо, сало, жир мелких животных в лечебных целях, например, барсука, суслика. Обогащало меню мясо домашних птиц: кур, гусей, индеек, и диких: тетеревов, глухарей, куропадок, рябчиков, перепелов, диких уток [6]. В хакасском языке мясо называют широкораспространенным общетюркским словом *ит*. По происхождению это наименование восходит к периоду тюрко-монгольской языковой общности. В хакасском языке слово *ит* встречается в составе сложных слов, характеризующих наименования мяса: *мал иди* говядина, *сосха иди* 'свинина', *киик иди* оленина, *өртек иди* утятина и т.д. Эти составные термины представлены двумя компонентами, в которых и определение и определяемое выражены именами существительными. Определение в указанных терминах выражено основным падежом и обозначает животное: *мал* 'скот', *сосха* 'свинья', *киик* 'косуля', *өртек* 'утка'. Определяемое слово выражено аффиксами принадлежности. Слово *ит* используется и в определении части туши: *кирсен иди*, грудинка (кирсен — грудная кость), *соң ит* — задняя часть туши (соң — задняя часть), *хоң ит* — мякоть, *хабырға иди* — ребра, *чарын иди* — лопатка и т.д. Мясо употребляется в пищу в жареном, печенном и чаще всего в вареном виде. В зависимости от этого называлось *хаарган ит* 'жареное мясо, жаркое', *хойгалаан ит* 'мясо, печенное на огне (шашлык)', *хайнатхан ит* 'вареное мясо'. В настоящее время лексема *ит* в формах *ит*, *эт*, *ет* представлена во многих тюркских языках в значении 'мясо', 'плоть'. С этой семантикой слово зафиксировано в древ-

нетюркских памятниках: *et şışga takıldı* 'мясо нанизывалось на вертел' [4, с. 186]. В караимском и якутском языках имеет значение 'говядина', в азербайджанском языке 'мясное блюдо' [11, с. 311]. Г. Рамстедт сравнивал тюрк. *ät c ät öz* и далее с маньчж. *feten* 'материя', 'материальный' и кор. *pathan* 'вещество', 'физическое строение' [11, с. 312].

Употребление мяса, как и молочных продуктов, зависело от времени года. Летом, начиная с апреля месяца, когда шел отел скота, до октября месяца, больше употреблялись в пищу свежие молочные продукты. Поздней осенью с началом заморозков в основном в ноябре месяце начинался забой скота. Намеченный на убой скот назывался *согым* 'скот, предназначенный для убоя' (от сох- 'колоть, закалывать скот'). Этот скот отделялся от других животных и особо подкармливался. Ср.: башк.: *һугым* 'скот для убоя'.

На зиму мясо замораживали, сушили, коптили, храня в амбарах или в юртах. Представим способ заготовки, описанный этнографом Кузнецовой А. А. в 19 в. «В прок на зиму, а также для запаса на охоту и на покос мясо заготавливается следующим образом.— Баранина, конина или скотское мясо разрезается на длинные полосы в ½ арш. длины и подвешивается на солнце или же в юрте, амбаре и под крышей. Когда высохнет (недели через 2), то складывается в мешки и сохраняется в юрте, подвешенным к жердям. Такое мясо готовится без соли...Солят мясо редко, а в прежнее время и совсем не солили» [6, с. 193]. Приготовленное таким способом мясо называется *хурутхан ит* 'сушеное мясо (без соли)'. Например: *Тас чейник, отха сiстенiн, сыгырчатхан; чарым кoнeк кiрцeң кoдeстeң тогыраан хурутхан иттернi ол, тубенең сыгара кoдiрглеп, нандырох чарбалыг үгрезер тўзiрчеткен* [3, с. 57].— «Чугунный чайник, нагреваясь на огне, посвистывал; он [дед] помешивал сушеное мясо в чугунке размером с полведра, поднимая и опуская обратно в суп с крупой». Подобные способы изготовления и названия мяса встречаются и в других тюркских языках: др. тюрк. *кагит* 'сушеное мясо' башк. *как ит* 'валеное, сушеное мясо', кум., карач.-балк. *къакъ эт* 'сушеное мясо', ног. *какланган эт* 'валяное мясо', ккалп. *каклаган эт* 'вяленое мясо'.

Реже заготавливали мясо и другим способом: в большом котле кипятили воду с солью из расчёта примерно 0,5 кг.соли на 4 ведра воды. Туда спускали мясо одним большим куском, чтобы оно пропиталось раствором соли и немного обварилось. После этого его резали на части и вместе с костями вешивали для просушки. Длинные полоски мяса называются *салыг* — мясо, разрезанное на полоски для валяния. Отсюда происходит и название: приготовленное таким образом мясо назы-

вается *салыглаан ит* 'валеное мясо'. Например: *Ибде от үстүнче парчатхан ыста харал парган артхыда салыглаан хой иттерi хызарысханнар, хыйындыларга, агас сугын, илгел салган истеен теерилер ыстал турганнар* [3, с. 48].— «В доме над дымом очага на перекладине копилось валяное баранье мясо, нарезанное длинными тонкими полосками, у свода крыши коптились шкуры».

Термины *салыглаан ит* и *хурутхан ит* образованы синтаксическим способом по схеме прил + сущ. (салыглаан 'валеный', хурутхан 'сушеный').

Свеженина называется *час ит* (час — свежий). Чтобы сохранить вкусовые качества и питательные свойства, замороженное мясо складывали по кускам в кадки и засыпали снегом. Заготовленное этим способом мясо хранилось до весны. Такое мясо называется *йүүче* — мясо, заготовленное с осени на весну в замороженном виде. Синоним к слову *йүүче* выступает слово *махан* — мясо, заготовленное на зиму.

В конце весны — начале лета оставшееся мясо подвергали новой консервации — валянию: разрезали на длинные полосы около 30–40 см., подсаживали (иногда не солили вообще), коптили в юрте над очагом, сушили на солнце, на открытом воздухе. Этот период отмечался хакасами особым празднеством: «В апреле, когда начинал дуть теплый ветерок, называемый *күүлгек*, заготовленное на весну мясо *йүүче* доставали из кадки. Из самых лакомных кусков готовили угощение, и проводился праздник «*йүүче талачан үлүкүн*». На застолье все поздравляли друг друга с теплом и говорили: «пришел весенний ветерок и мясо разморозилось» [2, с. 24]. Такое мясо приобретало новые вкусовые качества, могло храниться до двух лет, не подвергаясь порче.

Традиционные мясные блюда готовились преимущественно из мяса домашних животных. Туша животного разрубалась вдоль и поперек на четыре части, затем на более мелкие куски. При обработке мяса с ног и спины крупнорогатого скота или лошадей снимали сухожилия, из которых сучили нитки. Внутреннее сало и жир собирались отдельно и использовались в качестве дополнительного или основного ингредиента к мясным блюдам. В традиционной культуре питания животные жиры хакасами употреблялись в больших количествах в сравнении с растительными. Хакасы, как и многие другие скотоводческие народы широко использовали внутреннее сало животных. При приготовлении пищи его использовали как в чистом, так и в переработанном виде. Для сохранения впрок его растапливали. О частотности использования животных жиров говорит лексический материал, в котором имеется несколько наименований жира и сала:

*чаг* — жир, сало (нетопленное). Термин *чаг* используется для уточнения видов сала, например, *сосха чаа* 'свиное сало'; *тустаан чаг* 'солёное сало, шпик', *істі чаа* 'внутреннее сало, нутряной жир'.

Например:

«Алтын питуктың істін чар! Істің чағын ал! Хачан полза кирек полар піске!»	«Золотого петуха распотроши! Собери внутренний жир! Когда-нибудь нам понадобится!» [8, с. 436]
--	---

Слово *чаг* в значениях 'масло', 'сало' встречается во многих тюркских языках: азерб. йагъ, тур. йаг, туркм. яг, кумык, яв, узб. егъ, карач.-балк. жау, тув. жаг., башк. диал. йаг. и т.д.

В хакасском языке от слова *чаг*, происходит слово *чагбан* 'постный, не жирный' от *чаг*+афф. отрицания, и происходит слово *хайах* 'масло'. От этой же основы происходит основа глагола *чагла-* 'мазать, смазывать жиром что-л.'. Например: *чаглабаанда, чарабас погов.* со-отв. рус. не подмажешь — не поедешь. Связь значений мазать и масло подтверждается параллелями и в других языковых семьях, ср., напр.рус. мазать, мазь и масло < *maz-slo*. По мнению исследователей йа: ғ — производное имя со значением результата действия от глагола йа-'сбивать масло' [12, с 59].

После перетопки сала *чаг* получается жир и шкварки. Шкварки, оставшиеся от растопленного сала, использовались как отдельное блюдо или как дополнительный компонент при изготовлении супов и других блюд.

*Сысханды* — шкварки; *сосха чаа сысхандызы* шкварки свиного сала. Название слова *сысханды* по всей видимости, связано с общетюркской глагольной основой *һызыу* 'плавить, растаять'. Ср.: хак. *сысхар-* 'растопливать, вытапливать'.

Внутреннее сало и жир в хакасском языке еще называют:

*сибиренді* — сало (внутреннее);  
*ибірінді* — жировой слой вокруг тонких кишок (коровы, овцы).

В основе номинации данных терминов, по всей видимости, лежит функциональная предназначенность, так, в хакасском языке есть наречие *ибіре-сибіре* 'вокруг'. Данные термины образованы при помощи аффикса -нді, который образует существительные со значением результата от глагольной основы *ибір-* 'окружать'.

В хакасском языке для обозначения жира используются слова:

*јс* — жир. Например:

хазыбысса Ай Мирген, тимір хахпах чаап салтыр, сығарып алып, азыбысчых, үзі үс харыс сығара хайнап парған, аны алып, чіп одыр	Когда раскопал Ай-Мирген, [увидел] котёл с железной крышкой. Выгашив, открыл, жир до трёх пядей вытоплен, этот жир ест сидит. [8, с. 280]
--	--

Слово *јс* встречается в других тюркских языках: алт. *јс*, тув. *үс* 'жир'.

Следующие виды сала конкретизирует принадлежность к животному:

*хазы* — брюшное сало лошади; *аттың хазызы ікі іліг полтыр* брюшного сала у лошади было в два пальца шириной. *Хазызы чахсы* много брюшного сала (об упитанной лошади). Данный термин тюркского происхождения и встречается во многих тюркских языках: башк. *кары* 'конские колбасы', ног. *къазы* 'верхний слой брюшного жира лошади', конская колбаса домашнего приготовления', казах. *казы* 'сырокопченая колбаса', кирг. *казы* 'брюшной и реберной конский жир', тув. *казы*, узб. *казн*, уйг. *кези* 'брюшной жир лошади, колбаса из него', ойр. *казы* 'жир, сало', 'конская колбаса с салом', др.-тюрк. *казн* 'брюшной конский жир и кушанье из него'.

*Чалын* — 1) подгривный жир лошади 2) загривок лошади; *чалын пызырарга* варить подгривный жир; *симіс аттың чалыны тадылыг* у жирного коня подгривный жир вкусен. Этот жир считался вкусным, у хакасов его клали в набор «ыста», о котором расскажем ниже. У киргизов при подаче конины *жсал* 'подгривный жир' относился к одной из почетных частей, которой угощали дорогих родственников [5]. У башкир при обработке туши лошади гривенный жир «казыял» снимали отдельно и использовали в пищу как самостоятельный продукт [1].

*Сүрткі* — жир для смазки чего-либо (обычно сметана для смазки сосков коровы перед дойкой). Данное слово происходит от *сүрт-* 'мазать, смазывать' при помощи афф.—кі, который образует существительные со значением способа от глагольной основы.

*Хадар* — жировой слой на рёбрах, мясе (животных); *хазызы ікі іліг, хадары пір іліг* слои жира на животе в два пальца, а слой жира на рёбрах в один палец.

В пищу идут почти все части животного: мясо — ит, сало — чаг, кровь — хан, сердце — чүрек, печень — паар, легкие — өкпе, почки — пүрек, брюшина — харын, кишки — ічеге. Кишки тщательно обрабатывали и обмывали горячей водой. Кишки и брюшину варили как мясо, разрезав на отдельные куски.

В наименованиях блюд, приготовленных из кишок и крови наблюдается перенос основного значения на вторичное:

*харта* 1) прямая кишка лошади; 2) харта — национальное блюдо, приготовленное из кишок лошади; *харта тартарга* начинять кишку лошади мелко нарубленным мясом; *харта* — *хакастарның хынчаң чизі* харта — лакомое блюдо хакасов;

Ср.: башк. *карта* 'толстая кишка крупнорогатых животных, национальное блюдо'.

*чочых* 1) прямая кишка коровы 2) *чочых* — национальное блюдо, приготовленное из кишок коровы

Лексема встречается во многих тюркских языках: тур., тур.диал., гаг., аз., кар.к. *sucuk*; чаг. *suçuq*; тур.диал. *sucih*; кирг. *sucuh*; каз. *şucık*; кир., узб.диал. *çiçuk*; алт. *çoşuk*; и имеет следующие значения:

1. кишка(и) — кирг. (толстые);
2. колбаса (начиненная рубленным мясом) — в большинстве языков; начиненные кишки — чаг.; конское сердце, наполненное салом и мясом, копченое на дыму — алт.
3. колбаски из различных орехов и виноградного сока — тур.диал.; фруктовая или ягодная колбаса — аз. [12, с. 354].

Авторы ЭСТЯ предполагают, что *sucuk* изначально обозначало 'сычужный фермент' > 'кусочек сычуга', а затем 'сычуг' и, наконец, 'кушанье из сычуга'. Название особого типа колбасы могло быть заимствовано из какого-либо одного тюркского языка, так как название сычуга — одного из видов желудка — у тюркских народов разнообразны. Слово было заимствовано из тюркских языков в форме сычуг 'часть желудка жвачных животных' русским языком [12, с. 355].

*Хан* — 1) кровь; 2) кровяная колбаса.

Например: *Апсах Арина Петровнаы тадар оңдайынаң істі-харын арығлирға, чуурға, хан урарға үғреткен* [3, с. 72] — «Дед Арину Петровну научил хакасским приемам чистки внутренностей животного, их мытья, заливке хана». На сегодняшний день это блюдо является самым популярным и любимым блюдом у хакасов. Делают кровяную колбасу *хан* следующим образом: кровь остужают, затем его мнут руками и перемешивают, вновь дают отстояться. При этом черная кровь, называемая *тиріс хан*, оседает внизу, а сверху образуется слой светлой крови — *ах хан*, в качинском диалекте *сымай хан*. *Тиріс хан* и *ах хан* готовятся отдельно. *Ах хан* имеет свои особые вкусовые качества. Раньше в него ничего кроме соли не добавляли. В *тиріс хан* добавляют молоко,

кусочки внутреннего сала, лук, чеснок, соль, перец. Хан употребляют в горячем виде. Его также заготавливают впрок на зиму. Для этого его не варят, а замораживают в сыром виде.

*Хыйма* — колбаса из мяса, сала, ливера.

Например: *—Анзын за мин позым даа хабынчам,— тогыр хаапча Хапың, улуг кизек хыйма тайнана.* [3, с. 193] — «Того я сам схвачу,— перебил Хапын, большой кусок хыймы жуя». Хыйма готовится из мелко-нарезанных кусочков мяса, ливера и внутреннего сала с добавлением соли и лука. Вся эта смесь начиналась в кишку. Хыйма считалась зимней едой. Ее замораживали и варили по праздникам, угощали ею почетных гостей. Этот вид блюда высоко ценился хакасами, его обычно посылали в качестве гостинца родственникам. Слово *хыйма* — лексикализовавшееся глагольное имя от основы *хый-* 'резать, подрезать'. К основе глагола присоединяется аффикс *-ма* со значением результата действия.

*Ыста/ысты* — гостинец для родственников из мяса и внутренностей животных. Например, *ыста ызарға* — посылать, заготовленный из лучших кусков гостинец родственникам. *Ыста* представляла собой набор из кусков различных частей туши, весом не менее 5–7 кг. Сюда входили: кусок мяса со спины — *арға иді*, ребро (с лучшим куском мяса) — *хабырға иді*, кусок мякоти — *хоң иді*, мясо с шейной костью — *ортха сөөк*, кусок от сердца — *чүрек*, кусок от легких — *өкпе*, от сальной кишки — *харты*, кровяная колбаса — *хан*. Этот набор заворачивали в разрезанную полосу желудка и замораживали. Для собственного потребления *ыста* не готовилась. Это наблюдается и в способе наименования слова *ысты*: произошло глагольной основы *ыс-* 'посылать, отправлять, направлять' и аффикса *-ты*, образующего существительные со значением результата.

*хырбан/харбан* — блюдо, приготовленное из разрезанного на узкие полоски мясного филе, внутреннего сала, печени и тушенное в собственном соку. Например, *аалчыларны харбаннаң сыйлирға* угостить гостей харбаном.

*Сохачы* — шашлык из печени; *сохачы сістирге* печь печень (на открытом огне). Описание приготовления этого блюда представлено в произведении Н. Г. Доможакова «Ырахы аалда»: *Апсах паарны, төрткілли кизіп, харын чаанаң сөргеп, сіске хазап, отха хойгалаан. ... пу орыс семья хачан даа чібеен мындаг нимеңі. Зойка даа, Федор Павлович тее, Арина Петровна даа хынып чееннер апсах сістеен паарны* [3, с. 72]. — Дед, разрезав печень на четыре части, завернув во внутреннее сало и нацепив на вертел, испек ее на огне. ...эта

русская семья никогда такого не ела. И Зойка, и Федор Павлович, и Арина Петровна с удовольствием поели приготовленное дедом блюдо.

*Морча* — порезанное на куски сушеное мясо, тушеное с ячменной крупой;

*мирек* — блюдо в виде отварных изделий из пресного теста с начинкой из рубленого мяса или (типа пельменей, мант); *мирек пызырарга* готовить мирек;

*порча* — полуфабрикат из сушеного мяса с крупой и сырцами. Состоит из разрезанного на кубики сушеного мяса с равным количеством крупы и кислых сырцов. Он мог храниться в течение года.

*Тогырамчы* — блюдо, представляющее собой мелко нарезанные куски мяса и внутренностей, подаваемое с бульоном. Данное слово образовано от глагольной основы *тогыра-* 'размельчать, крошить' и словообразующего аффикса *-чы*, который образует существительные, обозначающие предмет как результат действия.

*Хуйга* — холодец, студень. Ср.: уйг. *куйка* 'опаленная и сваренная кожа с головы овцы', кирг. *куйка* 'кожа паленой головы овцы или козы', каз. *куйка* 'паленая голова коровы, овцы для приготовления кушанья'.

*Хырмачы* — блюдо, приготовленное из внутренностей крупного скота. Для этого брались желудок, жирные кишки, легкие, печень, почки, селезенка и кровяная колбаса. Этот набор в основном готовился на зиму средством заморозки. Блюдо готовилось в большом казане.

*Чӱргемес* — блюдо, приготовленное из лёгких и желудка барана, разрезанных и переплетённых кишками с салом, как коса. Его варят и нарезают на куски, в горячем виде подают на стол; *чӱргемес ӱрерге* плести чӱргемес. Подобное блюдо и его название в различных фонетических вариантах с некоторыми семантическим отклонениями представлено во многих языках: башк.: *йурмэ* 'блюдо, приготовленное из овечьих и козьих кишок, сплетенных с нутряным салом', кирг. *жергем* 'внутренности, сплетенные с кишками в косичку', ног. *йорьме* 'ливерная колбаса домашнего приготовления', бур.-монг. *зюрмэ* 'фарш из печени, легких и жира брюшины, которым начиняют кишки', монг. *зюрэм* 'тонкие обрезки мяса', алт. *двергем* 'блюдо, представляющее собой вымытые тонкие кишки, перевитые вперемежку с кишечным салом и брюшиной, нарезанной в виде длинных лент'. Наименование *чӱргемес* по происхождению восходит к древнетюркскому *йоргемеч* 'кушанье, разновидность колбасы, приготовленной из мелких кусков требухи'. В аналогичном же значении в форме *йургамоч* оно зафиксировано и в словаре Махмуда Кашгари. По мнению

исследователей название данного блюда происходит от тюркской основы *йор-* обвивать [12, с. 236]. Ср.хак. *чӱр-* 'быть в движении'.

*Чулба/чулба* — баранина, испечённая па углях; *пир чулба хой иди* одна испечённая туша барана.

*тӱс хара* — подпаленная и жареная на вертеле грудинка барана;

*орамыс/орамчы* — блюдо, приготовленное из внутреннего бараньего сала, переплетенного тонкими кишками. Данный термин происходит от глагольной основы *ора-* 'вертеть, заворачивать, закручивать' при помощи продуктивного аффикса *-чы*, образующего существительные со значением названия и результата действия [10].

Из мяса готовили и первые блюда:

*ӱгре* — суп.

Например:

Очыхтыг улуг хазаны  
Оланназып тургандаг,  
Столдагы аяхтыг ӱгре  
Салгап турчатхандаг

Большие котлы на очаге  
Стоят и дребезжат,  
В чашке с угре на столе  
Будто волны ходят [9, с. 314].

В супы клали крупы, коренья, приправы: «мелко на рубленное мясо вместе с салом спускается в кипяченую воду и заправляется сметаной с мукой, или же одной сметаной. Другая похлебка варится из мелко нарезанного скотского мяса, высушенных небольшими кусками называемого в Сибири «Марьими кореньями», а иногда луковиц полевого лука и чеснока или других, употребляемых инородцами в пищу растений, и приправляются аарчы или солью» [6, с. 195].

*Мӱн* — бульон; *палых мӱни уха*; *чагбан мӱн* постный (нежирный) бульон; *час мӱн* бульон из свежего мяса. Например, *Зойка, самнах алып, позы азыран настаан, мӱнни тамагын агырсынып азырчатхан* [3, с. 42] — «Зойка, взяв ложку, начала сама есть бульон».

Ср.: тув. *мӱн* 'суп', алт. *мӱн* 'бульон'.

Таким образом, в хакасском языке обнаружено 20 терминов называющих традиционные блюда, и шестнадцать слов, называющих мясные продукты и полуфабрикаты. Морфологическим способом образованы следующие наименования: *сӱртки* 'жир для смазки чего-либо', *хыйма* 'колбаса из мяса, сала, ливера', *ыста/ысты* 'гостинец для родственников из мяса и внутренностей животных', *тогырамчы* 'блюдо, представляющее собой мелко нарезанные куски мяса и внутренно-

стей, подаваемое с бульоном; *орамыс/орамчык* 'блюдо, приготовленное из внутреннего бараньего сала, переплетенного тонкими кишками'. Данные термины образованы при помощи аффиксов, которые образуют имена существительные со значением результата действия от глагольных основ. Синтаксическим способом образованы следующие наименования: *салыглаан ит* 'валеное мясо', *хурутхан ит* 'сушеное мясо (без соли)', *ах хан* 'кровяная колбаса, приготовленная из светлой крови', *сымай хан* Кач 'кровяная колбаса, приготовленная из светлой крови', *тирис хан* 'кровяная колбаса, приготовленная из темной крови', *тос хара* 'подпаленная и жареная на вертеле грудинка барана'. Общeturкский пласт лексики представлен преимущественно названиями мясных продуктов, из наименований блюд следующие имеют параллели в других тюркских языках: *хурутхан ит* 'сушеное мясо (без соли)', *чаг* 'жир, сало (нетопленное)', *чалын* 'поджаренный жир лошади', *харта* 'блюдо, приготовленное из кишок лошади', *чочых* 'блюдо, приготовленное из кишок коровы', *хуйга* 'холодец, студень', *чоргемес* 'блюдо, приготовленное из лёгких и желудка барана, разрезанных и переплетённых кишками с салом, как коса', *мун* 'бульон', *йгре* 'суп'. В результате анализа наименований мясных блюд и продуктов выявлены соответствия в других тюркских языках, установлены общие закономерности в выборе мотивационного признака и способа образования слов. Богатый

лексический материал, характеризующий мясную кухню хакасов, может также свидетельствовать о хозяйственной деятельности хакасов.

#### Условные сокращения

аз.— азербайджанский язык  
 алт.— алтайский язык  
 башк.— башкирский язык  
 бур.— бурятский язык  
 диал.— диалект  
 др.-тюрк.— древнетюркский язык  
 каз.— казахский язык  
 кирг.— киргизский язык  
 ккалп.— каракалпакский язык  
 крх.-уйг.— караханидско-уйгурский язык  
 монг.— монгольский язык  
 ног.— ногайский язык  
 тат.— татарский язык  
 тоф.— тофаларский язык  
 тув.— тувинский язык  
 турк.— туркменский язык  
 узб.— узбекский язык  
 хак.— хакасский язык  
 чаг.— чагатайский язык  
 шор.— шорский язык  
 як.— якутский язык

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Аминова Ф. С. Названия традиционной пищи в башкирском языке. Автореферат диссертации на соискание ученой степени канд. филол. наук. Москва, 2005. 28 с.
2. Бутанаев В. Я., Верник А. А., Ултургашев А. А. Народные праздники Хакасии. Учебное пособие. Абакан: Издательство ХГУ им. Н. Ф. Катанова, 1999. 76 с.
3. Доможаков Н. Г. Ырахы аалда. В далеком аале: роман на хакасском и русском языках. Абакан: Хакасское книжное издательство, 2010. 492 с.
4. Древнетюркский словарь / Под ред. В. М. Наделяева. Насилов Д. М. — Л.: Наука, 1969. 677 с.
5. Жилкубаева А. Ш. Лексика питания в тюркских языках (лингвокультурологический аспект). Усть-Каменогорск: Издательство ВКГУ им. С. Аманжолова, 2012. 204 с.
6. Кузнецова А. А. Жилища, одежда и пища минусинских и ачинских инородцев. Красноярск, 1898. 214 с.
7. Патачаков К. М. Очерки материальной культуры хакасов. Абакан: хакасское отделение Красноярского книжного издательства, 1982. 87 с.
8. Радлов В. В. Образцы народной литературы тюркских племен, живущих в Южной Сибири и Дзунгарской степи. Ч. 2: Поднаречия абаканские (сагайское, койбальское, качинское), кызылдьское и чулымское (кюэрик) / сост. Е. С. Торокова. Абакан: Журналист, 2018. 496 с.
9. Хакасский героический эпос «Алтын Арыг» / под ред. В. Е. Майногашевой. М.: Наука, 1988. 591 с.
10. Хакасско-русский словарь / ред. О. В. Субракова. Новосибирск: Наука, 2006. 1114 с.
11. Этимологический словарь тюркских языков: в 7-ми т. М.: Наука, 1974. Т. 1. Общeturкские и межтюркские основы на гласные. 768 с.
12. Этимологический словарь тюркских языков: в 7-ми т. М.: Наука, 1989. Т. 4. Общeturкские и межтюркские основы на буквы «Ж», «Ж», «Й». 293 с.

© Абдина Раиса Петровна ( rabdina@mail.ru ).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

## К ВОПРОСУ ОПРЕДЕЛЕНИЯ ПОНЯТИЯ «СМЫСЛ» В ПИСЬМЕННОМ ТЕКСТЕ

**Альгина Ольга Владимировна**

К.ф.н, старший преподаватель, Санкт-Петербургский государственный университет  
olga.alg@yandex.ru

### ON THE ISSUE OF DEFINITION OF THE NOTION "SENSE" IN A WRITTEN TEXT

**O. Algina**

*Summary.* The present article examines theoretical notion of textual sense in Russian linguistics. Thus, we explore various approaches by Russian researchers to the problem of sense in a text. As a result of the theoretical review we can conclude the following: sense content is realized at the levels of pragmatics, evaluation and judgement. At the same time the degree of comprehension of a text and extraction of its sense depends on a recipient's preparedness to apprehend this very text, their background knowledge and personal attitude towards the situation described in the text.

*Keywords:* textual sense, understanding, comprehension, content, theoretical review.

*Аннотация.* В настоящей статье исследуется понятие текстового смысла в отечественной лингвистике. Для этого рассматриваются различные подходы отечественных исследователей к проблеме смысловой составляющей в тексте. В результате теоретического обзора можно прийти к следующему выводу: смысловое содержание текста реализуется на уровне прагматики, оценки и суждения. При этом степень осмысления текста, вычленение его смысла напрямую зависит от готовности реципиента к восприятию этого текста, наличию соответствующих фоновых знаний, а также личного отношения к описываемой в тексте ситуации.

*Ключевые слова:* смысл текста, понимание, восприятие, содержание, теоретический обзор.

**В** современной лингвистике и психолингвистике пока не сложилось общего и однозначного мнения относительно понятия «смысл» в письменном тексте; а именно: каким образом мы понимаем, что стоит за графическим изображением того или иного текста, каким образом мы вычленяем дополнительные смыслы из прочитанного и от чего именно зависит наше верное или, наоборот, неверное восприятие определенного типа текста, от чего зависит его интерпретация в нашем сознании. Вот лишь некоторые вопросы, которые могут задавать ученые при исследовании проблемы «смысла» не только письменного, но и устного текстов.

Цель данной статьи заключается в том, чтобы рассмотреть основные подходы отечественных ученых к проблеме определения «смысла» в письменном тексте.

Для начала обратимся к словарной дефиниции понятия «смысл». Так, в словаре Т. Ф. Ефремовой смысл определяется как «внутреннее, логическое содержание (слова, речи, явления), постигаемое разумом; значение». [7] Однако данное определение достаточно расплывчато, и его недостаточно для того, чтобы понять, каким образом происходит постижение смысла разумом. В словаре лингвистических терминов О. С. Ахмановой смысл представляет собой значение, которое имеет некоторая единица речи (слово, предложение и т.д.) в определенном контексте ситуации. [2]

Согласно Н. В. Сапрыгиной проблема смысла заключается в том, что «смысл не равен ни сумме значений, ни содержанию текста, ни подразумеваемой реальности, ни интенциям автора». [12, с. 43]

Н. И. Жинкин рассуждая о проблеме смысла в тексте, в частности устном, делает вывод, что между устным или письменным текстом и реципиентом должен существовать «мост», выражающийся в виде внутренней речи, в которой сам текст переходит в состояние концепта, содержащий «смысловой сгусток» этого текста, в результате чего реализуется текстовый смысл. Таким образом, ученый под текстовым смыслом понимает «интеграцию лексических значений» двух или более смежных предложений. [8, с. 84–85]

Многие ученые рассматривают смысл как проблему понимания. Так, А. Вежицка говорила о том, что смысл текста или сообщения может быть передан путем пересказа или краткого изложения в виде метатекста. [6] Ю. Б. Борев считает, что смысл проявляется на нескольких уровнях восприятия и понимания, в том числе на уровне знаков, контекста и культурной ситуации. [3]

А. А. Брудный, исследуя проблему смысла, рассматривает его существование на разных уровнях (на уровне философской, теологической, психологической мысли), при этом ученый утверждает, что «смысл» существует в «нескольких модальностях. И наиболее явственно его

существование в тексте». [5, с. 118] Исследователь замечает, что текст сам по себе является лишь материальным носителем смысла, который никаким образом не зависит от нашего восприятия, однако, когда этот самый текст попадает к нам в руки, то сам смысл на его неизменяемом материальном носителе (тексте) мгновенно поддается изменению под воздействием читающего и, соответственно, воспринимающего этот текст человека.

В результате рассмотрения различных точек зрения ученый приходит к заключению, что смысл существует в сознании и, соответственно, в текстах. [5, с. 127] Применительно к вычленению смысла в тексте А. А. Брудный так же подходит с позиции понимания, когда структура и семантика текста составляют одну часть механизма его восприятия, другая же часть содержится «в сознании и памяти индивида, воспринимающего текст». [5, с. 135] При этом ученый отмечает, что текст может восприниматься и истолковываться по-разному. В связи с этим он определяет уровни понимания текста, к которым относятся монтаж, перецентрировка и формирование общего концепта текста (его смысла). [5, с. 142]

Одним из ученых, внесшим значительный вклад в развитие направления по изучению текстового смысла был А. И. Новиков. Развивая теорию смысла, А. И. Новиков считал, что в процессе понимания под смыслом следует понимать переход с языковых элементов текста на когнитивный уровень, уровень оценок, мнений, интерпретаций сказанного в тексте. [10] Свою интегративную теорию смысла ученый развивает на основе исследований теории доминантности отечественного физиолога А. А. Ухтомского, который под доминантой понимает «более или менее устойчивый очаг повышенной возбудимости центров, чем бы он ни был вызван, причем вновь приходящие в центры возбуждения служат усилению (подтверждению) возбуждения в очаге, тогда как в прочей центральной нервной системе широко разлиты явления торможения.» [13, с. 18], которая, по наблюдению ученого, отвечает за все мыслительные процессы. Эта доминанта «очень инертна и прочна в центрах». [Там же] На основе теории доминантности А. А. Ухтомского А. И. Новиков делает вывод, что доминанта, являясь неотъемлемой частью нашего сознания, «переструктурирует содержание» и определенным образом организует семантическое пространство текста. При этом содержание представляет собой «проекцию текста на сознание», в то время как смысл является «обратной проекцией сознания на текст». [10, с. 112] По мнению исследователя, смысловые доминанты проявляются в виде ключевых слов, смысловых вех, опорных пунктов, позволяющих вычленить смысл текста. В качестве экспериментального подхода к проблеме выявления смысла текста ученый использовал метод «встречного текста», при котором реципиент при прочтении и восприятии

текста записывает свою реакцию на него, свой внутренний текст, который и является встречным текстом или контртекстом. В результате такого эксперимента можно понять, каким образом происходит непосредственное восприятие текста.

Н. П. Пешкова, придерживаясь концепции А. И. Новикова, рассматривает смысл с позиции интерпретативного подхода, считая, что интерпретативность текста, представляет собой «один из способов воплощения его смысла», что доказывается в ряде проведенных экспериментов. В результате исследования автор приходит к выводу, что степень интерпретативности зависит, в том числе, от типа читаемого текста. Так, наиболее интерпретативными текстами считаются художественные, а также интернет-тексты и тексты глянцевого журналов, при этом научные и научно-популярные тексты отличаются меньшим коэффициентом интерпретативности. Таким образом, исследователь говорит, что «тип текста может влиять на преобладание смыслового компонента в продукте понимания или подчинение его содержательному компоненту». [11, с. 115]

Н. М. Нестерова также занимается изучением проявления смысла в тексте, в том числе, на материале восприятия иностранного текста на основе предложенных А. И. Новиковым экспериментов с регистрацией «встречного текста» с целью выявления доминант реципиента в процессе восприятия. В частности, Н. М. Нестерова совместно с группой исследователей этой проблемы провела ряд экспериментов, основанных на фиксации реакций или ассоциаций во время прочтения текста на иностранном языке разными типами групп испытуемых (школьники старших классов, студенты гуманитарных и технических направлений). На основе результатов исследования было выявлено наличие «некой коллективной доминанты», которая выражается в форме наличия «общего смысла у испытуемых, принадлежащих одной социальной группе». [9, с. 57] Так, для школьников характерно передавать содержания речевого отрезка, не выходя на уровень смысла, в то время как студенты старших курсов подходят к текстам более осмысленно, интерпретируют сказанное автором, демонстрируют процесс интеллектуальной деятельности, переходя на уровень смысла сообщения. При этом наблюдаются различия между восприятием одних и тех же текстов студентами-филологами и студентами технических направлений.

Смысл рассматривается, в том числе, на материале переводов иностранных текстов с целью исследования процесса понимания и вычленения текстового смысла. Например, М. П. Брандес подходит к понятию смысла с позиции перевода текста, поскольку, как выразилась исследовательница, деятельность переводчика заклю-

чается в том, чтобы выявить смысл текста, который обусловлен «процессом формулирования мысли». Выявление смысла, по мнению ученого, неразрывно связано с проблемой понимания и интерпретации, а сам текст «направлен на организацию смысловой информации для общения». [4, с. 15] Таким образом, М. П. Брандес говорит о том, что «смысл текста относится к пласту неявного знания, вербально невыраженных высказываний. Это скрытый подтекст, раскрытие и понимание которого нередко требует привлечения исторического контекста». [4, с. 26]

А. А. Авакян был проведен психолингвистический эксперимент, в котором исследовалось восприятие научно-популярного текста сквозь призму перевода этого текста с английского языка на русский. В результате изучения «черновых» и «беловых» вариантов перевода автором исследования был сделан вывод, что при «черновом» варианте испытуемые, как правило, склонялись к использованию буквального перевода, то есть остава-

лись в пределах лексико-семантического уровня предложений, в то время как «беловые» варианты характеризуются выходом на более высокий уровень понимания текста с учетом всех его прагматических и оценочных составляющих, т.е. выходят на уровень смысла. [1]

Таким образом, большая часть исследователей подходит к смыслу текста с позиции его понимания и интерпретации реципиентом. Согласно экспериментам текст с точки зрения содержания и лексико-семантической наполненности понимается относительно одинаково всеми реципиентами, при этом при выходе на более высокий уровень, уровень смысла, включающий в себя, в том числе, прагматические и оценочные компоненты, наблюдаются расхождения, которые складываются из степени подготовленности реципиента к данному тексту, его возраста, объема фоновых знаний, а также личного отношения к описываемой в тексте ситуации, в результате чего смысл, вычлененный из текста у каждого читателя будет разным.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Авакян А. А. Перевод как инструмент исследования процесса понимания // Вопросы психолингвистики — 2009. — № 10. — С. 242–246.
2. Ахманова О. С. Словарь лингвистических терминов. — М.: УРСС, 2004. (Калуга: ГУП Облиздат). — 569 с.
3. Боров Ю. Б. Эстетика: [отношение к действительности, творчество, произведения, природа и виды искусства, художественный процесс, обращение с искусством]. — М.: «Русь»-«Олимп», 2005. — 829 с.
4. Брандес М. П. Стиль и перевод. (На материале нем. яз.). — М.: Высш. школа, 1988. — 126 с.
5. Брудный А. А. Психологическая герменевтика. — М.: Лабиринт, 2005. — 332 с.
6. Вежбицка А. Метатекст в тексте // Новое в зарубежной лингвистике: Сб.ст. / Общ. ред. Б. Ю. Городецкого. — Вып.8. — М.: Прогресс, 1978. — с. 402–421.
7. Ефремова Т. Ф. Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный. — М.: Русский язык, 2000. — 1084 с.
8. Жинкин Н. И. Речь как проводник информации. — М.: Наука, 1982. — 159 с.
9. Нестерова Н. М., Котельникова А. Н., Поздеева Е. В. «Встречный текст» как метод вербализации доминанты реципиента в процессе восприятия иностранного текста. // Вопросы психолингвистики. — 2017. — № 4(34). — С. 50–63.
10. Новиков А. И. Текст и его смысловые доминанты / Под ред. Н. В. Васильевой, Н. М. Нестеровой, Н. П. Пешковой. — М.: Институт языкознания РАН, 2007. — 224 с.
11. Пешкова Н. П. Об интерпретативности как способе воплощения смысла текста. / Вопросы психолингвистики. — 2019. — № 4(42). — С. 106–117.
12. Сапрыгина Н. В. Психолингвистика художественного текста: коммуникация автора и читателя. — Одесса: Астропринт, 2012. — 336 с.
13. Ухтомский А. А. Доминанта. Статьи разных лет. — СПб.: Питер, 2002. — 448 с.

© Альгина Ольга Владимировна (olga.alg@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

## СПОСОБЫ ПРАГМАТИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ ТЕКСТА ПРИ ПЕРЕВОДЕ (НА МАТЕРИАЛЕ ПРОИЗВЕДЕНИЯ А. И. СОЛЖЕНИЦЫНА «АРХИПЕЛАГ ГУЛАГ»)

WAYS OF PRAGMATIC ADAPTATION  
THE TEXT OF THE TRANSLATION (BASED  
ON THE WORKS OF A. I. SOLZHENITSYN'S  
«THE GULAG ARCHIPELAGO»)

A. Volkova  
A. Tadzhibova

*Summary.* The article is devoted to the analysis of ways of pragmatic adaptation of the text based on the translation of the work of A. I. Solzhenitsyn "GULAG Archipelago". We consider ways of pragmatic adaptation of the text at three levels: lexical, syntactic, and stylistic. In some cases we analyze translation errors and offer translation options.

*Keywords:* pragmatic adaptation, translation, change, transformation.

**Волкова Анастасия Александровна**

Сургутский государственный университет  
v.a.a98@yandex.ru

**Таджибова Аксана Наруллаховна**

К.филол.н., доцент, Сургутский государственный университет  
tadzhibova\_an@surgu.ru

*Аннотация.* Статья посвящена анализу способов прагматической адаптации текста на материале перевода произведения А. И. Солженицына «Архипелаг ГУЛАГ». Рассматриваются способы прагматической адаптации текста на трех уровнях: лексическом, синтаксическом, стилистическом. В некоторых случаях анализируются случаи переводческих ошибок и предлагаются варианты перевода.

*Ключевые слова:* прагматическая адаптация, перевод, изменение, трансформация.

**П**еревод — это сложный процесс передачи информации с одного языка на другой язык. При переводе необходимо учитывать ряд факторов, соблюдение которых обеспечивает адекватность перевода. Одним из таких факторов является восприятие перевода реципиентом, т.е. получателем информации. Любая коммуникация, в том числе и межъязыковая, несёт в себе определенное воздействие на реципиента [1]. Так как в большинстве своем реципиент перевода принадлежит к иному языковому коллективу и культуре, зачастую перевод оказывается неадекватным, хотя и может являться эквивалентным. При переводе необходимо тщательно подбирать языковые средства, чтобы не утратить необходимого отношения получателя перевода к передаваемому сообщению [4]. Для того чтобы передать текст перевода максимально понятно, переводчики зачастую прибегают к так называемой прагматической адаптации. Прагматическая адаптация при переводе оригинальных текстов (т.е. подстраивание, приспособление содержания текста перевода под реципиента определенной этнической культуры) является одним из ключевых аспектов передачи текста на иностранном языке [3]. Здесь возникает проблема передачи прагматического посыла исходного текста, так как реципиенты, относящиеся к разным языковым и этническим коллективам, воспринимают различные фразеологические выражения или эмоционально-окрашенная лексику неодинаково. Предполагается, что в зависимости от целевой аудитории и структуры текста-оригинала при переводе будут использоваться

различные приемы, способствующие подстраиванию и адаптации текста под требования к языку и культуре реципиента. При прагматической адаптации переводчику порой приходится прибегать к различным трансформациям, изменениям текста, а где-то даже к опущению информации или добавлению новой. Использование в тексте перевода всех вышеупомянутых составляющих, даже при допущении смысловых и стилистических потерь, обеспечивает адекватное восприятие исходного высказывания получателем перевода и сохраняет эмоциональное воздействие, заложенное в тексте оригинала.

Целью данной статьи является рассмотрение и анализ способов прагматической адаптации при передаче художественного текста на иностранном языке. Материалом для исследования послужили произведение А.И. Солженицына «Архипелаг ГУЛАГ» и его перевод на английский язык, выполненный американским переводчиком Т.П. Уитни и опубликованный в 1977 году. Томас Уитни какое-то время проживал в СССР и был знаком с ситуацией, происходящей в стране. Текст произведения А.И. Солженицына является довольно специфичным, поскольку насыщен стилистически — окрашенной лексикой, специфичными выражениями и грамматическими конструкциями, непременно представляющими трудность при переводе.

Анализ произведения и его перевода показал, что, сталкиваясь с лексическими, синтаксическими, стили-

стическими несоответствиями в исходном языке (ИЯ) и переводящем языке (ПЯ), переводчик прибегает к различным изменениям текста, а не переводит дословно. Мы рассмотрим несколько примеров таких изменений, выполненных на лексическом, синтаксическом и стилистическом уровнях. Наиболее частыми являются изменения текста на лексическом уровне, как эксплицирование (добавление новой информации), опущение, генерализация, конкретизация, транслитерация.

При *эксплицировании* переводчик добавляет определенную информацию к какой-либо лексической единице. Это может происходить при недостаточной выраженности смысловой составляющей некоторых лексических единиц в составе предложения текста оригинала.

Семантическая перенасыщенность переводимого предложения приводит к применению *опущения* — приема, противоположного эксплицированию. Востребованность данного приема коррелирует с тем, что по сравнению с лексическим составом русского языка, английский язык считается более «компактным», а употребление «лишних» слов, не влияющих на общий смысл, ведёт к насаиванию информации и громоздкости, из-за чего прагматическая составляющая текста может быть потеряна.

Для переводов с русского языка на английский характерно также довольно частое использование приёма *генерализации*, предполагающий замену частного общим, видового понятия родовым. Это связано с особенностью лексических номинаций английского языка, имеющие более абстрактный характер, чем русские номинации, обозначающие аналогичное понятие.

Прием, антонимичный генерализации — *конкретизация*, заменяющий при переводе слово с общим значением словом или словосочетанием с более конкретным значением. В отличие от приема генерализации, конкретизация при переводе с русского языка на английский язык используется гораздо реже.

*Транслитерация* — отображение переводимой лексической номинации буквами алфавита переводящего языка, имитирующее форму исходного слова.

Далее рассмотрим примеры использования вышеперечисленных приёмов изменения текста при переводе произведения «Архипелаг ГУЛАГ».

1. *Да колхозников так и берут, неужели еще ехать к его хате по бездорожью?* [7: 21] — *Who wants to go all the way to a hut at night, with bad roads to travel on?* [9: 10]

В данном случае переводчик прибегнул к введению дополнительной информации (*эксплицированию*), поскольку в английском языке не существует слова эквивалентного русскому «*бездорожье*». Поэтому для создания картины типичной для русского читателя, автор вводит дополнительную информацию “*bad roads to travel on*”, т.е. буквально описывает явление.

2. *«Лучше буду сексотом я, хороший, чем другой, плохой». Впрочем, тут уже добровольно прут в сексоты, не отобьешься: и выгодно и доблестно* [7: 237]. — *Better me than someone bad*”. *Meanwhile there were plenty of volunteers; you couldn't get away from them: It was both profitable and praiseworthy* [9: 230].

Переводчик опустил (*опущение*) лексическую единицу «*сексот*», скорее всего, ввиду отсутствия соответствующей ей единицы в английском языке. Мы предлагаем свой вариант перевода данного предложения: *“It is better me to be a secret agent than someone else who's bad. Meanwhile there were plenty of agents — volunteers; you couldn't get away from them: It was both profitable and praiseworthy”*.

3. *Так это или не так — разобраться можно только в застенках* [7: 311]. — *Whether or not these things were so could be discovered only inside prison walls* [9: 308].

Переводчик передал лексическую единицу «*застенки*» более общим развернутым словосочетанием “*inside prison walls*” т.е. буквально описывает местоположение.

4. *На работе их оцеплял конвой с собаками... По пути в зону могли по прихоти полоснуть их строй автоматной очередью...* [7: 117]. — *At work they were cordoned off by guards with dogs... On their way back to the living area their ranks might be raked with Tommy-gun fire for no good reason* [9: 115].

Переводчик прибегнул к приёму генерализации для передачи лексической единицы «*зона*», обозначив данное понятие словосочетанием “*living area*”, вследствие чего теряется прагматизм, поскольку данное словосочетание не передает информацию о местности, где содержатся заключенные. Целесообразно добавить в данное словосочетание слово, обозначающее заключенных: “*prisoners' living area*”.

В данном отрывке можно отметить также еще один прием прагматической адаптации — это передача словосочетания «*автоматная очередь*» словосочетанием “*Tommy-gun fire*”. Переводчик включил в перевод явление, более понятное англоговорящему читателю, поскольку огнестрельное оружие “*Thompson submachine*

gun" (в народе называемое "Tommy gun") получило широкую известность именно в англоговорящей среде, в частности в США.

5. Уже цитированный обзор «Два года на внутреннем фронте» [7: 435]. — "Latsis, dva Goda Borby na Vnytrennem Fronte" [9: 432].

Переводчик перевел название документа при помощи транслитерации и не указал никаких переводческих помет, что затрудняет понимание англоговорящего реципиента.

Следующий уровень изменений текста — синтаксический. Мы выяснили, что наиболее частым синтаксическим изменением является членение предложения, дающее переводчику возможность передать смысл простыми предложениями, облегчая тем самым восприятие текста реципиентом.

6. Мы поняли потому, что сами были из тех присутствующих, из того единственного на земле могучего племени эзков, которое только и могло охотно съест тритона [7: 6]. — *We understood because we ourselves were the same kind of people as those present at that event. We, too, were from that powerful tribe of zeks, unique on the face of the earth, the only people who could devour prehistoric salamander with relish* [9: 5].

В данном примере переводчик прибег к членению предложения, поскольку если переводить русское предложение на английский язык без каких-либо синтаксических трансформаций, то может возникнуть перегруженность информации, нехарактерная для структуры английского предложения.

7. Вертухай вызывает вас с большой таинственностью: он выговаривает первую букву только (и в таком виде: «кто на Сы?», «кто на Фэ?») а то еще и «кто на Ам [7: 216]? — *Whose name begins with 'S'?*" and: "*Whose name begins with 'F'?*" Or perhaps: "*Whose name begins with 'M'?*" — *with 'Am'?* [9: 209]?

В данном случае переводчик полностью изменил структуру предложения, убрав подлежащее, вследствие чего теряется заложенное автором описание надзирателя — его *необразованность*.

На стилистическом уровне в оригинальном произведении присутствует много приёмов, которые при буквальном переводе не несли бы информативной нагрузки и не оказали бы должного влияния на англоговорящего читателя.

8. Разница была только: сдаваться ли властям (как мой курносый «шпиён» в армейской контр-

разведке) ... [7: 227]. — *The only point on which they differed was whether to surrender to the authorities immediately, like the snub-nosed "shhpy" I had encountered at army counterintelligence headquarters, ...* [9: 221].

В данном отрывке русское разговорное слово «шпиён» было удачно переведено как "shhpy". Автор использовал английское "spy" (шпион), добавив шипящий звук на манер русского слова, что будет вызывать у английского рецептора ассоциации с просторечием.

9. Это были три честных, три немудрящих солдатских сердца — род людей, к которым я привязался за годы войны, будучи сам сложнее и хуже [7: 34]. — *They were three honest, openhearted soldiers — people of a kind I had become attached to during the war years because I myself was more complex and worse* [9: 21].

В оригинальном тексте присутствует параллельная конструкция, которая показывает, как автор противопоставляет себя товарищам. Использование "because" при переводе полностью исключает параллелизм, вследствие чего теряется смысл, заложенный автором.

10. Метрополит через цепочку верующих бежал в Финляндию [7: 139]. — *The Metropolitan had escaped to Finland via an underground railroad of believers* [9: 131].

Стремясь достигнуть коммуникативной равноценности и адекватности воздействия, при переводе данного отрывка переводчик использовал английскую идиому "an underground railroad", обозначающую *сеть тайных, подпольных организаций*, поскольку буквальный перевод «цепочка верующих» был бы непонятным для англоговорящего рецептора.

Таким образом, в результате проведенного анализа следует отметить, что текст произведения А. И. Солженицына «Архипелаг ГУЛАГ» содержит огромное количество культурных, социальных, явлений, понятных русскому читателю, но неизвестных, непонятных иностранному реципиенту. Поэтому, использование переводчиком различных приемов прагматической адаптации оправдано. Однако на примерах мы видим, что при использовании прагматической адаптации и сохранении предметно-логического содержания переводчику не всегда удавалось достичь необходимого коммуникативного эффекта, что способствует недопониманию, соответственно, текст перевода не всегда воздействует на реципиента так же эмоционально или эстетически, как текст исходного языка на читателя оригинала. Ограниченность воспроизведения прагматики оригинала в переводе в данном

случае объясняется характером текста оригинала, ориентированного на исходного рецептора. Языковое и стилистическое мастерство писателя А. И. Солженицына отличается редким своеобразием. Исследователь Ж. Нива отметил, что язык произведений А. И. Солженицына отличается многообразием форм [5]. Чтобы проникнуть в содержание, понять суть произведения, задуманную автором, необходимо полностью погрузиться в него, вчитываясь в каждое предложение. По образному выражению П. Лавренова, текст «Архипелага» «дышит, как дышит всякое истинное, классическое произведение.

Образные слова заменяют целые объяснительные фразы» [4:145].

На основании вышеприведенных высказываний, можно констатировать, что данное произведение, по классификации В. Н. Комиссарова, рассчитано на русскоговорящего читателя, являющегося той самой «языковой личностью», способной понять язык и посыл автора. Совершенно неудивительно, что переводить данное произведение на иностранный язык чрезвычайно сложно.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Бархударов, Л. С. Язык и перевод / Л. С. Бархударов. — М.: Междунар. отношения, 1975. — 237 с.
2. Комиссаров, В. Н. Теория перевода / В. Н. Комиссаров. — М.: Высш. шк., 1990. — 253 с.
3. Комиссаров, В. Н. Переводческие аспекты межкультурной коммуникации / В. Н. Комиссаров // Актуальные проблемы межкультурной коммуникации. Сб. науч. тр. Вып. № 444. — М.: МГЛУ, 1999. — С. 75–87.
4. Лавренов, П. Из уст в уста / П. Лавренов // Между двумя юбилеями (1998–2003): Писатели, критики и литературоведы о творчестве А. И. Солженицына: Альманах. М.: Русский путь, 2005. — С. 144–150.
5. Нива, Ж. Солженицын / Ж. Нива. -М.: Худож. лит., 1992. 191 с.
6. Нойберт, А. Прагматические аспекты перевода. — Лейпциг: 1968–253 с.
7. Солженицын, А. И. Архипелаг Гулаг 1918–1956: Опыт художественного исследования I–II. 1 / А. И. Солженицын. — М.: ИНКОМ НВ, 1991. — 432 с.
8. Bond, A. A Study of the English and the German Translations of Alexander I. Solzhenitsyn's The Gulag Archipelago, Volume I / A. Bond. — Bern; Frankfurt/ Main; N.Y.: Lang, 1983. — 320 p.
9. Solzhenitsyn, A. I. The Gulag Archipelago 1918–1956: An experiment in literary investigation. [Vol. 1], [Parts] 1,2 / A. I. Solzhenitsyn / Translated by Thomas P. Whitney. — N.Y. . . : Harper & Row Publishers, 1975. — 712 p.

© Волкова Анастасия Александровна ( v.a.a98@yandex.ru ), Таджибова Аксана Наруллаховна ( tadzhibova\_an@surgu.ru ).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

## СПОСОБЫ ПОПОЛНЕНИЯ СЛОВАРНОГО СОСТАВА АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА НА ПРИМЕРЕ СЛОВ ПРОЕКТА «СЛОВО ГОДА» ПО ВЕРСИИ ИЗДАТЕЛЬСТВА ОКСФОРДСКИХ СЛОВАРЕЙ

### THE WAYS OF ENRICHING THE ENGLISH VOCABULARY ON THE EXAMPLE OF THE WORDS OF "THE WORD OF THE YEAR" PROJECT BY OXFORD DICTIONARIES

**E. Gorbunova  
N. Kiseleva  
A. Lomakova**

*Summary.* The object of the research paper is the ways of enriching the English vocabulary, the subject is the ways by which the words involved in the project "The Word of the Year" according to the Oxford Dictionaries enriched the English vocabulary. The article is aimed at exploring the ways of enriching the vocabulary of 122 words of the project in the period from 2007 up to 2019. The methods utilized in the research are the method of continuous selection and the method of classification. The results of the study show that word-building dominates over borrowing and semantic change. The most frequent word-building types are composition, blending and affixation. The tables feature the results of the research.

*Keywords:* project "The Word of the Year, ways of enriching the English vocabulary, borrowing, semantic change, word-building, affixation, composition, blending, shortening, conversion, back formation.

**П**роjekt «Слово года» — кампания, проводимая во многих странах мира, нацеленная на выявление наиболее значимых и популярных языковых единиц. Примерами таких проектов в англоязычном мире являются выбор «слова года» Американским диалектическим обществом, издательством Merriam-Webster. В Великобритании один из таких проектов осуществляется под эгидой издательства Оксфордских словарей экспертной группой из списка слов-номинантов, которые, в свою очередь, отбираются специальной программой по критерию частотности употребления за период одного года.

В данной статье изучается проблема способов пополнения словарного состава английского языка на при-

**Горбунова Елена Федоровна**

*К.п.н., доцент, Новокузнецкий институт (филиал)  
Кемеровский государственный университет  
avgvred@rambler.ru*

**Киселева Наталья Юрьевна**

*К.филол.н., доцент, Новокузнецкий институт  
(филиал) Кемеровский государственный университет  
fya\_kemsu\_nvz@mail.ru*

**Ломакова Анна Викторовна**

*К.культурологии, доцент, Новокузнецкий институт  
(филиал) Кемеровский государственный университет  
anna\_lomakova@mail.ru*

*Аннотация.* Объектом исследования являются способы пополнения словарного состава английского языка. Предметом исследования — способы, которыми слова проекта «Слово года» по версии издательства Оксфордских словарей, дополнили словарный состав английского языка. Цель исследования — выявить способы, которыми 122 слова проекта в период с 2007 по 2019 год обогатили словарный состав английского языка. Методы исследования — метод сплошной выборки, метод классификации. В результате исследования выявлено, что при образовании слов проекта были задействованы все три способа пополнения словарного состава: словообразование, заимствование и изменение значения слова. Подавляющее большинство слов появилось в результате использования способов словообразования. Среди способов словообразования наиболее частотными являются словосложение, стяжение и аффиксальный способ. Информация о результатах исследования представлена в таблицах.

*Ключевые слова:* проект «Слово года», способы пополнения словарного состава, заимствование, изменение значения слова, словообразование, аффиксальный способ, словосложение, стяжение, сокращение, конверсия, обратное словообразование.

мере слов, участвовавших в проекте в период с 2007 по 2019 год. Объектом исследования выступают способы пополнения словарного состава английского языка, предметом исследования являются способы, с помощью которых слова проекта «Слово года» по версии издательства Оксфордских словарей, обогатили словарный состав английского языка. Материалом исследования послужили 122 слова проекта, выбранные методом сплошной выборки за 2007–2019 годы. Хотя проект «Слово года» под эгидой издательства существует с 2003 года, у нас нет точных данных о всех словах, участвовавших в проекте до 2007 года.

Пополнение словарного состава английского языка осуществляется тремя способами: заимствованием слов

Таблица 1. Способы пополнения словарного состава на примере 122 слов проекта «Слово года»

Способы пополнения словарного состава	Количество слов	%
Словообразование	108	88,5
Изменение значения слова	5	4,1
Заимствование	4	3,3
Другие случаи	5	4,1
Итого	122	100

из других языков, производством слов на основе словообразовательных моделей (словообразованием) и изменением значения уже существующих слов.

Большинство слов в нашем исследовании 108 слов (88,5%) были образованы тем или иным способом словообразования, 4 лексических единицы (3,3%) заимствованы, 5 лексических единиц (4,1%) приобрели другое значение [1].

В группу, условно названную нами «другие случаи», попали 5 лексических единиц (4,1%), происхождение которых нам не удалось установить, например, слово «onfleek» (стильный, модный, 2015). К последней группе был так же отнесен эмотикон, который был объявлен победителем проекта в 2015 году, не являясь при этом лексической единицей.

Процесс заимствования можно проиллюстрировать на примере лексических единиц «hugge» (2013 год) и «kompromat» (2017). Слово «хюгге» было заимствовано в английский язык из датского языка в значении «чувство комфорта, счастья и удовлетворения». Слово «kompromat» рассматривалось в качестве одного из претендентов на роль «Слово года» в 2017 году. Данное слово было заимствовано в английский язык из русского языка еще в 1990-е годы, но приобрело резонанс только после публикации англоязычной прессой сообщения о наличии у российской власти некоего досье, содержащего компрометирующую Дональда Трампа информацию. Первоначально слово «kompromat» было заимствовано из английского языка в русский язык в своей полной форме как словосочетание «compromising material», которое затем подверглось сокращению, и было заимствовано из русского языка обратно в английский язык уже в своей новой форме [1].

Еще один путь расширения словарного состава любого языка — это изменение значений слов, приобретение лексическими единицами новых значений. Из 122 слов проекта 5 лексических единиц (4%) приобрели другое значение. Так, лексическая единица «unicorn» (единорог, мифическое животное) в последнее время приобрела значение «нечто раскрашенное или расцвеченное раз-

ноцветными красками», например, способ окрашивания волос. Другим примером изменения значения слова может служить личное местоимение множественного числа «they» (они), которое в силу политической корректности употребляется сегодня как гендерно-нейтральное местоимение единственного числа: «ask a friend if they could help» [1].

В современной лексикологии не существует единого мнения по вопросу количества способов словообразования, единой классификации словообразовательных моделей английского языка, присутствует определенная терминологическая путаница. Вслед В. В. Елисейевой, мы считаем, что данное явление можно объяснить тем, что способы словообразования меняют свою активность [2].

И. В. Арнольд выделяет морфологический способ, при котором новые слова образуются сочетанием морфем. Морфологический способ словообразования подразделяется на аффиксальный способ (affixation, derivation), то есть присоединение к основе аффиксов, словосложение (composition) — соединение основ, чередование (sound interchange and stress interchange), то есть изменение фонетического состава корня, сокращение (shortening, abbreviation), определяемое как потеря словом звуков, удвоение (reduplication), повторение основы, перераспределение, описываемое как переосмысление морфологического состава слова, которое чаще всего это связано с потерей или добавлением начального *n* за счет артикля, например, в слове *an adder*. К морфологическим способам словообразования И. В. Арнольд также относит обратное словообразование (back formation), стяжение или контаминация (blending). К морфолого-синтаксическому способу относится конверсия (conversion) [3, с.107].

И. В. Зыкова не рассматривает удвоение как отдельный тип словообразования, относя данное явление к словосложению. И. В. Зыкова выделяет звукоподражание как отдельный путь словообразования (sound imitation, onomatopoeia), с другой стороны, разделяет сокращение (shortening) и акронимию (acronymy, graphical abbreviation) [4]. Г. Н. Бабич имеет аналогичную точку зрения, но использует термин *clipping* вместо *shortening*

Таблица 2. Процентное соотношение способов словообразования, заимствования и изменения значения

Способ пополнения словарного состава	Количество слов	%
Словосложение	58	47.6
Стяжение	21	17.2
Аффиксальный способ	15	12.3
Сокращение	11	9
Изменение значения слова	5	4.1
Другие случаи	5	4.1
Заимствование	4	3.3
Конверсия	2	1.6
Обратное словообразование	1	0.8
Итого	122	100

[5, с. 52]. С целью исключения терминологической путаницы, в нашей работе мы опираемся на терминологию и классификацию способов словообразования, предложенную И. В. Арнольд.

Анализ материала исследования показал, что из 122 слов, участвовавших в проекте «Слово года» за период с 2007–20019 год 58 слов (47.6%) было образовано способом словосложения, 21 слово (17.2%) способом стяжения, 15 слов (12.3%) образовано аффиксальным способом. Путем сокращения было образовано 11 лексических единиц (9%). Встречается 1 лексическая единица, образованная способом обратного словообразования (0.8%), 2 лексических единицы, образованных конверсией (1.6%).

Из статистических данных видно, что самым продуктивным способом словообразования стало словосложение — способ словообразования путем соединения двух или более основ. Примерами словосложения являются такие слова, как «homedebtor» (home+debtor, домовладелец с очень большой ипотекой, 2008), «bingewatch» (binge+watch, практика просмотра всего сериала за день или ночь, 2013), «milkshakeduck» (milkshake+duck, феномен, который воспринимается позитивно, пока не вскрываются нелицеприятные подробности, 2017), «carbonfootprint» (carbon+footprint, дословно переводится на русский язык как «углеродный след» и означает вред окружающей среде, который наносят люди, заводы, организации, 2007) [1].

На втором месте по частотности находится стяжение или контаминация — способ словообразования путем частичного объединения основ. Примерами данного способа словообразования являются такие лексические единицы как «floordrobe» (floor + wardrobe, хранение одежды на полу, 2007), «jeggings» (jeans + leggings, джинсовые леггинсы, напоминающие узкие джинсы, 2009); «staycation» (stay+vacation, проведение отпуска дома,

2009), «shmeat» (syntheticmeat, синтетическое мясо, 2011) и другие [6].

Слова, включенные в проект, сами нередко являются источником образования новых слов, что демонстрирует творческий характер процесса словообразования в языке. Так, от слова «selfie» (слово-победитель проекта в 2013 г.) путем стяжения образовались такие слова как «helfie» (hair+selfie, селфи прически), «welfie» (workout+selfie, селфи из спортивного зала), «drelfie» (drunk+selfie, селфи пьяного человека) и другие. Слово «Brexit» (British Exit), обозначающее кампанию по выходу Великобритании из Евросоюза, послужило основой для образования слова «Brexiteer» (Brexit+eer, человек, выступающий за выход Великобритании из Евросоюза).

Аффиксальный способ — образование новых слов путем присоединения к основе слова словообразовательных аффиксов, включающих в себя префиксы и суффиксы. Среди 122 проекта данным способом было образовано 12.3% слов. Примером аффиксального способа образования слов в проекте может послужить слово «post-truth» (post+truth, 2016), обозначающее политику «постправды» как тип политической культуры, апеллирующей к эмоциональным настроениям и личным убеждениям людей, а не к объективным фактам реальности. Другие примеры аффиксального способа образования новых слов в проекте представлены такими лексическими единицами как «omnishambles» (omni+shambles, ситуация полного беспорядка, 2012), «unfriend/defriend» (un/de+friend, удалить кого-либо из списка контактов в социальных сетях, 2009), «selfie» (self+ie, разновидность автопортрета, 2013) [6].

Сокращение как способ словообразования представлено такими лексическими единицами как акроним «YOLO» (you only live onse, «живем один раз», 2012) и другими. Примером конверсии служит слово «to medal» (за-

воевывать медали, образовано от одноименного существительного, 2012) [6].

В таблице 2 представлена информация о процентном соотношении способов словообразования, заимствования и изменения значения.

Таким образом, большинство слов, участвовавших в проекте «Слово года» по версии издательства Оксфордских словарей с 2007 по 2019 год, образовано тем или иным словообразовательным способом (88.5%). Среди способов словообразования наиболее частотными являются словосложение (47.6%), стяжение (17.2%) и аффиксальный способ (12.3%). Наименее частотными являются конверсия (1.6%) и обратное словообразование (0.8%).

Результаты исследования имеют практическую ценность. Изучение проблем пополнения словарного состава английского языка на примере лексических единиц, участвующих в проекте «Слово года», представляет интерес для современных студентов, повышает мотивацию к изучению современного английского языка. Слова проекта, как правило, обозначают феномены, недавно появившиеся в современной жизни, близкие по опыту современным обучающимся. Относительная новизна слов проекта способствует тому, что ослабляется восприятие обучающимися языкознания и лексикологии как абстрактных дисциплин. Кроме того, слова, претендующие на статус «Слово года», обладают культурной значимостью, отражая события общественной, культурной, политической жизни общества в определенный период времени.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. English Oxford Living Dictionary [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://en.oxforddictionaries.com>
2. Елисеева, В. В. Лексикология современного английского языка: базовый курс / В. В. Елисеева [Текст] — Санкт-Петербургский гос. ун-т. — Санкт-Петербург: Изд-во Санкт-Петербургского ун-та, 2015. — 230 с.
3. Арнольд, И. В. Лексикология современного английского языка: учебное пособие [Текст] / И. В. Арнольд. — 4-е изд., перераб. — Москва: Флинта, 2017. — 376 с.
4. Зыкова, И. В. Практический курс английской лексикологии = A Practical Course of English Lexicology: Учеб. пособие для студ. лингв. вузов и фак. ин. языков [Текст] / И. В. Зыкова. — Москва: Издательский центр «Академия», 2006. — 288 с.
5. Бабич, Г. Н. Lexicology: A Current Guide = Лексикология английского языка: учебное пособие [Текст] / Г. Н. Бабич. 5-е изд. — Москва: Флинта, 2010. — 198 с.
6. Word of the Year [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://en.oxforddictionaries.com/word-of-the-year>

© Горбунова Елена Федоровна (avgvred@rambler.ru), Киселева Наталья Юрьевна (fiya\_kemsu\_nvz@mail.ru),

Ломакова Анна Викторовна (anna\_lomakova@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

## АНДРОНОЦЕНТРИЗМ ВО ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКЕ

### ANDRENOCENTRISM IN THE FRENCH LANGUAGE

*E. Krivosheeva  
V. Lukovtseva*

*Summary.* Gender linguistics is one of the most promising areas in modern linguistics. The concept of androcentricity affects the understanding of gender linguistics and can be considered as a gender asymmetry of language. The purpose of the paper is to evaluate levels of androcentrism in the French language by identifying concepts of "man" and "human", and levels of female forms correlation. The materials of the phraseological dictionary of the French language were studied. The analysis of phraseological units with the "homme" lexeme is carried out, the values "man" and "human" are differentiated. Gender asymmetry is most evident in the naming of people, where female forms often acquire a pejorative connotation. The male gender has a dominant role in the designation. However, there is a tendency to feminize the names of professions. In the French language, gender neologisms appear and are fixed, and the identified cases show a small degree of pejorativeness of female forms.

*Keywords:* gender linguistics, androcentricity, French language, gender asymmetry, feminization.

**Кривошеева Елена Николаевна**

*Старший преподаватель, Российский университет  
дружбы народов (г. Москва)  
krivosheeva.elena.1969@mail.ru*

**Луковцева Виктория Николаевна**

*Старший преподаватель, Российский университет  
дружбы народов (г. Москва)  
lucina@mail.ru*

*Аннотация.* Гендерная лингвистика является одним из перспективных направлений в современном языкознании. Концепция андроцентричности влияет на понимание гендерной лингвистики и рассматривается как гендерная асимметрия языка. Цель статьи — выявить уровни андроцентризма во французском языке при помощи отождествления понятий «мужчина» и «человек», соотнесенности форм женского рода. Были изучены материалы фразеологического словаря французского языка. Проведен анализ фразеологических единиц с лексемой «homme», разграничены значения «мужчина» и «человек». Гендерная асимметрия наиболее явно проявляется в наименовании людей, где формы женского пола часто приобретают уничижительную коннотацию. Доминантную роль в обозначении имеет мужской род. Однако, есть тенденция к феминизации названий профессий. Во французском языке появляются и закрепляются гендерные неологизмы, а выявленные случаи демонстрируют малую степень pejorativeness форм женского рода.

*Ключевые слова:* гендерная лингвистика, андроцентричность, французский язык, гендерная асимметрия, феминизация.

### Введение

**В** статье рассматривается одно из новейших направлений в современной лингвистике — гендер и его развитие в современном французском языке.

За последние 20 лет в современном языкознании появились новые направления, например, феминистская лингвистика; ее представители считают, что андроцентризм в языке проявляется на всех уровнях. Грамматические и лексические формы мужского рода воспринимаются как единые и универсальные.

В данной работе авторы обращаются к анализу фразеологических единиц с лексемой «homme» с целью рассмотрения особенностей номинации женского пола по профессиям.

*Объектом исследования* была выбрана гендерная асимметрия во французском языке.

*Предметом исследования* стали лексемы со словом «homme».

*Целью работы* является выявление, описание и анализ уровней андроцентризма в соответствии с отождествлением понятий «мужчина» и «человек» и оформлением грамматических и лексических форм женского рода.

Изложение основного материала статьи

Понятие грамматического рода (gender) и биологического (sexus) двух полов.

Длительное время биологический детерминизм был основополагающим фактором в изучении рода в языкознании.

В XX веке на первый план выходят гендерные исследования с позиции пола и его роли в социуме. Немецкий философ Ф. Маутнер первым отметил гендерную вариативность языка как следствие социальных и исторических факторов. [7,8] Говоря о появлении так называемого «женского языка», он связывал это явление со снятием запрета в античные времена на участие женщин в театральных постановках. Появилась возможность «зазвучать» женской речи.

Вообще, выделяются следующие признаки андроцентричности в языке:

1. Понятия «человек» и «мужчина» тождественны во многих языках *homme, men, homo, mann*.
2. Женский род существительных является производным от мужского рода: *студент — студентка, étudiant — étudiante*.
3. Существительные мужского рода обозначают лиц обоих полов. Слово «студент» подразумевает лиц как мужского, так и женского полов, т.е. происходит функция нейтрализации [1].
4. Некоторые имена существительные употребляются как в мужском, так и в женском роде: *un tour — очередь, une tour — башня, un livre — книга, une livre — фунт, un vase — ваза, une vase — тина, болото*.

Однако этот признак андроцентричности может быть спорным, так как категория рода выполняет смысловозначительную функцию. [5,6]

Следует отметить, что современная гендерная лингвистика проводит исследования пола в языке и присутствия женского начала не только в дискурсе и речевых особенностях. Подобная научная проблематика направлена на решение вопроса преодоления гендерной асимметрии.

Одним из важнейших признаков асимметрии является тождественность понятий; «мужчина» и «человек». Лексема *homme* в значении «человек» обладает так называемым обезличенным мужским родом (*masculine générique*): «*Droits de l'Homme*» («Права человека»), «*tout homme*» (любой человек).

Некоторые формы женского рода являются производными от форм мужского рода, так как они образуются путем прибавления суффиксов или окончаний женского рода: *un cuisinier — une cuisinière, un acteur — une actrice, un directeur — une directrice*.

Многие названия профессий, к нашему сожалению, до настоящего времени не имеют формы женского рода.

В современном языке существует тенденция к появлению новых форм существительных женского рода с традиционными суффиксами и окончаниями — *e, — euse, — trice, — esse* и т.д., например: *un avocat — une avocate, un danseur — une danseuse, un rédacteur — une rédactrice, un poète — une poétesse*.

Очень часто при образовании женского рода в русском и французском языках лексема получает уничижительное значение в названии профессий: *директор — директорша, генерал — генеральша, un peintre — une peintresse, un docteur — une doctesesse*.

Во французском и русском языках отмечено нейтральное значение имен существительных, употребляемых в мужском роде, и отрицательное их значение в женском роде: *un maître — господин, une maîtresse — любовница*.

Употребление существительного в женском роде по отношению к мужчине, имеет отрицательную коннотацию, например, *une femmelette — тряпка*. Употребление же существительного в мужском роде по отношению к женщине, наоборот, носит ярко выраженное положительное, даже ласкательное значение: *mon chat — котёнок, mon petit — малыш, mon chou — лапочка*.

Аналогичное явление существует и в русском языке, например по отношению к мужчине, *баба — тряпка, свой парень* — комплимент, по отношению к женщине.

Следует сказать несколько слов о случае нейтрализации понятия рода, где сама лексема мужского рода включает в себя как мужчин, так и женщин: *les enfants, les étudiants, ils, les professeurs*.

Языковой сексизм во французском языке проявляется и в отсутствии местоимений косвенного дополнения в форме женского рода. Во французском языке представлены только унифицированные формы: *lui, leur*. Необходимо учесть, что интуитивно, без контекста эти местоимения воспринимаются и переводятся, как формы мужского рода [2].

Категория рода во французском языке является семантической, то есть, она связана со значением слова и значима, соответственно, у одушевленных существительных. У неодушевленных имен существительных эта категория асемантическая. Здесь мужской род выступает как невыделенная категория, что проявляется при согласовании существительных мужского и женского рода и прилагательного, например, *une veste et un pantalon blancs* [3, 4].

Одним из признаков андроцентризма во французском языке является феномен тождественности «человек» — «мужчина». Хотелось бы подробнее описать это явление во фразеологии. Понятие фразеологии подразумевает как устойчивые словосочетания, так и пословицы, и поговорки, идиомы.

Исследование проводилось на фразеологической базе французского языка. Были проанализированы фразеологические единицы с лексемой *homme*. Материал был разделен на:

1. фразеологизмы, где *homme* понимается как *être humain (par opposition aux animaux)* «человеческое существо» в противоположность к миру животных);

2. фразеологизмы, в которых *homme* в значении *personne de sexe masculin* (par opposition à la *femme*) «особь мужского пола (как противоположность по отношению к особи женского пола)».

Необходимо отметить, что фразеологизмы составляют 78% семантического поля понятия «человек».

Был проведён анализ физических свойств (внешний вид, возраст, физиологические особенности), психических черт (характер, эмоциональное состояние, поведение) и социально-ролевых параметров (семейное положение, социальный статус).

1. Описание внешности человека, например, маленький: *un morceau d'homme* — коротышка.
2. Психологические особенности человека: *homme de bon conseil* — разумный человек, *homme de grand travail* — трудолюбивый человек, *l'homme qui s'était fait lui-même* — человек сделавший себя сам, *homme de parole* — человек слова, *le dernier des hommes* — худший из людей, *homme sans aveu* — темная личность, *homme sans moeurs* — безнравственный человек.
3. Социально-ролевые отношения находят своё отражение в языке в соответствии со сферой деятельности и социальным положением. Существуют нейтральные выражения, например: *Homme à la mer!* — «Человек за бортом!». *L'homme propose et Dieu dispose* — «Человек предполагает, Бог располагает». К нейтральным значениям относятся и выражения, где человек связан со временем и пространством: *homme du jour* — современник. Некоторые из этих выражений приобретают негативный смысл: *homme d'autrefois* — человек устаревших взглядов, *homme d'hier* — ретроград.

Высокое и низкое социальное происхождение также находят свое выражение во фразеологизмах: *homme du peuple* — человек из народа», *homme de qualité* — человек знатного рода, *homme de peu de chose* — человек без роду и племени.

Пословицы и поговорки очень выразительны и порой резки. Они отражают жизненный опыт социума, дают рекомендации. *Homme ne vit pas seulement de pain* — «Не хлебом единым жив человек»; *L'habit fait l'homme* — «О человеке судят по одежде».

22% фразеологических единиц со словом «человек» объединено в семантическое поле «МУЖЧИНА», и отражают внешность, физические параметры, подчеркивают привлекательность, например: *un beau brin homme* — «высокий статный мужчина»; *un homme à la redresse* —

крепкий парень; *un vieux jeune homme* — моложавый мужчина.

Психологические особенности характеризуют внутренний мир мужчины, его отношение к семье, к детям, к дому: *homme à femme* — бабник, *homme à succès* — дамский угодник. *homme de foyer* — домосед.

Отдельно выделяются социально-ролевые отношения, где наблюдается противопоставление понятий Мужчина и Женщина: *Paris est le paradis des femmes, le purgatoire des hommes et l'enfer des chevaux* — Париж — рай для женщин, чистилище для мужчин, ад для лошадей; *Fumé, pluie, et femme sans raison chassent l'homme de la maison* — Когда дым идет, с потолка льет, жена дохнуть не дает, муж из дома бежит.

Часто фразеологизмы указывают на традиционно мужские профессии: *homme de guerre* — военный, *homme de Dieu* — священник, *homme d'église* — духовное лицо.

Важно также отметить, что существуют фразеологизмы с парными соответствиями мужчина женщина, например: *le premier homme, la première femme*. Данные говорят о том, что фразеологизмы номинируют мужчину и женщину по внутренним и внешним признакам — рост, характер, поведение: *bout d'homme, bout de femme* — коротышка; *bel homme, belle femme* — добродушный мужчина старшего возраста, добрая старушка; *homme d'intérieur, femme d'intérieur* — домосед, домоседка.

Фразеологизмы могут представлять мужчин и женщин по роду деятельности и занятий: *l'homme de lettres, la femme de lettres* — писатель, писательница; *les hommes en blancs, les femmes en blancs* — врачи, люди в белых халатах; *l'homme à gage, la femme à gage* — наемный работник.

Интересно, что фразеологизмы женского рода очень часто имеют довольно негативную оценку: *homme fort, femme forte* — умный, рассудительный мужчина, крупная женщина; *faire le jeune homme, faire une femme* — веселиться, гулять, подцепить женщину; *homme de métier, femme de métier* — специалист, знаток своего дела, распутная женщина.

Вообще, большинство названий профессий не имеет женского рода и их примерно 24%: *un financier* — финансист, *un mineur, un sapeur* — сапер, *un sculpteur* — скульптор, *un fournisseur* — поставщик.

Слова, имеющие парные соответствия, составляют 45%: *acteur, actrice; jardinier, jardinière* и т.д.

Многие слова не имеют форм женского рода и пользуются артиклем для разграничения м. р — ж.р: *ingénieur, guide*. Эти слова являются гендерно-нейтральными, имеют уничижительную коннотацию и употребляются только в разговорном стиле: *un réfet* — префект, *une préfète* — в значении «жена префекта».

Таким образом, процесс феминизации и появление форм женского рода для наименований профессий, чинов и должностей говорит о востребованности женского труда в обществе.

В настоящее время в экономике не осталось отраслей, в которых бы не использовался женский труд. Постепенно в обиход входят такие формы женского рода, как *la banquière* — женщина-банкир; *la présidente* — женщина-президент.

## Выводы

Анализ материала показывает, что производные слова женского рода не всегда имеют негативную оценку. Приведенные нами случаи носят частный характер. Мужской род по-прежнему доминирует, но феминизация лексических единиц идет со стороны социума, происходят изменения в общественном сознании.

Сегодня мы наблюдаем, что прекрасный пол изменил свое социальное поведение: зарабатывает деньги, ведет

бизнес, откладывает материнство до 35–40 лет, сидит за штурвалом самолета и водит корабли.

Социальные перемены коснулись и современных мужчин, они достаточно инфантильны, не стремятся быть добытчиками, многие из них боятся ответственности и, тогда, традиционную роль главы семьи берут на себя женщины.

В целом современный французский язык развивается в общей тенденции развития европейских языков. Такие же явления мы можем наблюдать в русском и итальянском языках.

Исследуемый материал выявил стереотипность в выборе лексических единиц. Среди стереотипов можно выделить стереотипы-образы, которые хранятся в сознании человека. Стереотипы-образы, по всей видимости, хранятся в сознании в виде клише и могут актуализироваться как штампы в процессе общения. Особенностью стереотипов можно считать то, что они являются прототипами понятий, и каждый стереотип является своего рода абстрактным, собирательным образом, свойства и качества которого сводятся к минимуму, достаточному для различия одного стереотипа от другого. Будучи обусловленными сознанием, стереотипы имеют национально-культурную специфику, являются условными и могут изменяться во времени.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Гак В. Г. Новый Большой франко-русский фразеологический словарь / Рус-яз. — Медия, 2005. 1625 с.
2. Гак В. Г. Французско- русский словарь. М. Рус. яз Медия, с. 2005. 1625.
3. Зиновьева Е. С. Феминистская лингвистика в контексте постмодернистской философии. Верневолжский филологический вестник. Ярославский государственный педагогический университет (Ярославль) 2016 № 1. 43–47 с.
4. Кирилина А. В. Гендер: Лингвистические аспекты. М. Ин-т социологии РАН, 1999. 189с.
5. Маслова В. А. Лингвокультурология. М. Академия, 2001. 183 с.
6. Остапенко А. Б. Гендерные стереотипы как основа гендерной системы общества. Альманах современной науки и образования. Тамбов: Грамота 2011. № 1 (44). 120–122 с.
7. Larousse de poche. Paris: Editions Larousse, 2008. 1034р.
8. Качкова И. И. Гендерная проблематика в зарубежном языкознании: к истории вопроса. Вестник ТГУ 2009. № 4. 119–132 с.

© Кривошеева Елена Николаевна ( krivosheeva.elena.1969@mail.ru ), Луковцева Виктория Николаевна ( luvina@mail.ru ).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

## ОТКАЗ ОТ КОММУНИКАТИВНОГО СОТРУДНИЧЕСТВА В ДИАЛОГЕ НА ПРИМЕРЕ ИНТЕРВЬЮ: ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ПОКАЗАТЕЛИ

### NON-COOPERATION IN DIALOGUE: LINGUISTIC INDICATORS

**N. Lavrinova  
A. Vostryakova  
K. Medvedkina**

*Summary.* The article describes the linguistic indicators of such dialogic phenomena as non-cooperation, confrontation, speech dominance and speech leadership. The provisions are illustrated by examples from the texts of political interviews of D. Trump as the president of the United States.

*Keywords:* interview, speech interaction, cooperative communication, non-cooperative dialogue, conflictive dialogue.

**Лавринова Наталья Игоревна**

К.филол.н., доцент, Северный Арктический  
Федеральный университет им. М. В. Ломоносова  
(Архангельск)  
n.lavrinova@narfu.ru

**Вострякова Анна Вячеславовна**

К.филол.н., доцент, Северный Арктический  
Федеральный университет им. М. В. Ломоносова  
(Архангельск)  
a.vostryakova@narfu.ru

**Медведкина Ксения Александровна**

К.филол.н., доцент, Северный Арктический  
Федеральный университет им. М. В. Ломоносова  
(Архангельск)  
k.medvedkina@narfu.ru

*Аннотация.* В статье рассматриваются лингвистические показатели таких явлений диалогической коммуникации как отказ от коммуникативного сотрудничества, конфронтация, доминирование, речевое лидерство. Положения иллюстрируются примерами из текстов политических интервью Д. Трампа в должности президента США.

*Ключевые слова:* интервью, речевое взаимодействие, коммуникативное сотрудничество, конфронтация, конфликтный диалог.

**В** рамках рассуждений о диалогической коммуникации особо значимым представляется анализ коммуникативного *сотрудничества* и *взаимодействия* как необходимых условий успешного общения. При этом для анализа именно диалогического текста важна проблема организации диалогического пространства, а также роль языковой личности в управлении коммуникативным процессом.

Понятие коммуникативного сотрудничества во многом определяет успех человеческой коммуникации, и потому исследуется с различных позиций: с точки зрения влияния эмоций говорящего на выбор коммуникативной стратегии [9], с точки зрения личностных и ситуативных установок коммуникантов в процессе диалога [10]; особенности речевого поведения участников интервью как типа текста, в котором стремление либо отказ от коммуникативного сотрудничества прослеживается наиболее наглядно, подробно анализировались в [2], [3], [5], [6], [7], [8].

Данная статья рассматривает речевое поведение субъектов коммуникации в интервью с точки зрения

их отношений между собой. Подчеркнем, что здесь в качестве субъектов коммуникации мы выделяем интервьюера и интервьюируемого и делаем акцент на их взаимодействии, т.е. на субъектно-субъектных отношениях коммуникантов, а не на воздействии каждого из них на потенциального адресата, что является предметом отдельных публикаций. Тем не менее, мы подчеркиваем, что конечной целью применения любых речевых тактик в интервью является именно воздействие на адресата — получателя текста.

Суть рассматриваемых в статье явлений состоит в том, что воздействие на адресата в данном случае базируется на определении говорящим своего положения в оппозиции «доминирование — равноправие». При этом анализ текстов интервью позволяет сделать вывод о том, что равноправие субъектов коммуникации в диалоге свидетельствует о *коммуникативном сотрудничестве*, в то время как доминирование одного из коммуникантов в ходе беседы свидетельствует скорее об отказе от него и стремлении к *речевому лидерству*. На этом основании строится последующий анализ речевого поведения интервьюера и интервьюируемого, приведенный ниже.

Отказ от коммуникативного сотрудничества одним или обоими коммуникантами, который может быть вызван различными причинами, приводит к конфликтному течению диалога и позволяет характеризовать его как диссонанс или соперничество, в различной терминологии также: наступательный, офензивный, агрессивный, конфликтный, провокационный диалог. Перейдем к непосредственно примерам. Для иллюстрации рассматриваемых в статье положений используются тексты интервью Д. Трампа в должности президента США, опубликованные на сайте «Factbase» ([www.factba.se](http://www.factba.se)) в виде дословных стенограмм.

Очевидно, что об отказе от коммуникативного сотрудничества и вероятной ориентации говорящего на конфликтный стиль общения зачастую свидетельствует открыто выраженное несогласие с мнением, взглядами собеседника в диалоге. *Тактика открытого несогласия* чаще применяется коммуникантом тогда, когда он не стремится уйти от конфронтации; она реализуется в тексте с помощью следующих коммуникативно-речевых приемов:

1. *категорическое возражение:*

Interviewer: It does feel to me, Mr. President, as if you're vulnerable on immigration in 2020.

D. Trump: No, I don't. I think I'm good. I think they're vulnerable. No, I think the Democrats are totally vulnerable. I think we're doing a great job on immigration (журнал "Time", 20 июня 2019).

2. *констатация неправоты собеседника:*

(отрывок из интервью от 3 ноября 2019, в котором Д. Трампу был задан вопрос о его возможном импичменте)

Interviewer: Mr. President, according to several recent polls, more Americans want you to be impeached and removed from office than the number of Americans who don't.

D. Trump: Well, you're reading the wrong polls. You're reading the wrong polls.

Interviewer: Fox News, Wall Street Journal, NBC, ABC, Washington Post — all of those polls.

D. Trump: I have the real polls. The CNN polls are fake. The Fox polls have always been lousy. I tell them they ought to get themselves a new pollster.

Interviewer: 50 percent of Americans want you impeached.

D. Trump: You look at the polls that came out this morning. People don't want anything to do with impeachment. It's a phony scam. It's a hoax. And the whistleblower should be revealed because the whistleblower gave false information.

Полное несогласие с озвученными журналистом данными усиливается также за счет использования интер-

вьюируемым большого количества эмоционально окрашенных лексических единиц (fake, lousy, wrong, scam, hoax, false). Подробнее влияние эмоций на ход потенциально конфликтного диалога рассматривается в [9].

Отметим, что в диалогическом тексте открыто выраженное несогласие часто сопровождается *оценкой высказываний собеседника*. С одной стороны, данный прием характерен для речевого лидера конкретной коммуникативной ситуации, а с другой — может также свидетельствовать о его установке на конфликтный стиль общения, если оценка носит негативный характер (подробнее см. [3] 153–154).

3. Тактика несогласия также может реализовываться в тексте с помощью приема *антонимического переформулирования*, суть которого заключается в повторе слов собеседника в противоположном значении, что мешает установлению коммуникативного сотрудничества, обнаруживает желание противоречить, не соглашаться, поучать. Следовательно, он более характерен для конфликтных ситуаций общения. Приведем примеры:

1) Interviewer: But why would you try to limit the investigation –

D. Trump: I didn't limit the investigation.

2) D. Trump: You have Bob Mueller who was conflicted, totally conflicted. You know my feeling on that. Comey was his friend. I had a nasty business dispute with him when he was in private life. You know about that, right?

Interviewer: If you want to provide us details —

D. Trump: No, I don't want to provide you details, there's no reason to. What difference, you won't write it the way it's proper anyway (журнал "Time", 20 июня 2019).

Перед нами отрывок из интервью президента США как пример отказа политиком от коммуникативного сотрудничества. На протяжении всей беседы интервьюируемый неоднократно повторяет слова журналистов в противоположном значении, при этом часто перебивая интервьюера, не позволяя закончить реплики и вопросы. Зачастую подобная коммуникативная тактика обусловлена обилием «неудобных» тем, поднимаемых журналистом в беседе, и, соответственно, желанием интервьюируемого представить собственную, «верную» точку зрения, а также сохранить либо захватить речевое лидерство, как минимум на конкретном этапе разговора.

Отметим, что отрицательные ответы сами по себе, естественно, не переводят ход диалога в конфликтное русло. Именно повторение слов собеседника в противоположном значении, то, что называется антонимическим переформулированием, способно придавать ответу характер противоречия и поучения.

4а. Свое несогласие с мнением собеседника, т.е. отрицательную оценку, говорящий также может выразить с помощью ответной реплики, начинающейся с союза *but*, что можно обозначить как *прием указания на противоречия*. Подобные реплики позволяют, например, журналисту, не называя политика неправым открыто, не согласиться с его утверждением. Например:

1. But he found multiple examples of members of your staff interacting with the Russians —
2. But that was in the beginning. And the situation has completely changed since then.

4б. Еще большим персуазивным потенциалом обладает вариант того же приема, который можно условно обозначить как «*But ... said that ...*». С его помощью журналист может, во-первых, указать на противоречия в нынешних и когда-либо сказанных словах политика, тем самым выставляя его в невыгодном свете. Во-вторых, слова политика могут противопоставляться сведениям из других, желательно достоверных, но иногда и абстрактных источников. При этом формальным показателем приема указания на несоответствие часто является союз *but* и почти всегда — сочетание «*somebody said* (либо иной синонимичный глагол)»:

Интервью Д. Трамп — Ч. Тодд, «Meet the Press», 23 июня 2019 г.:

1) Ch. Todd: So you sent a letter to the Ayatollah via Prime Minister Abe. And the Ayatollah seemed to say, "I'm not talking to you."

D. Trump: I didn't send a letter, no.

Ch. Todd: But he did deliver a message from you to them-

D. Trump: No. I didn't send a letter, no. He wanted to do something.

2) Ch. Todd: Reuters is reporting that you sent a message to the Iranians saying, "I don't want war. I want to talk."

D. Trump: Wrong. It's wrong. I did not send that message.

3) Ch. Todd: You used to say we don't get anything in return — for protecting Saudi Arabia.

Приведенный здесь обмен репликами, взятыми из одного интервью, демонстрирует, как с помощью приема указания на противоречия журналист стремится подчеркнуть непоследовательность в рассуждениях и некоторую неуверенность в аргументации политика, вывести его на чистую воду. В целом, прием указания на противоречия является довольно частотным, а использование его, как показывает наш анализ, характерно именно для интервью наступательного, конфронтационного типа, поскольку является нарушением максимы согласия. Подобные реплики журналиста называют также *уличающими* (см., например, [4] 80–81). Они необходимы, когда собеседник искажает или скрывает информацию, когда возникает противоречие между его словами и установленными ранее фактами. Помимо это-

го, они драматизируют атмосферу, что вызывает интерес аудитории читателей либо зрителей. Однако опасность уличающих высказываний состоит в том, что они могут затруднить ход интервью, в худшем случае — вообще остановить его (политик «замкнется»). Поэтому специалисты отмечают предпочтительность их использования ближе к концу разговора, чтобы не оборвать его ход.

Далее, когда поддержание благоприятной атмосферы диалога не является целью коммуникантов, либо одного из них — а именно такие случаи рассматриваются в данной статье — в беседе может использоваться прием *преувеличения* (гиперболизации оценки), характерный именно для конфронтационного речевого поведения коммуниканта. В английском языке в нем участвуют те языковые средства, которые способны реализовать функцию усиления, интенсификации признака:

- ◆ *Наречия степени* (*absolutely, completely, so, too, extremely, terribly, very, most*);
- ◆ *Эмоционально окрашенные лексические единицы* (*disastrous, terrible, great, horrible, terrific, awful*), которые в таких случаях используются не в прямом значении, а как усилители:

— No, I think it's ridiculous (D. Trump).

— Such conduct should be treated as absolutely unacceptable (M. Huckabee).

Лексические единицы, содержащие сему чрезмерности (в русском языке: «всегда», «никогда», «вечно», «сто/тысячу раз» и т.п.), обладая значительной экспрессивностью, сигнализируют об «установке коммуниканта на интерпретацию событий, явлений как не просто случайных или исключительных; наиболее часто этот смысл активизируется в коммуникативных ходах с целью показать, что информация (чаще негативная) выражает общее положение дел, общее мнение» [1: 130].

Журналисты, ведущие диалог в наступательной манере, часто также прибегают к использованию *приема непрямого обвинения/утверждения*. Приведем примеры того, как данный коммуникативно-речевой прием журналисты используют в интервью с Д. Трампом:

— Well, they're saying you destabilized the Middle East after campaigning as a man of restraint, non-interventionism. Elizabeth Warren is saying this. Kerry's saying this. All the old Obama folks are out there.

— Everybody knows that you can obstruct justice without there being an underlying crime —

— Many believe that force will not work in the long run.

— There have been reports that you might be considering joining them.

Различные грамматические конструкции используются здесь со схожими целями: во-первых, подобные реплики позволяют журналисту дистанцироваться от об-

винений или утверждений, выглядеть нейтральным транслятором чьего-либо мнения. Кроме того, прием непрямого обвинения или утверждения позволяет завуалировать истинный субъект речи и придать словам интервьюера более объективный характер. Эффект воздействия от использования данного приема может усиливаться за счет лексики, содержащей отрицательный коннотативный компонент.

Таким образом, наличие в диалогическом тексте описанных выше лингвистических показателей, особенно использованных комплексно, с одной стороны, усиливает воздействие текста на его потенциального получателя, с другой — с большой долей вероятности свидетельствует об установке одного или обоих коммуникантов на конфликт, отказ от коммуникативного сотрудничества, на стремление к противоречию и доминированию в ходе диалога.

ЛИТЕРАТУРА

1. Иссерс О. С. Коммуникативные стратегии и тактики русской речи. М.: КомКнига, 2006. — 288с.
2. Лавринова Н. И. Особенности речевого поведения коммуникантов в англоязычном политическом интервью: конфронтация и нейтралитет // *Американистика: исторические и лингвистические аспекты*. Вып. 6. Изд-во Северного Арктического Федерального университета, 2012. С. 48–67.
3. Лавринова Н. И. Текстовая актуализация речевого поведения коммуникантов в политическом интервью (на материале современного английского языка). Автореф. дис. ... канд. филол. наук. СПб., 2010. — 24с.
4. Лукина М. М. Технология интервью. М.: Аспект Пресс, 2005. — 194с.
5. Мкртчян Т. Ю. Речевое поведение журналистов в политическом теле- и радиоинтервью (на материале русского и английского языков). Автореф. дис. ... канд. филол. наук. Ростов-на-Дону, 2004. — 24с.
6. Чуриков М. П. Согласие, несогласие и уклонение в аспекте речевого общения (на материале текстов немецких политических интервью). Автореф. дис. ... канд. филол. наук. Пятигорск, 2005. — 22с.
7. Bull P., Elliott J. Level of threat. A Means of Assessing Interviewer Toughness and Neutrality // *Journal of language and social psychology*. Vol. 17(2). Sage Publications, 1998. — p.220–244.
8. Bull P. Slipperiness, Evasion, and Ambiguity: Equivocation and Facework in Noncommittal Political Discourse // *Journal of language and social psychology*. Vol. 27(4). Sage Publications, 2008. — p.333–344.
9. Cavicchio F., Poesio M. (Non)cooperative Dialogues: The Role of Emotions // *Human Factors: The Journal of the Human Factors and Ergonomics Society*. Vol. 54 (4). Sage Publications, 2012. — p. 546–559.
10. Piwek P. Measuring Non-cooperation in Dialogue // *10<sup>th</sup> International Conference on Natural language Generation*, 2017. — p. 178–187.
11. Rendle-Short J. Neutralism and adversarial challenges in the political news interview // *Discourse and communication*. Vol. 1(4). Sage Publications, 2007. — p. 387–406.

© Лавринова Наталья Игоревна ( n.lavrinova@narfu.ru ),

Вострякова Анна Вячеславовна ( a.vostryakova@narfu.ru ), Медведкина Ксения Александровна ( k.medvedkina@narfu.ru ).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

## КОНЦЕПТУАЛЬНОЕ ПОЛЕ «ГРУСТЬ» В СТИХОТВОРЕНИЯХ М.Ю. ЛЕРМОНТОВА (НА ФОНЕ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА)<sup>1</sup>

Лян Хунци

К.филол.н., старший преподаватель, Ляонинский педагогический университет, г. Далянь  
lianghongqi@yandex.ru

THE CONCEPTUAL FIELD «SADNESS»  
IN THE POEMS OF M.U. LERMONTOV  
(AGAINST THE BACKGROUND  
OF THE CHINESE LANGUAGE)

Liang Hongqi

*Summary.* The article discusses the conceptual field «SADNESS» in Russian. The semantic components of the word-concept «sadness» are revealed, which is the basis of this conceptual field — «feeling», «soul/spirit», «pain». On the material of verses M. Yu. Lermontov highlighted the original copyright components of the concept of «sadness» — «love», «life», «loneliness». It is noted that in the Chinese translation it is difficult to convey the poet's idea of the positive role of sadness in human life and in poetic creativity.

*Keywords:* concept, conceptual field, sadness, M. Yu. Lermontov, Russian, Chinese.

*Аннотация.* В статье рассмотрено концептуальное поле «ГРУСТЬ» в русском языке. Выявлены семантические составляющие слова-концепта «грусть», являющегося основой данного концептуального поля, — «чувство», душа/дух», «боль». На материале стихов М. Ю. Лермонтова выделены оригинальные авторские составляющие концепта «грусть» — «любовь», «жизнь», «одиночество». Отмечено, что в китайском переводе сложно передать представление поэта о позитивной роли грусти в жизни человека и в поэтическом творчестве.

*Ключевые слова:* концепт, концептуальное поле, грусть, М. Ю. Лермонтов, русский язык, китайский язык.

**А**нтропоцентризм возник в XX веке как новая парадигма в гуманитарных науках. Исследования в области различных гуманитарных дисциплин приобрели направленность на самого человека, и человек, его миропонимание, мысли, чувства стали восприниматься как точка отсчёта в научных изысканиях. Антропоцентризм способствовал становлению и развитию наук междисциплинарного типа — лингвокультурологии и когнитивной лингвистики. Концепт является одной из основных категорий в данных направлениях лингвистики. Существует множество трактовок понятия концепта, которые зависят от подхода к его изучению: лингвокультурного или лингвокогнитивного.

В соответствии с лингвокультурным подходом концепт рассматривается как частица культуры. В этом случае путем концептуального анализа можно определить характеристики культуры. Г. В. Токарев считает, что культура — результат действия процессов смыслообразования, система его принципов и продуктов. Результаты этого процесса воплощаются на ментальном уровне в виде концептов [19, с. 14]. По мнению В. А. Масловой, культурные концепты — имена абстрактных понятий, поэтому

культурная информация в них прикрепляется к сигнификату, то есть понятийному ядру [12, с. 51]. В. И. Карасик считает, что концепт — многомерное смысловое образование, в котором выделяются ценностная, образная и понятийная стороны [5, с. 132]. Среди разнообразных трактовок концепта, выполненных с лингвокультурных позиций, наиболее принятым является определение концепта, выдвинутое Ю. С. Степановым. Исследователь считает, что концепт является «сгустком культуры в сознании человека» [18, с. 43].

В рамках лингвокогнитивного подхода исследователи рассматривают концепт как категорию, моделирующую мыслительную деятельность индивидуума. З. Д. Попова и И. А. Стернин считают, что концепт — принадлежность сознания человека, глобальная единица мыслительной деятельности, а упорядоченная совокупность концептов в сознании человека образует его концептосферу [16, с. 19]. По словам Е. С. Кубряковой, «понятие концепта отвечает представлению о тех смыслах, которыми оперирует человек в процессах мышления и которые отражают содержание опыта и знания, содержание результатов всей человеческой деятельности и процессов

<sup>1</sup> Статья подготовлена в рамках проекта 2017 года «Культурная константа ПАМЯТЬ в русской языковой картине мира» (№ L17BYU005) Планового фонда социологических наук провинции Ляонин КНР (本文系2017年度辽宁省哲学社会科学规划基金项目“俄语语言世界图景中的文化密码‘память’ (L17BYU005)”的研究成果)。

познания мира в виде некоторых <квантов> знания» [9, с. 90].

Начало XXI века стало периодом, когда учеными были проанализированы разнообразные концепты, например, концепт «слава» [13], концепт «жизнь» [2], концепт «север» [8], концепт «скука» [25] и другие. Стало очевидно, что многие концепты связаны между собой, а значит, их комплексное исследование может быть более продуктивным: «Анализ отдельного, изолированного концепта, даже с учетом разнообразных способов его вербализации, может оказаться несколько ограниченным (неслучайно, думается, еще недавно наблюдавшийся бум в изучении различных концептов в последнее время пошел на спад; едва ли это связано с тем, что были проанализированы все концепты или хотя бы их большая часть)» [7, с. 217]. Даёт возможность анализировать концепты, которые связаны друг с другом, комплексно, а не отдельно теория концептуального поля.

Целями настоящего исследования стал анализ концептуального поля «ГРУСТЬ» и его репрезентации в поэзии М. Ю. Лермонтова, а также сопоставление данного концепта в русском и китайском языках на материале стихов М. Ю. Лермонтова и их перевода на китайский язык.

Эмоции очень важны для человека, они отражают особое восприятие личностью окружающего мира. В связи с этим среди концептов выделяются эмоциональные концепты. Как считает И. И. Чесноков, эмоциональный концепт представляет собой «сформировавшуюся на базе эмоции или комплекса эмоций и отраженную в сознании некую модель поведения, которая может быть описана в контексте социального взаимодействия людей» [22, с. 37]. Н. А. Красавский рассматривает эмоциональные концепты как «результат семиозиса, процесса означивания когниций человека при освоении им окружающего его мира» [6, с. 26]. Путем анализа эмоциональных концептов и их вербализации в тексте можно глубже узнать ментальность языковой личности как представителя некой культурно-языковой общности.

М. Ю. Лермонтов — величайший поэт России XIX века. Его творчество признано важной вехой в истории русской литературы, и сам поэт — наследником А. С. Пушкина, продолжателем великих традиций русской поэзии [11]. Стихи М. Ю. Лермонтова очень эмоциональны, показывают склонность поэта к самоанализу, попытки лирического героя осознать своё состояние, оценить свои чувства. Эмоции и их вербальные репрезентации представляют собой важнейшую составляющую стихов М. Ю. Лермонтова [14; 23]. Среди эмоций, которые испытывают герои стихов М. Ю. Лермонтова, особо выделяется эмоция грусти.

Концепт «грусть» рассматривается лингвистами на материале текстов интернет-миниатюр [4], на базе лексикографических источников [17]. Также ведутся корпусные исследования [24]. Анализ данного концепта на материале художественного текста поможет раскрыть его антропоцентрическую суть, установить зависимость эмоции от особенностей языковой личности автора художественного текста.

Как правило, имя ядерного концепта концептуального поля совпадает с наименованием данного поля как целого. Так, ядро концептуального поля «ГРУСТЬ» — это концепт «грусть». Выявим центральные семы слова-концепта «грусть». С помощью этимологического словаря мы можем узнать происхождение ядерного слова-концепта «грусть»:

*ГРУСТЬ* ж., укр. грусть, словен. grušt м. «отвращение», grúšča — то же. См. грустить [20, с. 465].

Для того чтобы выяснить словарные дефиниции слова-концепта «грусть» и уточнить его центральные семы, обращаемся к толковым словарям.

*ГРУСТЬ* ж. скорбь, горесть, печаль, тоска, томление, сокрушение, соболезнование [3, т. 1, с. 457].

*ГРУСТЬ*, -и, ж. Чувство печали, уныния. Грусть о доме, о родных. Предаваться грусти [15, с. 341].

*ГРУСТЬ*, — и; ж. Чувство и состояние печали, легкого уныния [1, с. 221].

Несложно заметить, что каждая вышеприведенная словарная дефиниция включает в себя семантику «печаль». Таким образом, сема «печаль» входит в состав центральных сем слова-концепта «грусть».

Поскольку речь идёт об эмоциональном концепте, обратимся к толковым словарям, чтобы уточнить словарные дефиниции лексемы «чувство»:

*ЧУВСТВО*, -а, ср. 1. Способность ощущать, испытывать, воспринимать внешние воздействия, а также само такое ощущение. 2. (мн. в одном знач. с ед.) Состояние, в котором человек способен сознавать, воспринимать окружающее. 3. чего. Эмоция, переживание. 4. Осознанное отношение к чему-нибудь. 5. То же, что любовь [15, с. 888].

При толковании значения слова «грусть» лексема «чувство» выступает в значении «эмоция, переживание». Сема «чувство» входит в состав центральных сем слова-концепта «грусть».

Кроме семантики «чувство», в словарные дефиниции слова-концепта «грусть» включаются такие семы, как

«печаль», «уныние» и «горесть». Рассмотрим словарные значения соответствующих лексем.

**ПЕЧАЛЬ** ж. то же: жаль, грусть, тоска, скука, сухота, горе, туга, боль души, кручина; чувство внутреннее, противоположные: *радость, веселье, удовольствие, покой души* [3, т. 1, с. 106].

**УНЫНИЕ** -я; ср. Мрачное, подавленное состояние духа; чувство тоски, печали, скуки [1, с. 1390].

**ГОРЕСТЬ** -и; ж. Тяжелое чувство, вызываемое неприятностью, неудачей, разочарованием и т.п. [Там же, с. 219].

В приведённых дефинициях основной лексического значения слов выступают такие ключевые понятия, как «душа»/«дух», «горе», «боль». Рассмотрим их, выделив из словарных статей именно те дефиниции, которые существенны для понимания эмоционального концепта «грусть».

**ДУША**, -и; ж. Внутренний мир человека, мир его чувств, переживаний, настроений и т.п. [Там же, с. 290].

**ДУХ**, -а (-у); м. Внутреннее состояние, моральная сила человека, коллектив; душа [Там же, с. 289].

**ГОРЕ** -я; ср. Глубокая печаль, скорбь, глубокое душевное страдание [Там же, с. 219].

**БОЛЬ** -и; ж. Чувство горя, нравственное страдание [Там же, с. 90].

Важность данных сем для понимания эмоционального концепта «грусть» подтверждается тем, что в ассоциативном словаре слово «грусть» представлено как одно из слов-реакций для слов-стимулов «боль» [21, с. 16] и «душа» [Там же, с. 63].

Таким образом, центральные семы слова «грусть» — «чувство», «боль» и «душа». Эти центральные семы соответственно отвечают на такие важные вопросы, касающиеся эмоции «грусть», как:

Что? — эмоция, переживание («чувство»).

Где? — внутри человека («душа/дух»).

Какое? — болезненное чувство («боль»).

Данные центральные семы слова «грусть» как константы вошли в одноименное концептуальное поле «ГРУСТЬ», существующее в русской языковой картине мира. С помощью сопоставления этих констант с глав-

ными единицами концептуального поля «ГРУСТЬ» в авторской картине мира М.Ю. Лермонтова можно более ясно представить особенности языковой личности поэта, специфику испытываемых его лирическим героем эмоций.

Мы считаем необходимым рассмотреть основные элементы концептуального поля «ГРУСТЬ» в авторской картине мира М.Ю. Лермонтова как на материале оригинальных текстов стихотворений поэта, так и на материале их переводов на китайский язык. Сопоставление языковых репрезентаций концептуального поля в разных языках сделает более ясными его элементы в авторской картине мира поэта. Источником текстов поэта на китайском языке стали переводы Гу Юньпу (顾蕴璞) из книги «Я жить хочу! Хочу печали... Избранные стихотворения М.Ю. Лермонтова» (我要生活! 我要悲哀...: 莱蒙托夫诗选) [26].

Чувство грусти в стихотворениях М.Ю. Лермонтова чаще всего связано с любовью, которую испытывает лирический герой. Рассмотрим для иллюстрации стихотворение поэта «К друзьям» (1829):

Я рожден с душою пылкой,  
Я люблю с друзьями быть,  
А подчас и за бутылкой  
Быстро время проводить.  
Я не склонен к славе громкой,  
Сердце греет лишь *любовь*;  
Лиры звук дрожащий, звонкой  
Мне волнует также кровь.  
Но нередко средь *веселья*  
Дух мой *страждет* и *грустит*,  
В шуме буйного похмелья  
*Дума* на сердце лежит [10].

В стихотворении передаётся мысль о том, что лирическому герою дороги общество друзей и любимой женщины, а также творчество (*лиры звук*). Именно они могут принести поэту удовольствие и веселье. Любовь выступает как одна из причин, обуславливающих положительные эмоции, вызывающих радость. Однако веселье не может быть постоянным, его часто сменяют страдания (*страждет*), грусть (*грустит*) и беспокойные мысли (*дума*). В состоянии грусти лирический герой стремится к одиночеству, хочет отыскать спокойствие в глубине души, обрести свободу. Завершающие строки «*В шуме буйного похмелья / Дума на сердце лежит*» обозначают, что в восприятии поэта сосуществуют публичность и одиночество, забавы и покой. Веселье и грусть часто выступают как отражение единства и борьбы противоположностей, в чем и состоит очарование эмоции грусти для лирического героя М.Ю. Лермонтова.

Перевод стихотворения на китайский язык выглядит следующим образом:

我天生有颗火热的心，  
喜欢和友人交往，  
有时也爱开怀畅饮，  
好快些消磨时光。  
我不贪恋赫赫的名声，  
爱情才暖我心灵；  
竖琴发出的激越颤音，  
也使我热血沸腾。  
但往往当我欢笑之际，  
心儿会痛苦、忧愁，  
在狂饮尽兴的喧声里，  
忧思压在我心头 [26].

В китайском переводе переданы те же мысли. Здесь также акцентируется внимание на важности для поэта сочетания и взаимопроникновения противоположных чувств: *心儿会痛苦、忧愁， / 在狂饮尽兴的喧声里* (Прямой перевод: «*Моему сердцу будет больно и грустно / Под шум попойки*»).

Грусть и любовь, будучи противоположными друг другу чувствами, в творчестве М. Ю. Лермонтова часто переплетается, сочетаются, даже взаимно дополняют друг друга. Рассмотрим стихотворение «Отчего» (1840):

Мне *грустно*, потому что я тебя *люблю*,  
И знаю: молодость цветущую твою  
Не пощадит молвы коварное гоненье.  
За каждый светлый день иль сладкое мгновенье  
*Слезам* и *тоской* заплатишь ты судьбе.  
Мне *грустно*... потому что *весело* тебе [10].

Первая и последняя строки стихотворения составляют антитезу, указывая на причины грусти лирического героя. Испытываемое чувство (*я тебя люблю*) приносит ему не только эмоции наслаждения и удовлетворения, но и грусть. В данном случае грусть вызвана тем, что герой чувствует свое бессилие перед реальностью жизни и понимает, что любовь, молодость, *сладкие мгновенья* не вечны. Им суждено погибнуть, столкнувшись с холодной реальностью, например, пересудами посторонних, осуждением светского общества.

В последней строке передаётся мысль о том, что, чем более весела героиня сейчас, тем больше *слез* и *тоски* ей предстоит пережить в будущем. Лирический герой не способен погрузиться в радость так, как героиня, поскольку он предвидит грядущее и не может о нём забыть. Парадоксальным образом грусть здесь вызвана не тем, что уже произошло, а мыслями о том, что неизбежно в дальнейшем.

Рассмотрим перевод текста на китайский язык:

我忧伤，因为我爱你  
我深知阴险的流言可畏，  
它不会顾惜你青春的光辉。  
为每一个良辰或甜蜜的一瞬  
你都把泪和愁偿付给命运。  
我忧伤... 因为你欢欣 [26].

В переводе мысль о тесной связи сегодняшнего веселья и завтрашней грусти передана более определённо в строках: *为每一个良辰或甜蜜的一瞬 / 你都把泪和愁偿付给命运* (Прямой перевод: «*За каждый счастливый и радостный момент в судьбе мы должны платить слезами и грустью*»). Неясное, неопределённое чувство, которое испытывает лирический герой, в переводе становится более чётким и установленным, не допускающим разночтений.

Как сказано выше, в словарные дефиниции слова «грусть» включается сема «печаль». В стихотворениях М. Ю. Лермонтова можно увидеть, что печаль выступает как важный и даже неотъемлемый элемент жизни. Чтобы проиллюстрировать это, обратимся к стихотворению «Я жить хочу! хочу печали...» (1832):

Я *жить* хочу! хочу *печали*  
*Любви* и *счастью* назло;  
Они мой *ум* избаловали  
И слишком сгладили чело.  
Пора, пора насмешкам света  
Прогнать спокойствия туман;  
Что без *страданий* жизнь поэта?  
И что без бури океан?  
Он хочет жить ценою *муки*,  
Ценой томительных *забот*.  
Он покупает неба звуки,  
Он даром славы не берет [10].

Стихотворение демонстрирует глубокие философские размышления поэта о жизни. Лирический герой стремится показать, что жизнь познаётся через печаль, а грусть и страдания помогают человеку более глубоко и полно жить. По мнению поэта, *любовь* и *счастье* не всегда благо, они могут превратить жизнь человека в *туман*, *избаловать* его, разучить чувствовать по-настоящему, даже препятствовать развитию таланта (Что без *страданий* жизнь поэта?). Напротив, *печаль*, *страдания*, жизненные *бури*, *мука* и *томительные заботы* способны пробудить вдохновение, сделать жизнь более яркой и насыщенной, приблизить поэта к *славе*. Уже первая строка стихотворения выражает его основную мысль: «*Я жить хочу! хочу печали...*», подсказывает, что для лирического героя только в печали, в грусти возможна настоящая жизнь.

Рассмотрим перевод стихотворения на китайский язык:

我要生活！我要悲哀，  
 抛却恋爱和幸福的情怀；  
 热恋和幸福使我玩物丧志，  
 把我额上的皱纹都舒展开。  
 如今该让上流社会的嘲笑  
 驱散我心中的宁静的雾霭，  
 没有痛苦岂是诗人的生涯？  
 缺了风暴怎算澎湃的大海？  
 诗人要用痛苦的代价去生活，  
 要用苦苦的焦虑把生活换来，  
 他想要买取天国的歌声，  
 他不愿坐享荣誉的光彩 [26].

Обращает на себя внимание стремление переводчика сохранить метафоры оригинального текста. Строка «缺了风暴怎算澎湃的大海？» переводится как «*Что такое море без шторма?*». Переводчик стремится как можно более точно изобразить чувства лирического героя, но, на наш взгляд, ему не удаётся передать единство в восприятии поэтом жизни и печали. Например, строка «抛却恋爱和幸福的情怀» переводится как «*Отказаться от чувства любви и счастья*». М.Ю. Лермонтов хотел показать, что печаль необходима для полноты жизни, однако он не призывал отказаться от счастья и сделать грусть своим единственным состоянием.

Рассмотрим стихотворение «И скучно и грустно», написанное М.Ю. Лермонтовым в 1840 году:

*И скучно и грустно*, и некому руку подать  
 В минуту душевной *невзгоды*...  
*Желанья!* что пользы напрасно и вечно желать?  
 А годы проходят — все лучшие годы!  
*Любить*... но кого же? на время — не стоит труда,  
 А вечно любить невозможно.  
 В себя ли заглянешь? — там прошлого нет и следа:  
*И радость*, и *муки*, и всё там ничтожно...  
 Что *страсти?* — ведь рано иль поздно их сладкий  
 недуг  
 Исчезнет при слове рассудка;  
 И *жизнь*, как помотришь с холодным вниманьем во-  
 круг —  
 Такая пустая и глупая шутка... [10].

В этом стихотворении отразились особенности мировоззрения поэта, показано переосмысление им прожитых лет. В первых двух строках передана мысль о душевном одиночестве и грусть из-за того, что вокруг нет по-настоящему близких людей. Лирический герой ощущает бесполезность желаний, непостоянство любви, бессмысленность и положительных (*радость*), и отри-

цательных (*мука*) эмоций. Последние две строки транслируют чувства грусти и глубокого разочарования поэта в жизни.

Рассмотрим перевод стихотворения на китайский язык:

寂寞又忧愁，当痛苦袭上心头，  
 …有谁可以和我分忧…  
 期望…总是空怀期望干什么？…  
 …岁月正蹉跎，韶华付东流！  
 爱…爱谁？钟情一时何足求，  
 …却又无法相爱到白头…  
 反顾自己吧！往事消踪了，  
 …欢乐、痛苦，全不堪回首。  
 激情算什么？这种甜蜜的病症  
 …会烟消云散，如理智开口；  
 只要你向周围冷冷地扫一眼 — —  
 …人生空虚、愚蠢真少有… [26].

Переводчику удаётся точно передать чувства лирического героя, то есть эмоция разочарования понятна для него и не вызывает сложности при передаче на китайском языке.

В стихотворениях М.Ю. Лермонтова можно заметить, что одной из характеристик грусти выступает одиночество. Например, в приведённом выше стихотворении «И скучно и грустно», мы видим, что состояние «скучно» (связанное с одиночеством) и состояние «грустно» связаны. Такое восприятие эмоции грусти характерно для носителя русского языка. Как показано в ассоциативном словаре, слово «скука» занимает первое место по частотности ассоциации среди слов-реакций слова-стимула «одиночество» [21, с. 144]. С целью увидеть особенности восприятия грусти и одиночества М.Ю. Лермонтовым рассмотрим стихотворение поэта «Одиночество» (1830):

Как страшно жизни сей оковы  
 Нам в *одиночестве* влачить.  
 Делить *веселье* — все готовы —  
 Никто не хочет *грусть* делить.  
*Один я здесь*, как царь воздушный,  
*Страданья* в сердце стеснены,  
 И вижу, как судьбе послушно,  
 Года уходят, будто сны;  
 И вновь приходят, с позлащенной,  
 Но той же старою мечтой,  
 И вижу гроб уединенный,  
 Он ждет; что ж медлить над землей?  
 Никто о том не покрушится,  
 И будут (я уверен в том)  
 О смерти больше веселиться,  
 Чем о рождении моем... [10].

Стихотворение передает мысль поэта о том, что человеку обычно суждено жить в одиночестве. Строка «Никто не хочет грусть делить» обозначает, что грусть и одиночество тесно связаны: грусть обуславливает одиночество. Одиночество, в свою очередь, ведет к страданиям. Уединение, жизнь в одиночестве до самой смерти — это выбор, который делает лирический герой. Стихотворение наполнено глубокой грустью и разочарованием в жизни.

Рассмотрим перевод данного текста на китайский язык:

孤独中拖着今生的锁链，  
这多么使我们感到心寒。  
共享欢乐，人人都乐意，  
可谁也不愿将忧愁分担。  
我像个空中王子然一身，  
万般的痛苦紧压我心田，  
我望见，岁月顺着命运  
匆匆流逝，如春梦一般；  
年光去而复来，它带来  
依然如故的金黄色的幻梦，  
我望见一座待人归的孤墓，  
我为何迟迟不告别人生？  
没有谁会为此感到伤心，  
有一点我却全然相信：  
人们将兴高采烈地看我死，  
甚于当年喜看我的出生… [26].

Переводчику удаётся точно передать разочарование лирического героя и его трагическое мировосприятие. К примеру, строка *人们将兴高采烈地看我死* переводится: «Люди будут радостно смотреть, как я умираю».

Итак, на основе словарных дефиниций мы выявили центральные семы слова-концепта «грусть» и рассмотрели главные составляющие концептуального поля «ГРУСТЬ» в стихах М. Ю. Лермонтова на фоне китайского языка. Это позволило нам ближе прикоснуться к анализу душевного состояния и мировоззрения поэта, а также осмыслить особенности его личности. С помощью семантического анализа мы уточнили, что семы «чувство», «боль» и «душа» не только принадлежат к числу центральных сем слова-концепта «грусть», но и относятся к числу основных единиц одноименного концептуального поля в русской языковой картине мира. Это отражается и в стихотворениях М. Ю. Лермонтова, однако существуют также оригинальные, индивидуальные составляющие концептуального поля «ГРУСТЬ», характерные для авторской картины мира поэта, — «любовь», «жизнь» и «одиночество».

При переводе на китайский язык стихотворений, посвящённых разным аспектам восприятия М. Ю. Лермонтовым грусти, у переводчика возникают определённые трудности. Легче оказывается перевести те произведения, в которых грусть выступает как однозначно негативное чувство и связана с разочарованием лирического героя в жизни, представлением о безысходности человеческого существования. Те стихотворения, где лирический герой подчёркивает тесную связь грусти и жизни, передаёт мысль о негативном отношении к абсолютно радостному существованию, о важности страданий и переживаний для развития личности и для творчества, с трудом поддаются осмыслению переводчика. Возможно, это связано с особенностями языковой картины мира русского и китайского народов, что требует более внимательного изучения в дальнейшем.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Большой толковый словарь русского языка / Сост. и гл. ред. С. А. Кузнецов. — СПб.: Норинт, 2000. — 1536 с.
2. Гирнык А. В. Синергетическая модель концепта «жизнь»: экспериментальное исследование: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.19. — Тверь, 2011. — 19 с.
3. Даль В. И. Толковый словарь живого великорусского языка: В 4 т. Т. 1: А–З. — М.: Рипол классик, 2006. — 752 с.
4. Долганина А. А. Понятийная составляющая концепта «грусть» в текстах интернет-миниатюр на фоне классической литературы // Новое слово: актуальные проблемы языкознания, литературоведения и методики преподавания филологических дисциплин: Мат. I Междунар. науч.-практ. конф. — Киров: Университет-Плюс, 2015. — С. 12–15.
5. Карасик В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс: монография. — Волгоград: Перемена, 2002. — 477 с.
6. Красавский Н. А. Эмоциональные концепты в немецкой и русской лингвокультурах: монография. — Волгоград: Перемена, 2001. — 495 с.
7. Красных В. В. Основы психолингвистики: лекционный курс. — М.: Гнозис, 2012. — 329 с.
8. Крылова М. Н. Концепт «север» в образной системе современного русского сравнения // Сибирский филологический журнал. — 2013. — № 4. — С. 215–220.
9. Кубрякова Е. С., Демьянков В. З., Панкрац Ю. Г., Лузина Л. Г. Краткий словарь когнитивных терминов / Под общ. ред. Е. С. Кубряковой. — М.: Изд-во МГУ, 1996. — 245 с.
10. Лермонтов Михаил Юрьевич. Стихи [Электронный ресурс]. — URL: <http://stih.su/lermontov/> (дата обращения: 31.01.2020).
11. Липич В. В. А. С. Пушкин и М. Ю. Лермонтов: две грани русского романтизма: монография. — Белгород: Изд-во БелГУ, 2005. — 344 с.
12. Маслова В. А. Лингвокультурология: учебное пособие. — М.: Академия, 2001. — 208 с.

13. Нагибина Е. В. Концепт «слава» в русском языке: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.01. — Новосибирск, 2002. — 19 с.
14. Начешникова Д. Э. Эмоция тревоги в лирике М. Ю. Лермонтова // Студенческий электронный журнал СтРИЖ. — 2015. — № 4. — С. 20–23.
15. Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка. М.: А ТЕМП, 2006. — 944 с.
16. Попова З. Д., Стернин И. А. Когнитивная лингвистика: учебное издание. — М.: АСТ: Восток — Запад, 2010. — 314 с.
17. Снеткова Е. А. Проблема дефиниции концептов грусть, печаль // Вестник Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина. — 2012. — Т. 1. — № 4. — С. 134–138.
18. Степанов Ю. С. Константы. Словарь русской культуры: Опыт исследования. — М.: Академ. проект, 2001. — 820 с.
19. Токарев Г. В. Лингвокультурология: учебное пособие. — Тула: Изд-во ТГПУ им. Л. Н. Толстого, 2009. — 135 с.
20. Фасмер М. Этимологический словарь русского языка: в 4 т. Т. I: А–Д: пер. с нем. и доп. О. Н. Трубачева / под ред. и с предисл. Б. А. Ларина. — М.: Прогресс, 1986. — 576 с.
21. Черкасова Г. А., Уфимцева Н. В. Русский региональный ассоциативный словарь-тезаурус: в 2 т. Т. 1: От стимула к реакции. — М.: Моск. Междунар. Академия, 2014. — 279 с.
22. Чесноков И. И. Мечь как эмоциональный поведенческий концепт (опыт когнитивно-коммуникативного описания в контексте русской лингвокультуры): монография. — Волгоград: Перемена, 2008. — 261 с.
23. Чжан Я. Особенности языковых средств передачи эмоций в прозе А. С. Пушкина и М. Ю. Лермонтова // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. — 2018. — № 9. — С. 195–200.
24. Яо Ж. Концепт грусть в русском языковом сознании (на фоне сравнения с китайским концептом) // Филологический аспект. — 2019а. — № 5 (49). — С. 318–325.
25. Яо Ж. Концепт скука в русском языковом сознании (на фоне сравнения с китайским концептом) // Мир науки. Социология, филология, культурология. — 2019б. — Т. 10. — № 1. — С. 13.
26. 我要生活! 我要悲哀……: 莱蒙托夫诗选 / (俄罗斯) 莱蒙托夫著; 顾蕴璞译. 上海: 上海三联书店, 2015. — 220 с.

© Лян Хунци (lianghongqi@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Г. Далянь, Китай

## МЕТАФОРИЧЕСКАЯ СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ МОТИВАЦИЯ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ

Ма Яньхун

Московский государственный университет имени

М. В. Ломоносова

18817332367@163.com

### METAPHORICAL WORD-BUILDING MOTIVATION IN RUSSIAN

Ma Yanhong

*Summary.* This article presents the results of research on the sources of theoretical literature regarding metaphorical derivational motivation in the Russian language. In the process of studying this topic, an analysis of characteristic ways of forming metaphorical motivation was carried out, the dynamics of its development were investigated. The article also presents examples, studied the semantics and specificity of metaphorical motivation. The article examines the features of formal-semantic relations between motivating and motivated elements of metaphorical word-formation motivation.

*Keywords:* metaphorical word-formation motivation, metaphorical meaning, figurative meaning, motivating words.

*Аннотация.* В данной статье представлены результаты исследований источников теоретической литературы относительно метафорической словообразовательной мотивации в русском языке. В процессе изучения указанной темы проведен анализ характерных способов образования метафорической мотивации, исследована динамика ее развития. Также в статье представлены примеры, изучены семантика и специфика метафорической мотивации. В статье проведено исследование особенностей формально-семантических отношений между мотивирующими и мотивированными элементами метафорической словообразовательной мотивации.

*Ключевые слова:* метафорическая словообразовательная мотивация, метафорический смысл, переносное значение, мотивирующие слова.

**С**ловообразовательная мотивация определяется как отношение между двумя однокоренными словами, значение одного из которых либо а) определяется через значение другого, например, *дом* — *домик* (маленький дом), *победить* — *победитель* ('тот, кто победил'), либо б) тождественно значению другого во всех своих компонентах, кроме грамматического значения части речи [РГ, 1980: 131].

Особенность словообразовательной мотивации — это групповой характер формирования. Данный факт выражается в следующих характеристиках: 1) наличие повторений во всех парах, включенных в один словообразовательный тип; 2) наличие характеристики воспроизводимости; 3) наличие единого корня при формировании новых слов [Комина, 1984: 54–61]. Еще одна отличительная характеристика словообразовательной мотивации — наличие значения мотивирующего слова в семантике мотивированного слова. Примерами указанной характеристики являются следующие слова: *стучать* → *доступаться*, *кричать* → *перекричать*, *кружиться* → *покружиться*.

Таким образом, видим, что в исследуемых примерах в производных словах имеет место семантика производящих слов. Также имеет место наличия взаимосвязи между лексическими значениями производного и производящего слов, а также отражение индивидуальных характеристик производных элементов. Также стоит отметить, что тип мотивирующих элементов единый. При

этом формант может быть различным: префикс или суффикс, или одновременное использование двух.

В процессе исследования выявлены следующие классификации словообразовательной мотивации:

- ♦ прямые словообразовательной мотивации (прямое значение производящего слова целиком включено в семантику производного слова), например: *работа* → *работать*; *стол* → *столлик*; *актёр* → *актёрка*.
- ♦ периферийные словообразовательной мотивации (значения производных описываются с использованием сочетания в том числе, например: *белый* — *бельё* 'нижняя одежда, в том числе белого цвета' [Земская, 1984: 338].
- ♦ переносные словообразовательной мотивации (реальные подразумевают преобладание базового слова над элементом, содержащим переносное значение, ассоциативные подразумевают взаимосвязи с помощью лексического значения. Например, слово *петух* имеет два значения: основное значение — 'самец курицы', переносное значение — 'задиристый, запальчивый человек, забияка'. Переносное значение производящего слова *петух* полностью вошло в значение производного *петушиться* 'вести себя задиристо, запальчиво, как петух'.

В результате проведенного исследования выявлены следующие компоненты формирования новых слов:

характеристика производящей базы; определение форманта и определение словообразовательного значения [Санникова, 2006: 17].

Существуют различные варианты взаимодействия производных элементов и переносных (метафорических). Их называют — отношения метафорической производности. Метафорическая мотивация впервые была выделена В.В. Лопатиным в середине 70-х годов. В статье «Метафорическая мотивация в русском словообразовании» он писал: «Специфика метафорической мотивации состоит в том, что переносный смысл возникает у определенных основ только на уровне мотивированного слова, только в его словообразовательной структуре» [Лопатин, 1975: 55]. Так, в производном слове *небоскре́б* наряду с его номинативным значением «очень высокий многоэтажный дом» есть еще его образное значение — «скребущий небо». В связи с наличием различных точек зрения в лингвистике существуют различные подходы к исследованию взаимосвязи производных элементов и производящих.

Некоторые авторы научных трудов понимают под метафорической мотивацией такой тип взаимодействия между производным и производящим элементов, в котором переносное значение формируется в следующих положениях: на уровне мотивированного слова; на уровне словообразовательной структуры. В соответствии с подходом Л.В. Балашовой метафорическое словообразование характеризуется динамическими особенностями, являющимися в совокупности системой и структурированными в единых правилах.

Согласно результатам проведенных исследований относительно особенностей словообразовательной метафоры выявлено, что указанная группа характеризует особенности качеств индивидов. Источник формирования первоначальных метафор — церковная литература, а далее темпы развития метафоричности были обусловлены темпами развития общества. Также словообразовательные метафоры характеризуются наличием философских элементов и идеализму. Образование метафор приходится в большей степени на те элементы языка, где «качество его снижено» [Санникова, 2006: 17].

Таким образом, исследование словообразовательной метафоры выявило, что указанный элемент лингвистики обладает автономностью, но зависит от особенностей развития общества.

С этой точки зрения явление метафорической мотивации следует отличать от других случаев или передачи или переносного смысла мотивированным словом, к которым относятся следующие явления:

1. Наличие устойчивых сочетаний, которыми они мотивированы. Примеры: «головоломка» (очень трудный, сложный), «горемыка» (человек, которого преследуют проблемы). Взаимосвязь в данном случае обусловлена сочетанием мотивирующих слов.
2. Переходные случаи между метафорической мотивацией и мотивацией тут устойчивыми сочетаниями представляет собой: сложения, или вполне совпадающие по семантическому содержанию с тут устойчивым сочетанием или из однокоренных слов. Сложения, семантически соотносимые с сочетаниями несколько или иной структуры, чем состоящие или из однокоренных слов.
3. Семантическая связь мотивированного слова только с переносным значением мотивирующего.

Указанные характеристики имеют единое сходство — переданный переносный смысл переходит от мотивирующего слова, также отсутствуют четкие границы в рассмотренных случаях.

Если рассматривать конкретные примеры, то стоит рассмотреть глагол *окры́лить*, который образуется от слова *кры́лья*. Указанный глагол используется в различных фразеологических единицах: *подрезать кры́лья*, *расправить кры́лья*. В указанном примере метафорическая характеристика наблюдается в мотивирующем слове.

Стоит различать несколько на первый взгляд схожих элементов: метафорическая мотивация, переносным значением и фразеологическим оборотом.

В метафорической мотивации имеются переносное значение, а также производное и производящее слово.

Стоит отметить, что аффиксальные морфемы — формант, используемый в метафорической мотивации, что имеет сходные признаки с морфологическими способами деривации. Но это именно только или похожесть, так как материально выраженный формант единственное средство, отличающее или производящую основу от или производной.

Значение аффикса совпадает со значением в морфологическом формообразовании: формирование части речи или производного слова.

В случае метафорической мотивации у образованного слова появляется новая внутренняя форма, взаимодействующая не со значением мотивирующего слова, а с его ассоциативным или потенциалом.

Результаты исследования показали, что формирование нового слова с помощью метафорической мотивации демонстрирует тесную взаимосвязь элементов морфологического и семантического словообразования во всех звеньях словообразовательного типа.

Определение словообразовательного значения требует учета указанного факта. Словообразовательное значение определяется в случае метафорической мотивации так же, как и при морфологическом словопроизводстве, но в то же время неотъемлемым элементом характеристики словообразовательного значения будет указание на сходство с тем, что названо в производящей базе.

Таким образом, метафорически мотивированные элементы, в отличие от других случаев передачи переносного смысла мотивированным словом, являются единственными носителями переносного смысла, только или при метафорической мотивации.

Образование переносного смысла связано с образованием или производного слова. Сохранившийся в таких словах образ, или поддерживаемый словообразовательной структурой, дает основания причислять или их к мотивированным словам и, таким образом, рассматривать в словообразовательных описаниях наряду со стандартными мотивированными словами.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Земская Е. А. Виды семантических отношений словообразовательной мотивации // Wiener Slavistischer Almanach, Bd. 13, 1984. С. 337–349.
2. Комина Е. В. Мотивация как лингвистическое явление / Е. В. Комина // Семантика или и структура слова. — Калинин: Издательство Калининского тут университета, 1984. С. 54–61.
3. Лопатин В. В. Метафорическая мотивация в русском словообразовании \*Текст+ / В. В. Лопатин // Актуальные проблемы русского словообразования. — Т. 143 — Ташкент, 1975. С. 53–57.
4. Русская грамматика: В 2 т. М.: Наука, 1982. Т. 1. 131 с.
5. Санникова Н. Ю. Мотивированность или и или производность слов или в современном или русском языке: Методические или рекомендации / Н. Ю. Санникова. — Астрахань: Издательский дом «Астраханский тут университет», 2006. 17с.

© Ма Яньхун (18817332367@163.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова

## РЕЧЕВЫЕ СТРАТЕГИИ И ТАКТИКИ МАНИПУЛИРОВАНИЯ В РЕЧИ ДОНАЛЬДА ТРАМПА В Г. ТОЛЕДО, ОГАЙО 09.01.2020

### SPEECH STRATEGIES AND MANAGEMENT TACKS IN THE SPEECH OF DONALD TRUMP IN TOLEDO, OHIO 01.09.2020

*A. Mahina*

*Summary.* the article is devoted to the manipulation tactics and strategies in the political discourse as one of the methods to achieve the main objectives of political discourse participant. The strategies of manipulation in modern political discourse are researched based on the speech of Donald Trump delivered on January 9, 2020 in Toledo, Ohio, which was taken as a specimen of manipulation strategies implementation. The analysis is based on the stylistic means of language extracted from the speech by continuous sampling method. The authors use the classification of O.N.Parshina as the main theoretical material for practical analysis. This classification includes argumentative, agitational, informational-interpretative and the emotional disposition strategy.

*Keywords:* speech strategies, speech tactics, manipulation, political discourse, Donald Trump.

*Махина Алина Ильдаровна*

*Аспирант,*

*Сургутский государственный университет*

*alina.gabidullina.1993@mail.ru*

Аннотация. статья посвящена тактикам и стратегиям манипулирования в политическом дискурсе как одним из методов достижения главных целей участников дискурса. В статье рассматривается применение стратегии манипулирования в речи Дональда Трампа, произнесенной 9 января 2020 года в г. Толедо штат Огайо, которая была взята как образец применения стратегий манипулирования. Методом сплошной выборки были отобраны приемы и стратегии, содержащие речевые тактики манипуляции. В качестве основного теоретического материала для анализа авторы используют классификацию стратегий манипуляции, предложенную О.Н. Паршиной. Данные стратегии включают в себя аргументативную, агитационную и информационно-интерпретативную стратегии, а также стратегию формирования эмоционального настроения адресата.

*Ключевые слова:* речевые стратегии, речевые тактики, манипулирование, политический дискурс, Дональд Трамп.

**П**олитический дискурс стал объектом пристального внимания современных исследователей языка и культуры, так как эта область знания дает представление об основных принципах, на которых базируется политическая коммуникация в том или ином социуме, в той или иной культуре [5]. Важная задача политического дискурса — влиять на индивидуальное и массовое сознание посредством разнообразных языковых средств [9].

Главной функцией политической коммуникации, согласно различным исследователям (О.Л. Михалева, А.П. Чудинов, Е.И. Шейгал, и др.), является борьба за политическую власть. Власть всегда относилась к числу высших социальных ценностей, в связи с чем в борьбе за власть используются все человеческие возможности и научные достижения. «Для получения нужного результата авторы политических текстов затрачивают колоссальные усилия. Поэтому при анализе политической коммуникации особенно заметно и высокое мастерство, и творческое убожество авторов, их коммуникативные успехи и неудачи» [14].

В США анализ политической риторики имеет многолетнюю традицию и на протяжении многих десятилетий

является предметом специальных научных исследований [5]. Безусловно, из современных политических деятелей своим языковым образом выделяется действующий президент США Дональд Трамп, которого некоторые журналисты считают мастером классической риторики [17].

За последние два несколько лет появилось множество публикаций и исследований, посвященных разбору образцов политических выступлений Дональда Трампа. Среди западных академических исследований можно назвать работы по исследованию личности американского президента через призму его речи [15] и общетеоретический анализ эволюции политического дискурса в англоязычном мире [18]. Внимание отечественных лингвистов уделялось общим стилистическим особенностям речей Д. Трампа [6], анализу метафорических образов, интертекстуальных включений [10], а также коммуникационным стратегиям, а именно политического сторителлинга и «блуждающих сюжетов» [13].

Цель нашего исследования — проанализировать речевые стратегии и тактики манипулирования, используемые Дональдом Трампом в своем митинге в городе Толедо, штат Огайо от 09.01.2020 для реализации стратегии

манипулирования. Эта цель предполагает решение следующей исследовательской задачи: выявить языковые средства, реализующие данные тактики. Материалом исследования служит скрипт речи президента.

Для достижения своих целей политические игроки используют различные приемы, один из них — это манипуляция. Манипуляция не только своим народом и общественным сознанием, но и оппонентом, например, в предвыборной кампании, в дебатах или в международных переговорах.

В лингвистике понятие «манипуляция» трактуется неоднозначно и имеет несколько дефиниций. По словарю С. И. Ожегова термин манипуляция имеет следующее определение: «Манипуляция -и, ж. 1. Сложный прием, действие над чем-н. при работе руками, ручным способом (книжн.). 2. перен. Прodelка, махинация». [7] Проблема манипулирования индивидуальным и массовым сознанием в последние годы все больше привлекает внимание психологов и лингвистов [Ермаков 1995; Доценко 1997; Московичи 1998; Цуладзе 2000; Панкратов 2000; Шейнов 2000; Кара-Мурза 2001; Панасюк 2002; Грачев, Мельник 2002; Седов 2003а и др.]. В нашем исследовании мы опираемся на определение, предложенное Е. И. Доценко, которое звучит так: «Манипуляция — это вид психологического воздействия, искусное исполнение которого ведет к скрытому возбуждению у другого человека намерений, не совпадающих с его актуально существующими желаниями» [2].

В политической коммуникации манипуляция довольно часто может использоваться в качестве стратегии, как специфическая установка на общение (и тогда манипулятивная тактика реализует манипулятивную стратегию), а может использоваться в качестве приема, как ситуативное и косвенное средство воздействия (тогда это манипулятивная тактика при реализации других стратегий). [8]

Трактовка термина «стратегия» в лингвистике неоднозначна ввиду того, что существует множество подходов к данному понятию. О. С. Иссерс под речевой стратегией понимает «весь комплекс действий, направленный на достижение коммуникативной цели» [3]. По мнению И. Н. Борисовой, коммуникативная стратегия есть способ организации речевого поведения в соответствии с замыслом, интенцией участников общения. В широком смысле коммуникативная стратегия понимается как сверхзадача речи, диктуемая практическими целями говорящего. Коммуникативная стратегия речи есть способ реализации замысла, она предполагает отбор фактов и их подачу в определенном освещении с целью воздействия на интеллектуальную, волевую и эмоциональную сферу адресата [1]. Похожее определение предлагает

Ю. В. Сорокина: «...коммуникативная стратегия — это комплекс речевых действий, направленных на достижение глобальной коммуникативной цели, зависящих от личности вступающих в общение людей, отношений между ними и условий между ними. Коммуникативная цель реализуется в определенной коммуникативной (речевой) стратегии, подчиняющей себе процесс речевой коммуникации, в процессе которой автор текста решает ряд практических задач, имеющих промежуточную цель» [11].

Однако в любой из трактовок указывается на основную суть «стратегии» как термина — это совокупность действий, направленных на достижение результата. В нашем случае мы говорим о речевом поведении и связанных с ним действий, необходимых для достижения той или иной задачи конкретного, в нашем случае политического, дискурса. Термин «стратегия» также подразумевает планирование речевой коммуникации.

**Таким образом, мы можем определить, что понятие «стратегия» в нашем исследовании заключается в планировании речевой коммуникации с учетом тех условий, в которых она происходит и с помощью совокупности тех или иных действий для достижения необходимой цели коммуникации.**

Данные действия для реализации речевых стратегий могут выражаться **тактиками**, которые, в свою очередь, направлены на выполнение каких-либо коммуникативных намерений, ведущих к достижению главной цели коммуникации. Тактики — это, своего рода способы реализации той или иной стратегии. Ввиду разнообразия лингвистических школ существует немало классификаций речевых стратегий и тактик, однако мы придерживаемся наиболее общепризнанной из них.

В настоящей статье мы отталкиваемся от речевых стратегий и тактик, разработанных О. Н. Паршиной, а именно аргументативной, агитационной и информационно-интерпретативной стратегий.

**Аргументативная стратегия** — убеждение адресата при помощи аргументов. Для реализации данной стратегии, как отмечает О. Н. Паршина [8], существует несколько тактик: тактика контрастивного анализа (сопоставление фактов, событий, результатов); тактика указания на перспективу (прогнозирование политиками развития событий, выражение стратегических целей, позиций и намерений говорящего); тактика иллюстрирования (проявляется в использовании фактов и примеров); тактика обоснованных оценок (суждения, при помощи которых оратор стремится объективно оценить предмет и обосновать свою оценку). Аргументативные тактики опираются на разумные доводы, обращенные к ценно-

стям адресата. Доводы могут быть как рационального, так и эмоционального характера [8]. И. А. Стернин так же отмечает, что в убеждении используется и логика, и — обязательно — эмоция, эмоциональное давление [12].

**Агитационная стратегия** имеет своей задачей воздействие на поступки слушателей для побуждения совершить определенные действия [8]. Она включает в себя набор определенных тактик, среди которых — тактика призыва, тактика обещания.

**Информационно-интерпретационная стратегия**, которую используют руководители государства при информировании граждан о важнейших событиях социальной, экономической и политической жизни, в основном представлена жанрами диалогической речи — интервью и таким новым жанровым образованием, как «прямая линия». В политических диалогах подобного типа на первый план выступает не содержательно-фрактальная информация, а содержательно-концептуальная, раскрывающая авторское понимание отношений между явлениями, фактами, событиями. В этой стратегии используются следующие тактики: тактика признания существования проблемы, тактика акцентирования положительной информации, тактика разъяснения, тактика комментирования [8].

Для исследования особенностей манипулирования в качестве материала исследования была выбрана речь, которую Дональд Трамп произнес в городе Толедо, штат Огайо в 2020 году.

*Thank you very much. Vice President Mike Pence. Great job you're doing, and hello Toledo. We love Toledo, you remember, I was here a lot. You remember 2016, what a year that was. Right?*

Президент Соединенных Штатов красочно начинает свою речь, приветствуя зрителей, и одновременно хвалит вице-президента Майка Пенса «*great job you're doing*» за его плодотворную деятельность. Дальше президент использует часто употребляемую у политиков **тактику отождествления** и употребляет личное местоимение «*we*» в 1 л. мн. ч., тем самым дает понять, что он подразумевает все правительство США и себя в том числе. Такая тактика позволяет отождествить себя со всем населением страны, что говорит о единстве установок, целей и мотивов президента и народа.

Президент прибегает к использованию **аргументативной стратегии**. Обращаясь к конкретным фактам из прошлого, можно укрепить свои благие намерения и получить поддержку у слушателей. «*You remember 2016, what a year that was*». Он подчеркивает, что был в штате Огайо не раз, это значит, что он заинтересован в развитии данного штата.

Президент Дональд Трамп обращается к зрителям, используя восклицательную конструкцию «*what a*» и риторический вопрос «*Right?*». В данном случае реализуется стратегия **формирования эмоционального настроения** адресата и **тактика обращения** к эмоциям адресата.

*And 2020 is going to be even better, no doubt, but I'm thrilled to hold the first rally of 2020 right here in the great state of Ohio and as we begin the new year, our economy is booming, wages are soaring, workers are thriving and America's future has never ever looked brighter.*

Нами был установлен случай обращения Д. Трампа к аргументативной стратегии. Видо-временная форма Present continuous во фразах «*economy is booming, wages are soaring, workers are thriving*» используется для того, чтобы подчеркнуть то, что события не просто происходят сейчас и находятся в процессе, а будут продолжаться и далее. Таким образом Трамп указывает на радужные перспективы того, что уже сейчас находится в благоприятном состоянии. Тем самым мы обнаруживаем, что в данном отрезке речи спикер прибегает к классической тактике указания на перспективу.

Далее в этом же отрезке речи президент Соединенных Штатов использует комбинацию двух тактик, которая принадлежит аргументативной стратегии и выражается в виде тактики акцентирования положительной информации и тактики приведения фактов и цифр.

*With the envy of every country in the world, we have created seven million brand new jobs since our election.*

В выражении «*we have created seven million brand new jobs*» Трамп приводит статистику положительных результатов политической деятельности его и его команды, при этом он указывает, за какой короткий срок они этого достигли: «*since our election*». И даже в это короткой фразе он использует притяжательное местоимение «*our*», что является отличным примером тактики сближения и отождествления себя со своими избирателями.

Не менее важной с точки зрения удержания политической власти является использование **информационно-интерпретативной стратегии**. Когда Дональд Трамп рассказывал о положительных результатах по заключению новых торговых сделок с Японией, Южной Кореей и Китаем, он использовал **тактику акцентирования положительной информации**. Он указывает, что множество компаний вернулись обратно и, в частности, в штат Огайо, в котором он давал речь. «*they're all coming back*» повторяет он несколько раз, при этом он противопоставляет современное положительное состояние дел

событиям, происходившим до того, как он стал президентом. Для этого он использует «would», которая в данном примере выражает рутинные действия в прошлом. Использование этой конструкции для изображения негативных результатов политики предыдущих властей противопоставляется конструкции present continuous, которая акцентирует внимание на положительных результатах, происходящих сейчас и которые будут продолжаться в ближайшее время. Тем самым Трамп применяет **тактики противопоставления и акцентирования положительной информации** в пределах одного высказывания, что позволяет достичь максимального результата в задаче манипулировать общественным мнением.

*A lot of you are victims of that leaving these companies would leave they'd go to Mexico. They'd go to Canada, they'd close up, they'd buy from China, now they're all coming back, new ones, old ones, they're all coming back and many are coming right here to Ohio, and just in case you didn't know it. Ohio just had the best year economically in the history of your state.*

Здесь же Трамп сочувствует своему народу через **тактику единения**, формируя нужный **эмоциональный настрой**, в начале высказывания называя их жертвами «victims» негативных действий предыдущей администрации, и указывая на то, что последний год был экономически самым лучшим в истории, таким образом и противопоставляя себя предыдущей команде. Так он пытается приблизить слушателей к себе и сыграть на сочувствии и понимании своего народа, таким образом прибегая и к **тактике солидаризации**.

Проанализировав языковые средства, стратегии и тактики, использовавшиеся Дональдом Трампом в своей речи, которую он произнес в городе Толедо, штат Огайо 09.01.2020, мы пришли к выводу, что Трамп активно пользуется данными стратегиями для достижения своих политических целей и манипулирования мнением своих слушателей и избирателей. Данная речь является типичным образцом применения аргументативной, агитационной и информационно-интерпретативной стратегий.

Речь президента изобилует комбинациями сразу нескольких приемов и тактик. В частности, мы выяснили, что он нередко использует тактику противопоставления и акцентирования положительной информации, активно прибегая при этом к аргументативной стратегии, пытаясь постоянно приводить факты положительных изменений при его администрации и подкрепляя это цифрами. При этом не раз было замечено, что одним из самых простых и эффективных способов реализации подобных тактик и стратегий является противопоставление грамматических конструкций с would и present continuous, посредством чего выражается положение дел в прошлом и в настоящем-будущем.

Трамп также обращается к согражданам, применяя тактику сочувствия и отождествления, солидаризации и единения, реализуя их через использование лексики, выражающей подобные отношения и коннотации. Данные тактики позволяют президенту сблизиться с народом и эмоционально воздействовать на него.

Нужно отметить, что все перечисленные стратегии, тактики и приемы органично сочетаются и умело используются президентом в речи президента и, судя по реакции слушателей, действительно имеет должный эффект. Именно поэтому мы взяли данную речь в качестве образца для исследования.

Интересным наблюдением отметим то, что агитационные стратегии, выражаемые тактиками призыва к действию и обещаниями, в исследовании встречаются реже всего. Однако это можно считать особенностью данной конкретной речевой ситуации, где у президента, вероятно, не было задачи агитировать публику к чему-то.

Таким образом, можно сделать вывод, что президент Трамп в своем обращении к жителям штата Огайо 09.01.2020 наиболее активно пользовался тактиками, свойственными аргументативной и информационно-интерпретативной стратегиям. Именно эти тактики в данном исследовании наиболее эффективно помогают достичь одной из главных целей политического дискурса — манипулирования мнением избирателей.

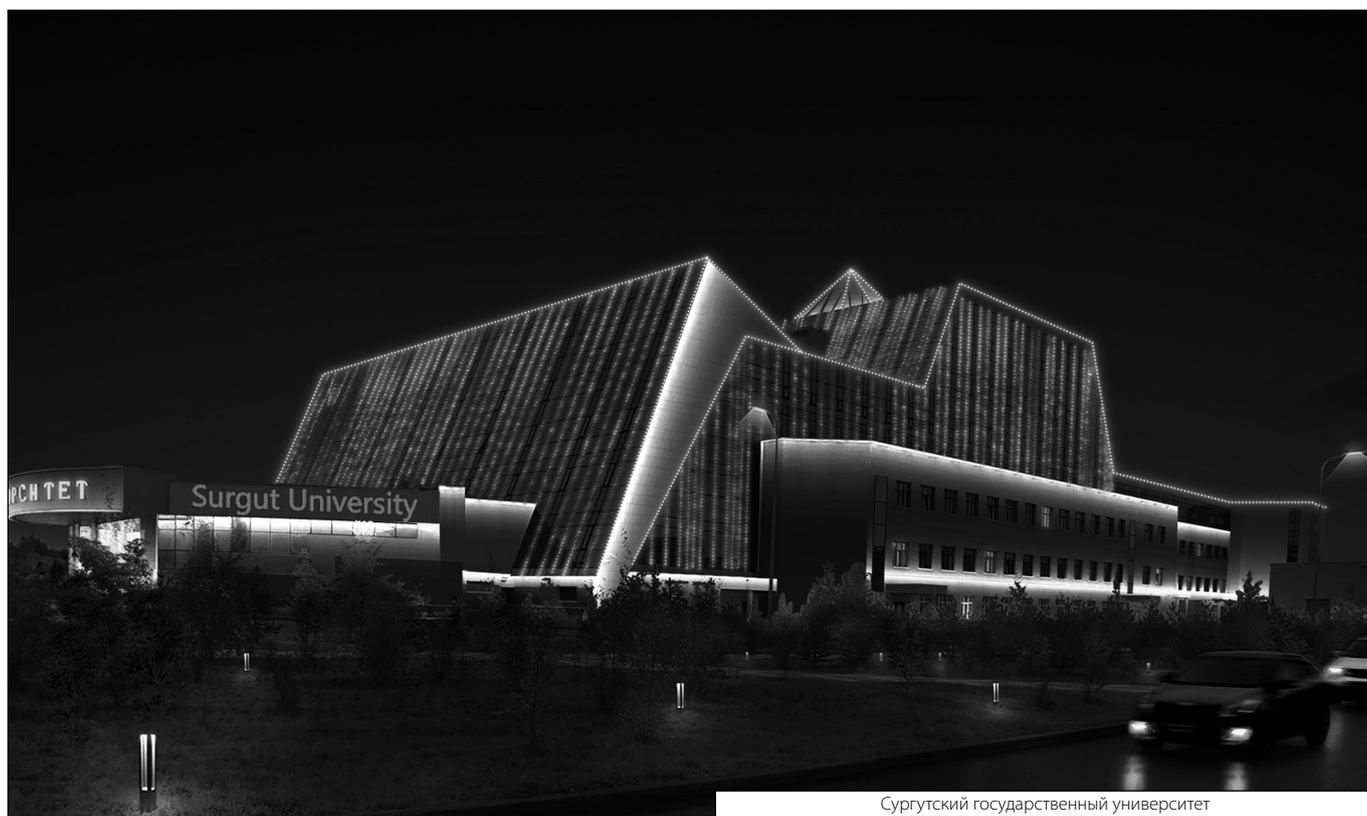
#### ЛИТЕРАТУРА

1. Борисова И. Н. Категория цели и аспекты текстового анализа // Жанры речи. Вып. 2. — Саратов: Колледж, 1999. С. 81–96.
2. Доценко Е. Л. Психология манипуляции: феномены, механизмы и защита. — М.: ЧеРо, 1997. — 344с.
3. Иссерс О. С. Коммуникативные стратегии и тактики русской речи. — М.: Едиториал УРСС, 2002. 284 с.
4. Кара-Мурза, С. Г. Манипуляция сознанием [Электронный ресурс] / С. Г. Кара-Мурза. — М.: Алгоритм, 2000. — Режим доступа: <http://www.karamurza.ru/manipul.htm> (дата обращения: 27.01.2019).
5. Маркова Ольга Александровна, Харламова Татьяна Валерьевна Лингвокультурологический анализ речей российских и американских президентов // Политическая лингвистика. 2005. № 16. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/lingvokulturologicheskiy-analiz-rechey-rossiyskih-i-amerikanskih-prezidentov> (дата обращения: 29.01.2020).

6. Мартынова И.Н., Николаева А.С. Стилистические особенности публичных выступлений Дональда Трампа (на материале современных англоязычных СМИ) // Общие и частные вопросы филологии: сборник научных статей по материалам XIII Международной научно-практической конференции / отв. ред. Н. В. Кормилиной, Н. Ю. Шугаева. Чебоксары, 2016. С. 105–108.
7. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений. [Электронный ресурс] — 4-е изд., М.: Высшая школа, 1993. Режим доступа: <http://www.ozhegov.org/m.shtml> (дата обращения: 01.02.2019).
8. Паршина О.Н. Стратегии и тактики речевого поведения современной политической элиты России. Монография. Астрахань: Изд-во Астрахан. гос. техн. ун-та, 2004а. — 180 с.
9. Попова, Т.Г. Политический текст и его лексические особенности [Текст] / Т.Г. Попова, Н.В. Таратынова // Rhema. Рема. — М.: МПГУ, 2012. — Вып. 3 — С. 90–97 [Электронный ресурс]. — URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/politicheskiy-teksti-ego-leksicheskie-osobennosti> (дата обращения: 24.01.2020).
10. Рыбачук К.Ю. Типология интертекстуальных включений в современном политическом дискурсе Великобритании и США // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2016. № 11 (65): в 3-х ч. Ч. 3. С. 164–167.
11. Сорокина Ю.В. Стратегия самопрезентации как элемент эффективного речевого воздействия в рамках педагогического дискурса // Вестн. Челяб. гос. ун-та. 2014. № 6 (335). Филология. Искусствоведение. Вып. 88. С. 89–92.
12. Стернин И.А. Введение в речевое воздействие. Воронеж: Полиграф, 2001.–49 с.
13. Черненко Ю.А. «Блуждающий сюжет» как инструмент взаимодействия с избирателем (на материалах предвыборной гонки в США в 2015–2016 году) // Вестник Волжского университета им. В.Н. Татищева. 2016. Т. 2. № 4. С. 235–243.
14. Чудинов А.П. Политическая лингвистика: учеб. пособие / А.П. Чудинов. — М.: Флинта: Наука, 2008. — 256 с.
15. Ahmadian S., Azarshahi S., Delroy L. P. Explaining Donald Trump via communication style: Grandiosity, informality, and dynamism // Personality and Individual Differences. 2017. № 107. P. 49–53.
16. Donald Trump Holds a Political Rally in Toledo, Ohio — January 9, 2020 [Электронный ресурс]. — URL: <https://factba.se/transcript/donald-trump-speech-kag-rally-toledo-ohio-january-9-2020>(дата обращения: 09.01.2020).
17. Think Progress [Электронный ресурс]. — URL: <https://thinkprogress.org/donald-trump-may-sound-like-a-clown-but-he-is-a-rhetoric-pro-like-cicero-ac40fd1cda79#.xkxnf06sh> (дата обращения: 24.01.2020). это 7
18. Tyrkkö Y. On the (Changing) Sociolinguistics of Political Language: From the Queen's Speech to Trump on Twitter [Электронный ресурс] // Historical Sociolinguistics Network Abstract. URL: [http://blogs.helsinki.fi/hison2016/files/2016/02/HiSon-abstract\\_Tyrkkö.pdf](http://blogs.helsinki.fi/hison2016/files/2016/02/HiSon-abstract_Tyrkkö.pdf) (дата обращения: 19.01.2020)

© Махина Алина Ильдаровна (alina.gabidullina.1993@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Сургутский государственный университет

# ВОПРОСНО-ОТВЕТНОЕ ДИАЛОГИЧЕСКОЕ ЕДИНСТВО ИЗ ТЕКСТА ДРАМЫ КАК ИСТОЧНИК ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА ДЛЯ ЗАНЯТИЙ ПО ПРАКТИКЕ ЯЗЫКА

## DIALOGIC UNITIES FROM THE TEXT OF DRAMA AS THE SOURCE OF LINGUISTIC MATERIAL FOR ENGLISH TEACHING

*N. Merkuryeva  
E. Bordyug*

*Summary.* The work deals with some dialogic unities containing different types of interrogative sentences as initiative retorts. The diversity of questions — general (Yes/No), special (Wh-), alternative (with or) — is under analysis. Among Yes/No questions some variants are investigated: having direct word order and being built with inversion, deliberative (starting with Shall I), tag-questions. The composition and structure of so-called “direct” (completely satisfying the speaker) and evasive replies, expected and unexpected answering retorts are also considered. All illustrating examples are selected from the text of O. Wilde’s play “The Importance of Being Earnest”. The author’s using the questions in direct meaning (for requesting information) and as indirect speech acts is shown. Wilde’s stylistic tools of alternating two-component dialogic unities with various types of questions are discussed as well. The theoretical material given in the work can be recommended for teaching students of non-linguistic faculties.

*Keywords:* spoken English, spoken interaction, dialogic unity, authorial styles.

*Меркурьева Наталья Юрьевна*

*Старший преподаватель, Московский городской  
университет управления Правительства Москвы  
nata2lya1@mail.ru*

*Бордюг Елена Михайловна*

*Преподаватель, ФГБПОУ «Колледж МИД России»,  
Москва  
bordyug.mguu@mail.ru*

*Аннотация.* В работе проанализированы диалогические единства (ДЕ), иницирующие реплики которых содержат вопросительные предложения. Материал подобран из текста пьесы О. Уайльда «Как важно быть серьезным». В составе реплик-зачинов рассматриваются разные типы общевопросительных предложений (общий вопрос с инверсией, декларативный, делиберативный, расчлененный), специальный (местоименный), альтернативный вопросы. Анализируется функционирование вопросов в прямом значении, для запроса информации, а также в качестве косвенных речевых актов. В отзывных репликах показаны состав и структура «прямых» и уклончивых, ожидаемых и неожиданных ответов. Обсуждаются авторские приемы чередования двучленных ДЕ с вопросами разных типов и однотипными. Предлагается систематизированный материал для использования при обучении устной диалогической речи студентов неязыковых специальностей.

*Ключевые слова:* разговорный английский, диалогическая речь, диалогическое единство.

**С**туденты неязыковых вузов, особенно вечерней и заочной форм обучения, для которых на предмет «иностранный язык» в учебном плане отводится небольшое количество аудиторных часов, практически на всех этапах обучения сталкиваются с проблемой построения диалогической речи. Затруднения часто связаны с невозможностью быстрого подбора уместной реплики-реакции. Это влечет за собой страх вступить в диалог («А вдруг меня что-нибудь спросят?!») как в непринужденной обстановке (на улице иностранные туристы остановили, чтобы узнать, как добраться куда-то), так и в ситуациях официального и полуофициального общения (необходимо встретить посетителя-иностранца, пройти собеседование, участвовать во встречах, переговорах и пр.). В этой связи представлялось важным обсудить лексико-грамматический материал, который может быть полезен преподавателю при решении задач, возникающих в процессе обучения.

В настоящей работе рассмотрим возможности использования диалогов из текста пьесы Оскара Уайльда «Как важно быть серьезным» для усовершенствования навыков устной разговорной речи учащихся. Выбор источника лингвистического материала не случаен. Произведения классиков, как известно, рассказывают об общечеловеческих ценностях, поучительны и интересны, характеризуются богатством и красочностью языковых средств. Пьеса О. Уайльда, основным составляющим которой, разумеется, является диалог, при минимуме описания и повествования, компактна, и достаточно легко прорабатывается учащимися самостоятельно, при надлежащей подготовке в аудитории. Диалоги построены на общеупотребительной лексике, разговорный стиль, отраженный в речи действующих лиц, предполагает отсутствие сложных грамматических конструкций. Поэтому учащиеся без труда понимают основное содержание реплик. Кроме того, особенности авторского стиля,

способствующие созданию юмористического эффекта, ярких образов персонажей, несомненно, делают пьесу привлекательной для прочтения. И, наконец, текст предоставляет богатый выбор необходимых нам для анализа диалогических единств (ДЕ), в которых, благодаря мастерству автора, речь героев представлена «живой», приближенной к реальной.

На консультации преподавателю следует отвести время на объяснение некоторых теоретических положений, относящихся к составу и функционированию ДЕ в тексте. В частности, пояснить, что в современной лингвистике минимальной единицей коммуникативного взаимодействия признано ДЕ — двунаправленная последовательность «встречной» обращенности [2, с. 117]. Необходимо отметить, что между репликами диалога, как правило, существуют отношения «стимул — реакция»: исходная, инициирующая реплика, прямо и непосредственно порождает ответную реплику, реплику-реакцию. Связность стимула и реакции, синсемантия реплик, входящих в вопросно-ответные единства, отмечается всеми исследователями диалогической речи [11, с. 42]. При этом задающий вопрос более независим, чем отвечающий, которому приходится выбирать из того, что предлагает спрашивающий [5, с. 134].

Таким образом, в ДЕ часто имеется потенциальная возможность предсказать ту или иную ответную реплику или реакцию, опираясь на структуру реплики-зачина и при развитии диалогического дискурса непременно присутствует ожидание некоторого поведения со стороны партнера. Поэтому существует понятие «прямого ответа», основная коммуникативная функция которого в том, что он должен исчерпывающе и недвусмысленно отвечать на вопрос, полностью удовлетворяя спрашивающего [3, с. 22].

Однако диалогическое общение далеко не всегда осуществляется по «ожидаемой» схеме из-за того, что в образовании ДЕ ведущую роль играют не формально-синтаксические, а прагматические факторы [4]. Поскольку в реальном диалоге решающую роль играет стратегия говорящего (когнитивная категория, определяющая речевое и неречевое поведение участников общения на каждом конкретном этапе интеракции [14]), то на появление ответной реплики влияет целый ряд факторов, как лингвистических, так и нелингвистических — индивидуальных, психологических. Поэтому вероятность появления той или иной ответной реплики — величина непостоянная и может колебаться от достаточно высокой, до весьма низкой или даже непредсказуемой [3, с. 12–13].

Далее отметим еще два момента, которые необходимо отчетливо представлять как студенту, так и преподавателю.

Это, во-первых, существование двух типов ДЕ — вопросно-ответных и невопросно-ответных. Первые имеют в своем составе в качестве инициирующей реплики вопросительное предложение, а вторые (в данной работе мы их не обсуждаем) — повествовательное или побудительное [3, с. 17]. Такое деление обусловлено целевой установкой и структурно-коммуникативным составом ДЕ.

И, во-вторых, существование различных типов ответов. Реплика-зачин может порождать не только ответную реплику, т.е. вербальный ответ (положительный, отрицательный, уклончивый), но и акциональный (физическим или речевым действием), вербально-акциональный или может быть проигнорирована [7].

В первую очередь обратимся в двучленному ДЕ, состоящему из двух коррелирующих реплик, поскольку именно оно является основным структурным типом и рассматривается как «ядро, ячейка, диалогический минимум» [3, с. 12].

Среди общих, или неместоименных, вопросов, входящих в инициирующие реплики ДЕ, отметим общий вопрос с инверсией (с отрицанием и без отрицания), общий вопрос без инверсии (декларативный вопрос), делиберативный, расчлененный вопросы. Материал анализируемого текста предоставляет возможность найти практически все необходимые нам иллюстрирующие примеры.

Употребляя общевопросительное предложение в составе стимулирующей реплики, адресат предполагает получить «прямой» ответ со словами-предложениями «Да», «Нет» или их эквивалентами.

Получение ответов «Да» или «Нет» на общий вопрос с инверсией равновероятно [16, р. 1114]. Оба они будут являться ожидаемыми, естественно, если не принимать во внимание эмоциональную составляющую беседы, психологические и индивидуальные особенности собеседников и еще множество других факторов, которые влияют на процесс общения в реальной жизни.

Основываясь на потенциальном существовании лексико-семантической связности реплик, в ДЕ (1) полный «прямой» ответ можно представить как, например, *Yes, there are many interesting walks in the vicinity.*

(1) *GWENDOLEN: Are there many interesting walks in the vicinity, Miss Cardew?*

*CECILY: Oh! yes! a great many. From the top of one of the hills quite close one can see five counties. (p. 399)*

В существующей реплике-реакции наблюдаем опущение всех слов из предложения полного ответа за ис-

ключением двух, *yes* и *many*. Привлекая теорию актуального членения предложения, можно сказать, что сохраняется слово, представляющее рематическую часть — *yes*. Из тематической части проговаривается лишь слово *many*, усиленное сочетанием *a great*, что способствует увеличению эмоциональной составляющей положительного ответа, в совокупности с употреблением в препозиции к *Yes* междометия *Oh!*

В ДЕ (2) реплика-зачин, содержащая общий вопрос с инверсией, порождает ответную реплику, полный «прямой» вариант которой при положительном решении адресата — *Yes, I will marry you*.

(2) *JACK: Gwendolen, will you marry me? (Goes on his knees)*

*GWENDOLEN: Of course I will, darling. (p. 374)*

В приведенном ответе задействован эквивалент *Yes* — сочетание *Of course*. «Оставшаяся» от полного ответа предикативная конструкция *I will* и следующее за ней обращение *darling* концентрируют внимание задающего вопрос на положительном ответе и подчеркивают симпатию к нему адресата.

В ДЕ (3) полным «прямым» ответом на вопрос адресанта будет *Yes, I smoke* или *No, I don't smoke*.

(3) *LADY BRACKNELL: ... Do you smoke?*

*JACK: Well, yes, I must admit I smoke. (p. 375)*

В отзывной реплике видим предварение конструкции *Yes, I smoke* восклицанием *well* и «разрыхление» ее прагматическим маркером *I must admit*. Назначение такого многословного представления положительного ответа — прежде всего в реализации принципа вежливости.

ДЕ (4) и (5) иллюстрируют уклончивый ответ на общий вопрос.

(4) *ALGERNON: Did you hear what I was playing, Lane?*

*LANE: I didn't think it polite to listen, sir. (p. 363)*

Не желая отвечать «Да, я слышал» или «Нет, я не слышал» собеседник в ДЕ (4) «уходит» от «прямого» ответа, ссылаясь на правила хорошего тона.

В ДЕ (5), не отвечая ни «Да», ни «Нет», адресат дает понять, что склоняется к положительному ответу, употребляя устоявшуюся предикативную структуру *I suppose so*, но предпочитает показать, что оставляет выбор за спрашивающим, добавляя эллиптическое сочетание *if you want to*:

(5) *ALGERNON: ... Now, if I get her out of the way for ten minutes, so that you can have an opportunity for proposing to Gwendolen, may I dine with you tonight at Willis's?*

*JACK: I suppose so, if you want to. (p. 370)*

Общий вопрос без инверсии, так называемый декларативный вопрос, — исторически сложившееся распространённое явление разговорной речи, к которому уже на протяжении нескольких веков авторы обращаются при построении диалогов персонажей [10, с. 83]. Такой вопрос, как полагают исследователи, характеризуется меньшим вопросительным значением, чем вопрос с инверсией [13, с. 333]. Он рассматривается как своеобразный «полувопрос» [9, с. 191; 6, с. 96], поскольку представляет собой «утверждение со значением неуверенности» и от адресата ожидается прежде всего подтверждение [12, с. 161].

В ДЕ (6) и (7) адресант использует вопрос с прямым порядком слов и ожидаемым будет положительный ответ, выражение адресатом согласия с предполагаемым в вопросе фактом. Реплики-реакции состояются эллиптическими предложениями, содержащими наречия *passionately* и *certainly*. Такие слова передают — «в дополнение к значению подтверждения — субъективно-модальные значения» [8, с. 179]:

(6) *JACK: You really love me, Gwendolen?*

*GWENDOLEN: Passionately! (p. 373)*

(7) *JACK: You will let me see you to your carriage, my own darling?*

*GWENDOLEN: Certainly. (p. 381)*

Делиберативный вопрос — общий вопрос, начинающийся с *Shall I* или *Shall we* — чаще всего имеет значение запроса о дальнейших действиях. Ожидаемыми отзывными репликами в ДЕ с таким типом вопроса будут служить слова-предложения *Yes / No*, а также императив *Do / Don't do*. ДЕ (8) иллюстрирует ответ с привлечением *Yes*, дополняемым сочетанием *as usual*, которое вторгается из предложения реплики-зачина:

(8) *MERRIMAN: Shall I lay tea here as usual, Miss?*

*CECILY: [...] Yes, as usual. (p. 399)*

Расчлененный вопрос также считается вариантом общевопросительного предложения [15, 17, 18]. В структурном плане он в расчлененном виде аналитически представляет то, что дано в «типовом» общем вопросе и предполагается им — запрос реальности предикативной связи (выраженный в вопросительной присоединительной части) и утверждение (содержащееся в опорной части), относительно которого делается запрос.

Различие обеих частей по признаку положительности / отрицательности придает большую взаимную контрастность утверждению и вопросу [8, с. 180].

Открывая ДЕ репликой с расчлененным вопросом, адресант ожидает подтверждения или отрицания того, что он высказывает в опорной части предложения. В ДЕ (9) наблюдаем передающее значение подтверждения выражение *Of course* в комбинации с обращением *You silly boy*, в ДЕ (10) — *Yes*, объединяемое с междометием *oh*:

(9) *ALGERNON: [...] You will marry me, won't you? CECILY: You silly boy! Of course.* (p. 393)

(10) *CHASUBLE: [...] Your brother was, I believe, unmarried, was he not? JACK: Oh yes.* (p. 388)

Задавая альтернативный вопрос, спрашивающий рассчитывает, что отвечающий выберет что-то из предлагаемого в самом вопросе. При этом вполне ожидаемым также будет ответ, означающий «и то, и другое», который мы наблюдаем в примере (11). Чтобы избежать излишней краткости, адресат не ограничивается только информативной частью *both*, но и дополняет конструкцию реплики-ответа двумя клишированными сочетаниями *if necessary* и *I presume*:

(11) *JACK: Do you mean the fashion, or the side? LADY BRACKNELL: Both, if necessary, I presume.* (p. 376)

Специальный, или местоименный, вопрос «содержит запрос, направленный на получение информации совершенно конкретного, предметного свойства» [8, с. 179], он предоставляет отвечающему заполнить некий «пробел» соответствующим лексико-семантическим содержанием.

Ориентируясь на местоименное слово специального вопроса в ДЕ (12) — (16), адресаты четко представляют себе, информация какого характера от них требуется, какой конкретно элемент факта или события адресантам неизвестен. Все приведенные примеры иллюстрируют использование отвечающими в отзывных репликах эллиптических предложений. С точки зрения теории актуального членения предложения, в них содержится новая для адресанта информация — рема, тематическая часть полностью опускается. Так, отвечая на вопрос о номере дома или возрасте отвечающий проговаривает числительные *one hundred and forty-nine* и *twenty-nine*, на вопрос о длительности пребывания — сроки *till Monday*, на вопрос о нахождении — название места *Victoria* и *In the country*:

(12) *LADY BRACKNELL: [...] What number in Belgrave Square? JACK: One hundred and forty-nine.* (p. 376)

(13) *GWENDOLEN: How long do you remain in town? JACK: Till Monday.* (p. 380–381)

(14) *JACK: What railway station? MISS PRISM: [...] Victoria. The Brighton line.* (p. 414)

(15) *ALGERNON: Where have you been since last Thursday? JACK: [...] In the country.* (p. 364)

(16) *LADY BRACKNELL: [...] How old are you? JACK: Twenty-nine.* (p. 375)

На специальный вопрос, начинающийся с «Почему?» в ДЕ (17) адресат отвечает объяснением причины, используя только придаточное предложение и опуская главное, то есть опять-таки проговаривает то, что неизвестно собеседнику, рему:

(17) *CECILY: [...] Why did you pretend to be my guardian's brother? ALGERNON: In order that I might have an opportunity of meeting you.* (p. 403)

Необходимо отметить, что в диалогической речи могут присутствовать такие вопросы, которые вне диалогического общения невозможно представить. Такой вопрос *About my what?* демонстрируется в трехчленном ДЕ (18):

(18) *CECILY: ... I know he wants to speak to you about your emigrating. ALGERNON: About my what? CECILY: Your emigrating. He has gone up to buy your outfit.* (p. 385)

В некоторых жанрах ответ может быть и не «прямым», но вполне ожидаемым, предсказуемым. Так, например, если вопрос функционирует в жанре комплимента, то в ответ предполагается некое преувеличение. «Прямой» стилистически нейтральный ответ на расчлененный вопрос в ДЕ (19) *Yes / You are / Yes, you are* замечается эмоционально окрашенным *You're quite perfect, Miss Fairfax*.

(19) *ALGERNON (To GWENDOLEN): Dear me, you are smart! GWENDOLEN: I am always smart! Am I not, Mr. Worthing?*

*JACK: You're quite perfect, Miss Fairfax.* (p. 370)

Отдельно следует рассмотреть предложения, которые являются вопросами только по форме, а не по значению — косвенные речевые акты.

В следующих примерах вопросительные предложения иницирующих реплик передают значение просьбы. Ожидаемой реакцией является либо действие (акциональный ответ), либо вербальный ответ.

В трехчленном ДЕ (20) просьба повторить или уточнить информацию реплики-зачина представлена декларативным вопросом *I beg your pardon?* Выраженная таким образом просьба является достаточно настойчивой, адресант не может ее проигнорировать:

(20) *CECILY: ...The gentleman whose arm is at present round your waist is my guardian, Mr. John Worthing.*

*GWENDOLEN: I beg your pardon?*

*CECILY: This is Uncle Jack.* (p. 400)

Употребляя общий вопрос с отрицанием, адресант склоняется к получению положительного ответа [16, p. 1114]. В ДЕ (21) и (22) такой вопрос используется как косвенный речевой акт и является, соответственно, предложением войти и сесть *Won't you come?* и просьбой кашлянуть *Couldn't you cough?* для того, чтобы привлечь внимание:

(21) *LADY BRACKNELL: Won't you come and sit here, Gwendolen?*

*GWENDOLEN: Thanks, mamma, I'm quite comfortable where I am.* (p. 370)

(22) *GWENDOLEN: ... They don't seem to notice us at all. Couldn't you cough?*

*CECILY: But I haven't got a cough.* (p. 405)

Однако в обоих случаях адресаты дают неожиданные ответы. В ДЕ (21) адресанту демонстрируют отказ выполнить просьбу, в ДЕ (22) — полное непонимание косвенного значения просьбы и подмену его прямым значением.

Неожиданный ответ может быть дан на любой вопрос. Наиболее узнаваемыми клише здесь являются «Не знаю» и «Не спрашивайте меня». В рассматриваемом тексте примеры таких ДЕ также найдутся:

(23) *ALGERNON: Then what is to be done, Cecily?*

*CECILY: I don't know, Mr. Moncrieff.* (p. 412)

(24) *JACK: But where did you deposit the hand-bag?*

*MISS PRISM: Do not ask me, Mr. Worthing.* (p. 414)

В грамматическом и лексическом плане ответы, не являющиеся «прямыми», могут быть разнообразными. В ДЕ (25) такой ответ представлен предложением, означающим примерно «а тебе-то что за дело»:

(25) *ALGERNON: Where in that place in the country, by the way?*

*JACK: That is nothing to you, dear boy. You are not going to be invited. . .* (p. 368)

«Прямой» ответом на расчлененный вопрос в ДЕ (26), скорее всего, послужат структуры *Yes, I think so / No, I don't think so*. Приведенная отзывная реплика содержит несколько предложений, не имеющих лексико-семантической связи с вопросом зачинающей реплики. Они представляют собой философские рассуждения адресата, с помощью которых он уходит от необходимости давать «прямой» ответ, поскольку последний может не понравиться адресанту:

(26) *JACK: . . . You don't think there is any chance of Gwendolen becoming like her mother in about a hundred and fifty years, do you, Algy?*

*ALGERNON: All women become like their mothers. That is their tragedy. No man does. That's his.* (p. 378)

В ситуации непосредственного речевого общения вопросы с прямым значением (запроса информации) и косвенными значениями зачастую соседствуют. В иницирующей реплике ДЕ (27) видим два специальных вопроса, расположенные один за другим. Первый привлекается в качестве косвенного речевого акта, имеет значение приветствия поэтому ответ не ожидается, и сразу же за первым задается второй, начинающийся с *What*. Он представляет собой запрос неизвестной адресанту информации и воспринимается адресатом как побуждение дать ответную реплику.

(27) *ALGERNON: How are you, my dear Ernest? What brings you up to town?*

*JACK: Oh, pleasure, pleasure! What else should bring one anywhere?* (p. 364)

В реальном диалоге повседневной речи вопросно-ответные ДЕ с разными типами вопросов в иницирующих репликах сменяют друг друга. Примеры такого чередования также можно подобрать в тексте пьесы. Так, в следующем отрывке (28) наблюдаем четыре последовательных двучленных ДЕ:

(28)

(1) *ALGERNON: What on earth do you do there?*

*JACK: [...] When one is in town one amuses oneself. When one is in the country one amuses other people. It is excessively boring.*

(2) *ALGERNON: And who are the people you amuse?*  
*JACK: Oh, neighbours, neighbours.*

(3) *ALGERNON: Got nice neighbours in your part of Shropshire?*  
*JACK: Perfectly horrid! Never speak to one of them.*

(4) *ALGERNON: How immensely you must amuse them! [...] By the way, Shropshire is your county, is it not?*  
*JACK: Eh? Shropshire? Yes, of course. (p. 364)*

Первое содержит специальный вопрос и «прямым» ожидаемым ответом было бы «Я занимаюсь тем-то / делаю то-то». Здесь видим уклончивый ответ — на вопрос о времяпровождении адресат избегает давать объяснения о своих действиях и привлекает при построении предложения неопределенное местоимение *one*. На вопрос к подлежащему «Кто же эти люди?» второго ДЕ в отзывной реплике видим прямой ответ — люди, которых адресат развлекает, являются его соседями. Третье ДЕ зачинает эллиптическое вопросительное предложение, построенное с опущением части сказуемого и подлежащего, которое можно представить себе как общий вопрос с инверсией *Have you got nice neighbours in your part of Shropshire?* или декларативный *You have got nice neighbours in your part of Shropshire?*. «Прямой» отрицательный ответ мог бы выглядеть, например, как *No, they are horrid*. Формулируя реплику, адресат проговаривает только наиболее важное во всем предложении слово *horrid*, дополняя это эмоционально окрашенное прилагательное наречием *perfectly*. В четвертом ДЕ на расчлененный вопрос дается прямой ответ, состоящий из двух синонимичных по значению подтверждений структур *Yes* и *of course*.

В отрывке (29) чередуются три двучленные ДЕ с однотипными (расчлененными) вопросами в репликах-зачинах. Реплики-реакции представлены сочетаниями, означающими согласие. Их разнообразие вполне может быть использовано в реальной речи. Поэтому несомненным достоинством данного отрывка при выборе лексического материала для решения задач обучения разговорной речи является иллюстрация возможности употребления вместо ответа *Yes* его эквивалентов, представленных здесь устоявшимися словосочетаниями, как *With pleasure!* и краткими предикативными структурами, как *If you wish* и *I hope so*.

(29) *GWENDOLEN (Still standing up): I may call you Cecily, may I not?*

*CECILY: With pleasure!*

*GWENDOLEN: And you will always call me Gwendolen, won't you?*

*CECILY: If you wish.*

*GWENDOLEN: Then that is all quite settled, is it not?*

*CECILY: I hope so. (p. 396)*

Небезынтересны, по нашему мнению, будут также ДЕ, иллюстрирующие использование эллиптических конструкций в качестве предложений, составляющих иницирующие реплики. В отрывке (30) видим два таких предложения *Sugar?* и *Cake or bread and butter?* Полные варианты этих вопросов могут быть разнообразными, при этом скорее всего общевпросительными, например, как: *Would you like some sugar? Can I offer you sugar? Do you want cake or bread and butter?* и пр.

(30) *CECILY: [...] May I offer you some tea, Miss Fairfax?*

*GWENDOLEN (With elaborate politeness): Thank you. [...]*

*CECILY (Sweetly): Sugar?*

*GWENDOLEN (Superciliously): No, thank you. Sugar is not fashionable any more [...]*

*CECILY: Cake or bread and butter?*

*GWENDOLEN (In a bored manner): Bread and butter, please. Cake is rarely seen at the best houses nowadays. (p. 399–400)*

Наконец, отметим, что существует так называемый риторический вопрос. Он представляет собой фигуру речи, предназначенную для придания утверждению или отрицанию вопросительной формы для привлечения внимания слушающего, для усиления эмоционального тона [1]. В отрывке (31) можно видеть пример употребления такого вопроса:

(31) *GWENDOLEN (slowly and seriously): You will call me sister, will you not?*

*They embrace. (p. 401)*

Риторический вопрос, представленный расчлененной структурой *You will call me sister, will you not?* выражает просьбу (а, возможно, и предложение, разрешение, призыв), которую Гвендолен передает Сесиль, — называть ее сестрой. Автором не предполагается вербального ответа для Сесиль. Вместо ответной реплики мы наблюдаем акциональный ответ, описываемый предложением *They embrace*, который характеризуется сильной эмотивной составляющей, его положительная коннотация понятна читателю без слов.

Художественные тексты, созданные классиками английской литературы, могут и должны быть использо-

ваны как источник лексико-грамматического материала для обучения студентов неязыковых специальностей. Относительно небольшое количество часов, отведенных на предмет «иностранный язык», предоставляет возможность прорабатывать в первую очередь тексты, связанные с будущим родом деятельности студентов. Однако при заинтересованности обучающихся, преподаватель может найти время и для ознакомления их с пьесами, романами, повестями.

При работе с текстом произведения или отрывка из него, студент знакомится с культурой страны изучаемого языка как бы «изнутри», не только получая представление об основном содержании произведения, характере героев, идеях и ценностях автора, но и обращая внимание на использование лексических и грамматических средств языка, на те стилистические приемы, которыми писатель оперирует для создания общей атмосферы повествования, характеристики действующих лиц и пр.

Материал художественных произведений может быть задействован при обучении разным видам рече-

вой деятельности. Для ознакомления с грамматикой разговорной диалогической речи мы предлагаем использовать ДЕ из пьесы О. Уайльда «Как важно быть серьезным».

Проанализированные в настоящей работе вопросно-ответные ДЕ содержат в качестве реплик-зачинов вопросительные предложения разных типов — это общий вопрос с инверсией (с отрицанием и без отрицания), декларативный, делиберативный, расчлененный, а также альтернативный и специальный (местоименный). Вопросительные предложения рассматриваются как составляющие стимулирующих реплик, обсуждается их функционирование в качестве прямых и косвенных речевых актов, которые вызывают «прямой», т.е. полностью удовлетворяющий спрашивающего, ответ, а также разнообразные ожидаемые и неожиданные ответы. Приведенный выше теоретический и практический материал будет полезен преподавателю, работающему со студентами разного уровня владения языком, для обучения их особенностям грамматики разговорной диалогической речи.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Ахманова О. С. Словарь лингвистических терминов. М.: Советская энциклопедия, 1966. С. 84–85.
2. Блох М. Я. Теоретические основы грамматики. М.: Высшая школа, 2002. 160 с.
3. Бударов В. В. Некоторые аспекты взаимодействия грамматики говорящего и грамматики слушающего в английской диалогической речи. Пятигорск: Изд-во ПГИИЯ, 1988. 117 с.
4. Гастева Н. Н. Диалогическое единство в разговорной речи: дис. ... канд. филол. наук. Саратов, 1990. С. 208–209.
5. Голубева-Монаткина Н. И. Классификационное исследование вопросов и ответов в диалогической речи // Вопросы языкознания. — 1991. № 1. С. 125–134.
6. Девкин В. Д. Немецкая разговорная речь. М.: Международные отношения, 1979. 254 с.
7. Зотеева Т. С. Диалогическое единство в жанре просьбы и его эволюция в английской драме XVI–XX вв.: дис. ... канд. филол. наук. Саратов, 2001. С. 90.
8. Иванова И. П., Буракова В. В., Почепцов Г. Г. Теоретическая грамматика современного английского языка. М.: Высшая школа, 1981. 285 с.
9. Ильиш Б. А. Строй современного английского языка. М.-Л.: Просвещение, 1965, 378 с.
10. Меркурьева Н. Ю. Декларативный вопрос — что нужно знать. // «Наука сегодня: проблемы и пути решения»: материалы Междунар. научно-практич. конф. Вологда: «Маркер», 2019. С. 82–84.
11. Москальская О. И. Грамматика текста. М.: Высшая школа, 1989. 183 с.
12. Пауль Г. Принципы истории языка. М.: Иностранная литература, 1960. 500 с.
13. Шевякова В. Е. Современный английский язык. М.: Наука, 1980. 380 с.
14. Шимберг С. С. Функциональный диапазон вопросительного высказывания в современном английском диалогическом дискурсе: автореф. дис. ... канд. филол. наук. СПб, 1998. С. 12.
15. Arbini R. Tag-questions and tag-imperatives in English. // Journal of Linguistics. Vol. 5. № 2. 1969. P. 205–214.
16. Biber D., Johansson S., Leech G., Conrad S., Finegan E. Longman Grammar of Spoken and Written English. Edinburgh: Longman, 2007. 1204 p.
17. Catell R. Negative transportation and tag questions. // Language. Journal of the Linguistic Society of America. 1973. Vol. 49. P. 612–639.
18. Huddleston R. Two approaches to the analysis of tags. // Journal of Linguistics. 1970. Vol. 6. P. 215–222.
19. Wilde O. The Importance of Being Earnest. The Plays of Oscar Wilde. London: Wordsworth Classics, 2002. P. 361–418.

© Меркурьева Наталья Юрьевна ( nata2lya1@mail.ru ), Бордюг Елена Михайловна ( bordyug.mguu@mail.ru ).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

## ОБОСНОВАНИЕ ГИПОТЕЗЫ О ПРИЗНАНИИ БИЛИНГВОВ С УНАСЛЕДОВАННЫМ ЯЗЫКОМ УРОЖДЕННЫМИ НОСИТЕЛЯМИ ЭТОГО ЯЗЫКА

### PRESUMPTION OF RECOGNISING HERITAGE SPEAKER BILINGUALS AS NATIVES

**O. Nekrasova  
I. Mazirka**

*Summary.* In the article, the author challenges the generally accepted position in the linguistic sciences that monolingualism and nativeness are essentially synonymous in an exclusive way. By methods of description and comparison, the author makes arguments for proving that naturalistic bilinguals and multilinguals both exposed to a language in early childhood are also native speakers. The author's presumption is based on proving: 1. that bi-/multilinguals have multiple native languages: 2. nativeness can be applicable to a state of linguistic knowledge that is characterized by significant differences to the monolingual baseline.

*Keywords:* Bilingualism, multilingualism monolingualism, native speaker, nativeness, linguistics.

**Некрасова Ольга Алексеевна**

Аспирант, Московский государственный областной  
университет  
olynchik\_86@mail.ru

**Мазирка Ирина Олеговна**

Д.филол.н., профессор, Московский государственный  
областной университет  
mazirka\_den@mail.ru

*Аннотация.* В статье оспаривается точка зрения ряда лингвистов о том, что монолингвизм и нативность априори являются единственными синонимами. Используя описательный и сравнительный методы исследования, автор приводит аргументы в пользу того, что естественные билингвы (владеющие двумя языками от рождения) и мультилингвы (те, кто владеют несколькими языками, начав их изучать в раннем возрасте), одинаково могут считаться урожденными носителями языка. Точка зрения автора обосновывается через доказательство того, что 1. билингвы / мультилингвы имеют несколько родных языков и 2. нативность может быть отнесена к наличию таких лингвистических знаний, которые значительно отличаются от монолингвистического стандарта.

*Ключевые слова:* Билингвизм, мультилингвизм, монолингвизм, носитель языка, нативность, лингвистика.

**Л**ингвисты иногда намеренно, а иногда вовсе неумышленно заявляют об абсолютной эквивалентности и синонимичности понятий «монолингвизм» и «естественное, врожденное освоение языка», (назовем его в этой работе «истинная нативность»), при этом приписывая абсолютную исключительность этому ряду.

Цель нашей работы ни в коем случае не состоит в категоричном оспаривании как истинности утверждения о том, что монолингвы являются урожденными носителями языка, так и не в отрицании включения каких-либо не монолингвистических групп урожденных носителей языка в «сообщество» истинных урожденных носителей

языка, а скорее в том, чтобы сам ход выполнения данного исследования, его результаты и выводы смогли бы привлечь внимание ученых-лингвистов к проблеме поиска эталона понятия «истинная нативность» как такового; при этом также можно было бы оспорить утверждение об исключительном превосходстве монолингвов, в качестве единственных в своем роде урожденных носителей языка.

Вопросы монолингвизма и билингвизма всегда представляли большой интерес как для отечественных ученых, таких, как Е. М. Верещагин [1], М. В. Копотев («наследуемый язык») [3], С. Г. Николаев [5], Е. Д. Поливанов [7], М. С. Полинская («унаследованный язык») [15], Е. В. Рахи-

лина («язык семейного наследия», «эритажный» или «херитажный» язык) [2], Ф.Ф. Фортунатов, А.А. Шахматов, Л.В. Щерба [8] и др., так и для их зарубежных коллег — Anastassiou, Andreou, Liakou [11], У. Вайнрайх, А. Мартине, А. Мейе, Ч. Осгуд, С. Сводеш, Э. Хауген, Г. Шухардта, С. Эдвин, и др. и рассматриваются в лингвистике уже на протяжении довольно долгого периода времени. Однако следует заметить, что некоторые проблемы, в частности, вопрос об определении истинной нативности языка, были интересно, с нашей точки зрения, проанализированы в работах зарубежных авторов (Полинский, Каган [14], Монтрул [13], Родригез [16], Ротман [18]), где упомянутые ученые активно дискутируют вопрос об особом статусе и значении билингвизма в рамках появившейся новой области исследований о билингвах с унаследованным языком. В этом мы видим актуальность нашего исследования.

### Задачи исследования

1. Описать современную ситуацию, сложившуюся в науке в поле изучения нативности языка и поиска эталона последней.
2. Представить аргументы в пользу утверждения о том, что билингвы с унаследованным языком могут быть квалифицированы в качестве урожденных носителей языка, на котором они говорят в своих семьях.
3. Представить аргументы в пользу разъяснения вопроса — можно ли считать индивида носителем языка, если он не показывает при тестировании ожидаемых результатов, согласно данным и исследованиям по монолингвизму.
4. Выявить несоответствия в вопросе по определению нативности языка и рассмотреть более детально следующие положения:
  - а) носители унаследованного языка имеют несколько родных языков;
  - б) нативность применительно к немоналингвистическим стандартам.

Теоретическая значимость работы заключается в представлении аргументов в пользу предположения о том, что не только монолингвов, но и билингвов с унаследованным языком можно считать урожденными носителями языка, а их язык признавать в качестве стандартного с меткой «родной».

Практическая значимость — полученные результаты исследования подтверждают, что дальнейшее игнорирование предложенной в работе аргументации относительно определения нативности языка, на практике может означать непринятие положения мировой лингвистической реальности, которое утверждает, что мультилингвизм, билингвизм и их изу-

чение играют важную роль в получении лингвистического знания.

Новизна исследования видится в представлении аргументов в пользу утверждения о том, что билингвы с унаследованным языком являются урожденными носителями языка и их язык следует признать в качестве стандартного с меткой «родной». В работе также приведены аргументы в пользу положения о том, что понятие «нативность языка» не должно считаться абсолютно эквивалентным понятию «относительно доминирующий язык».

Итак, большая часть из упомянутых в начале работы лингвистов довольно часто в своих научных размышлениях и рассуждениях, а также на практике в обозначенной нами сфере лингвистических интересов используют термины «монолингвистический» и «родной» как взаимозаменяемые. Безусловно, монолингвы (при чем хорошо образованные и использующие *престижный* диалект родного языка), фактически являются исключительной группой людей, с помощью которой ученые-лингвисты всегда рассчитывают получить «правильные» знания о языке, например, если бы им понадобились данные («консультации») по описанию определенных структур этого языка (назовем его языком *X*).

Проблема описания диалектной вариативности языка, которая тесно и напрямую связана с вопросом об отклонении от стандартных норм в языке, является одной из важных и интересующих ученых проблем в лингвистике. Однако и в этом случае всегда необходимо сравнение полученных данных со стандартным вариантом языка *X*, поэтому здесь также задействуются монолингвы как идеализированные носители этого языка с неким исключительным правом на «звание» его истинных (урожденных) носителей.

Несмотря на частую критику такого рода «выбора» истинных носителей языка для указанных целей, все же эта процедура до сих пор остается стандартной практикой для большинства лингвистов, занимающихся проблемами нативности языка. К числу критиков такого подхода можно отнести социолингвистов и этнографов Блумерта (*Blommaert*) и Рэмптона (*Rampton*), которые часто выступали против решения своих коллег отбирать для научных исследований группы людей — исключительно носителей *престижного* диалекта, поскольку считали этот выбор «нежелательной идеализацией ситуации» [9]. В числе лингвистов, критикующих подобный подход в исследованиях, также были и те, кто работал в области когнитивной лингвистики, например, Е. Дабровска (*Dabrowska*), сумевшая продемонстрировать в одной из своих работ возможность существования нескольких состояний монолингвистического стандарта

в зависимости от отличий вводной информации в подгруппах монолингвов [10].

Что касается области усвоения языка, то здесь многие исследователи скорее больше принимают во внимание уже привычное «ошибочное» (с нашей точки зрения) умозаключение относительно признания исключительности монолингвистического стандарта в языке, т.е. монолингвы практически всегда рассматриваются в качестве сравнительного эталона для всех случаев, касающихся исследований как билингвизма, так и мультилингвизма, несмотря на то, что существуют достаточно веские основания этого не делать (например, исследования Ромэина [17]). Следует заметить, что мы также не разделяем и ту точку зрения, что билингвы и мультилингвы не могут быть в принципе использованы в качестве материала для исследования интересующей нас проблемы, правда, если только при этом не заниматься глубоко и основательно изучением сложного процесса признания такого рода индивидов урожденными носителями языка. Мы также не сочли нужным и правильным включить в качестве примеров в наше исследование взрослых последовательных билингвов, изучающих язык (обозначим их как обучающиеся  $L_2$ ), с явно доминирующим их первым, родным языком ( $L_1$ ) и считать их контрольными испытуемыми со своим первым языком. Ведь существует мнение, что успешно овладевший, например, русским, португальским и др. языком взрослый —  $L_2$ , проживающий в США с родным для него английским языком, также может быть использован в качестве контрольного испытуемого «родного» английского языка, по крайней мере, это мнение разделяют большинство ученых, тесно работающих с данной проблемой в лингвистике (Ромэина [17]) Дабровска [10] др.). Однако следует заметить, что даже если человек из группы  $L_2$  и добьется очень высокого уровня в освоении русского, португальского и др. языков, все же носителем этого языка считать его будет нельзя, поскольку он все же не обладает достаточно обширным и богатым естественным опытом тех людей, для которых русский, португальский и др. языки являются родными языками и, следовательно, данный индивид не будет соответствовать ни одному из критериев, которые можно было бы неоспоримо применить к нативности.

Для достижения цели и решения задач нашего исследования считаем важным рассмотрение следующего вопроса: почему билингвы, которые, с точки зрения хронологии, обладают эксклюзивным статусом носителей языка ( $L_1$  носители) и при этом являются монолингвами унаследованного языка  $L_1$  дошкольного возраста (то есть дети  $L_2$ , усвоившие основной язык окружения, или последовательные билингвы обоих языков), не могут рассматриваться как урожденные носители унаследованного языка. Это предположение, как мы уже за-

метили ранее, не принимается большинством ученых, поэтому вполне понятно их решение не применять метку «родной язык» ко всем билингвам, а только к тем, кто рос в условиях второго языка с детства (используя его в виду необходимости общения) и при этом после взросления унаследованный язык не стал для них доминантным.

Безусловно, что в соответствии с законами языка и / или при их реализации на практике, речь носителей унаследованного языка ( $HSs$ ) часто значительно отличается от речи монолингвов, и само усвоение языка отдельными носителями унаследованного языка ( $HS$ ) характеризуется наличием в ней различного рода и степени отклонений от стандартного варианта. Такого рода отклонения, как правило, не наблюдаются среди монолингвов [13].

Тем не менее, знание законов языка и наши предположения, изложенные двумя параграфами выше, не исключают возможности для билингвов с унаследованным языком ( $HS$ ) быть квалифицированными в качестве урожденных носителей языка, на котором они говорят в своих семьях. На практике же знание законов лингвистики все же не позволяет считать взрослых билингвов урожденными носителями унаследованного языка, и если учитывать тот факт, что они часто были детьми  $L_2$ , усвоившими основной язык окружения, то возникает вопрос, какой тогда язык следует считать их родным?

Второй проблемой нашего исследования считаем рассмотрение вопроса, можно ли считать индивида носителем языка, если он не показывает при тестировании те результаты, которые ожидаемы в этом случае при монолингвизме. Следует заметить, что мы вовсе не имеем в виду те ожидаемые знания, которые сами по себе были получены людьми, изучающими язык только в его стандартном варианте. Многие монолингвы часто сами не являются носителями стандартного варианта языка и нередко демонстрируют это в своей речи. Однако не следует считать такие проявления нестандартного варианта языка у монолингвов, как нечто, что мешает считать их урожденными носителями этого языка, во всяком случае, с точки зрения, диалектного варианта их языка  $X$ . Несмотря на то, что многие взрослые билингвы с унаследованным языком ( $HS$ ) продолжают считаться носителями унаследованного языка, все же частично (те, кто имеют высокий уровень владения унаследованным языком) демонстрируют такие варианты отклонений, которые отличаются от общих монолингвистических стандартов или вовсе являются нестандартными вариантами, что позволяет отнести этих индивидов к какой-то другой группе, а не к истинным носителям унаследованного языка. Этот факт подтверждает и сравнение носителей унаследованного языка с теми взрослыми, которые изучали этот язык как второй, Четкое определение это-

му различию дать сложно, но факт его существования не вызывает у нас сомнения и также поддерживается рядом отечественных ученых, таких как М. С. Полинская, Е. В. Рахилина, А. С. Выренкова [15].

В определении сущности понятия «родной язык» существуют разные мнения и подходы как в отечественной, так и в зарубежной науке. Родным для человека считается тот язык, который он усваивает в раннем возрасте в результате естественного воздействия на индивида аутентичного социально контекстуального / речевого сообщества [22].

Все описанные Ротманом и Трефферс Даллером критерии родного языка [18], несомненно, применимы и к билингам с унаследованным языком. Однако, как мы уже заявляли ранее, многие исследователи до сих пор не относят этих билингов к группе носителей языка.

Все это происходит из-за общего, с нашей точки зрения, неверного понимания рядом ученых нативности в языке, которую они не совсем верно связывают (объединяют) с понятием «относительное доминирование» (доминирование родственных связей). Безусловно и вполне логично утверждать, что монолингвы способны доминировать только в одном языке, а именно в том, на котором говорят, и, поэтому естественно считаются урожденными носителями языка по умолчанию. Однако билингвы (как отдельные их представители, так и группы) постоянно находятся в состоянии относительного доминирования унаследованного языка. Как указывается в работах Трефферс-Даллера, а также Сильвы Карвалан [21], если принимать во внимание только чисто лингвистические термины, то сразу же становится не совсем понятным, что такое доминирование в языке, поскольку большинство ученых используют этот термин без четкой оценки и определения грани того, что больше, а что меньше развито в одной языковой системе билингов по сравнению с другой.

Однако, в целом, с нашей точки зрения, все же можно утверждать, что носители унаследованного языка, как правило, обладают более продвинутым уровнем владения основным языком, принятом в их обществе. Следовательно, если приравнять нативность к осознанному доминированию, основываясь на сравнении уровня владения языком индивидом, со стандартным вариантом этого языка (то есть, когда его языковой опыт отличается на многих уровнях), то мы обнаружим постоянно возникающее несоответствие. Дело в том, что даже если бы билингвы с унаследованным языком претерпели бы сильную языковую аттрицию (искажение речи на родном языке под воздействием усвоенного языка страны пребывания.) до периода наступления у них взросления, то они все равно бы считались урожденными носителя-

ми унаследованного языка, поскольку нативность должна являться безоценочной описательной меткой как языкового опыта, так и усвоения языка вообще.

Существуют и другие несоответствия в вопросе нативности, рассмотрим два из них более детально:

1. многие носители унаследованного языка могут рассматриваться как имеющие несколько родных языков;
2. нативность может быть охарактеризована, как часть лингвистических знаний, которая значительно отличается в своих интерпретациях согласно монолингвистическому стандарту.

Разберем указанные несоответствия в отдельности.

### 1. Носители унаследованного языка имеют несколько родных языков

Следуя линии наших рассуждений, изложенных выше, вполне логично было бы утверждать, что многие (если не большинство), билингов с унаследованным языком будут квалифицироваться как люди, имеющие несколько родных языков. Данное утверждение будет верным в том случае, если, с точки зрения нативности, сослаться на язык, который человек усвоил (в основном) естественным образом и в раннем возрасте. И таким образом, имеет место (хотя и непреднамеренно) уже общепринятое объединение терминов нативности и понятия родного языка — первого языка (L1). Интересно заметить, что даже принимая точку зрения о том, что первый язык (L1) приравнивается к родному, носителей унаследованного языка (*HSs*) впоследствии следовало бы считать урожденными носителями языка, т.к. унаследованный язык является либо исключительно первым языком для них (L1), либо одним из двух таких языков (*LIs*) в случае последовательного билингвизма с унаследованным языком (*HS*). Тогда вполне очевидно, что носитель *L1* первого языка *X* всегда является носителем родного языка *X*, но в тоже время носители *L1* языка *X* не обязательно являются единственными урожденными носителями этого языка (*X*). Поэтому носителей унаследованного языка (*HSs*) можно и нужно рассматривать в качестве урожденных носителей как своего унаследованного языка, так и доминирующего основного языка окружения. Такой подход следует применять в той ситуации, когда основным языком окружения был приобретен естественным образом в раннем детстве (до или в возрасте 4–6 лет), в тот период, когда вводится школьное обучение на основном языке окружения.

Такие идеи вполне приемлемы для описания подавляющего числа носителей унаследованного языка (*HSs*) в языковых сообществах (например, большинства носителей унаследованного испанского языка в США, языков

бывших советских республик на территории России). И любые отличия языка *HSs* от монолингвов, владеющих унаследованным языком и основным языком окружения, которые могли бы быть усвоены посредством эмпирического изучения *HSs*, не смогли бы повлиять на то, чтобы изменить имеющиеся факты освоения обоих языков носителями унаследованного языка. При этом *HSs* по-прежнему, будут выступать в качестве носителей унаследованного первого языка (*L1*), познакомившись с обоими языками в раннем детстве естественным образом. Оба эти факты сами собой квалифицируют их как урожденных носителей.

Приведенные нами расхождения в позициях современных лингвистов, с нашей точки зрения, могли бы быть объяснены, с ссылкой (основанием) на существование множества сложных факторов, которые заслуживают отдельного серьезного и глубокого исследования, большого количества проверок предположений и дальнейшего широкого обсуждения этой проблемы учеными-лингвистами. В течение последних трех десятилетий по этому вопросу достаточно активно ведутся споры, но они никак не лишают какого-либо индивидуума права иметь метку носителя родного языка по уже установленным правилам.

В большинстве случаев у носителей унаследованного языка (*HSs*) доминирующим становится основной язык окружения, но этот факт сам по себе не является объективным критерием для рассмотрения этих людей в качестве урожденных носителей основного языка окружения. Напомним, что существует мнение о том, что осознанное доминирование не должно использоваться в качестве аргумента против нативности. То есть, только по той причине, что у какого-либо индивидуума не доминирует его первый язык *L1* (как это происходит со многими носителями унаследованного языка) нельзя опровергать естественный опыт усвоения им своего первого языка. Следует также заметить, что данное заключение также верно и для взрослых людей, у которых со временем становится доминирующим изучаемый ими язык *L2*.

Такое смещение доминирования языков часто происходит у индивидуумов вследствие возникновения географической отдаленности или изоляции от своих родных языковых сообществ. Хотя при этом у этих носителей языка унаследованный язык *L1* сохраняется (однако с явным акцентом в речи), не забываются правила и другие важные моменты, связанные со знанием законов изучаемого языка *L2*.

Например, приставим себе вымышленного индивидуума — Петра, прожившего за пределами России (скажем, в США) приблизительно 30 лет (сейчас Петру 51 год). В настоящее время он использует в своей повседневной

жизни почти исключительно английский язык. Его грамматика и плавность речи в новом освоенном им языке практически безупречны, хотя у него сохранились некоторые языковые особенности, которые свидетельствуют о том, что Петр — русскоязычный по происхождению. Несмотря на то, что Петр чувствует себя более комфортно, общаясь в повседневной жизни на английском языке, а не на русском, все же мало кто станет утверждать, что Петр больше не является урожденным носителем русского языка только из-за того, что у него поменялся доминирующий язык. По аналогии такого рода аргумент может быть применен и в отношении ребенка — носителя унаследованного языка. Однако то, что отличает Петра от ребенка-носителя унаследованного языка, входит именно в тот ряд критериев, с помощью которых либо относят человека к числу носителей языка, либо нет. Когда Петр начал изучать английский язык, он уже не был ребенком, и это означает, что процесс усвоения им английского языка (в основном) не проходил естественным для него образом.

Исходя из приведенного примера, носителей унаследованного языка можно охарактеризовать лишь как последовательных урожденных носителей основного языка окружения, что означает, что он / она, вероятно, освоили основной язык окружения вторым языком, но произошло это в раннем возрасте и естественным образом.

Следует также отметить и тот факт, что носители унаследованного языка получают образование почти исключительно на основном языке окружения, с помощью его же осуществляют большое количество своих социальных взаимодействий (и это все чаще происходит даже в пределах их семей (например, общение Петра с братьями и сестрами), они уже чаще идентифицируют себя как первоначальные носители основного языка окружения.

## 2. Нативность применительно к немоналингвистическим стандартам

Вполне разумно и правильно относить владение носителями унаследованного языка грамматикой к важной части из знания своего родного языка, и здесь мы сталкиваемся с непосредственным следствием того, что понятие «родной» в качестве описательной метки станет уже охватывать гораздо большее количество вариантов отклонений, чем это было замечено нами ранее. У некоторых лингвистов метка «родной» скорее ассоциируется с соответствием (схожестью), нежели с отличиями. С нашей точки зрения, это больше применимо к монолингвизму, чем к нативности. В лингвистической приемлемости (допустимости) неизбежно существует некая градиентность, а у отдельных монолингвов от-

мечаются характерные, чаще стилистические отличия в речи. Однако следует отметить и присутствие в достаточной степени схожести в речи монолингвов (которые, по крайней мере, говорят на одинаковом диалекте языка *X*). Если разделять термины «монолингвистический» и «родной», тогда становится легче принимать у индивида большее количество вкраплений (в виде ряда грамматических дополнений) из родного языка, что можно считать вполне положительным фактором. Следует отметить, что каковы бы не были причины, которые в конечном итоге объясняют отличия между монолингвами и билингвами с унаследованным языком, одновременно являющимися носителями одного и того же языка (например, остановка в развитии, языковая аттриция, качественные и количественные отличия введения языка, отличия в обработке — или все описанное в сочетании), все они не имеют принципиального значения для проблемы, обсуждаемой в настоящем исследовании.

Основным результатом нашего исследования считаем вывод о том, что понятие нативность может и должно применяться к состояниям лингвистического знания, которые можно охарактеризовать как отличающиеся (даже значительно) от монолингвистического стандарта и не важно, как будут объясняться эти отличия. По мнению Дабровской, например, нет такого понятия, как монолингв, но есть несколько монолингвистических стандартов, отражающих разнообразие языкового вы-

ражения на всех уровнях [10]. Из этого следует, что это разнообразие будет увеличиваться в различных билингвистических ситуациях.

Перспективу данного исследования видим в проведении большего количества независимых оценок в работе с билингвами с использованием билингвистических стандартов, поскольку именно родной для этой категории людей язык является единственно подходящим для такого рода исследований.

Одной из задач нашей работы было не только определиться с терминологией, поскольку проблема нативности определено выходит за рамки терминологических вопросов.

Проблема важности меток, особенно для монолингвов и билингвов периодически так или иначе поднимается в кругу лингвистического сообщества. Мы предприняли попытку доказать, что не только монолингвы, но и билингвы с унаследованным языком могут и должны рассматриваться как урожденные носители языка и их язык может выступать в качестве стандартного и иметь метку «родной язык». Не принятие такой ситуации — значит, с нашей точки зрения, отрицание мировой лингвистической реальности, где мультилингвизм является преобладающим состоянием лингвистического знания.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Верещагин Е. М. Психологическая и методическая характеристика двуязычия (билингвизма). М.: Изд-во МГУ, 1969, 260 с.
2. Выренкова А. С., Полинская М. С., Рахилина Е. В. Грамматика ошибок и грамматика конструкций: «эритажный» («унаследованный») русский язык // Вопросы языкознания. № 3, 2014. с. 3
3. М. В. Копотев («наследуемый язык») [М. В. Копотев] Учебное пособие для студентов филологических и лингвистических специальностей университетов. — Прага: Animedia Company, 2014, 230 с.
4. Марушкина А. С., Рахилина Е. В. Корпусные исследования особенностей речи нестандартных говорящих («херитажный» русский) // Acta linguistica petropolitana. Труды Института лингвистических исследований. Том XI, ч. 1, 2015, с. 621–638
5. Николаев С. Г. Феномен билингвизма: проблематика и исследовательские перспективы. Известия Южного федерального университета. Филологические науки. № 3, 2013, с. 86–96
6. Оршанская Е. Г. Современные научные подходы к изучению билингвизма «Преподаватель XXI век». М.: ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», 2009, с. 20
7. Поливанов Е. Д. Специфические особенности последнего десятилетия 1917–1927 в истории нашей лингвистической мысли // Поливанов Е. Д. Статьи по общему языкознанию. Избранные работы. Москва: Наука, 1968. С. 51–56
8. Щерба Л. В. Очередные проблемы языковедения // Щерба Л. В. Избранные работы по языкознанию и фонетике. Л.: Изд-во Ленинградского университета, Т. I. 1958. 183 с.
9. Blommaert J., Rampton B. Language and superdiversity, Diversities, MMG Working Paper 12–05, 2012. p. 1–30
10. Dąbrowska E. Different speakers, different grammars: Individual differences in native language attainment, Linguistic Approaches to Bilingualism, vol. 2, 2012, p. 219–53
11. Fotini Anastassiou, Georgia Andreou, Maria Liakou. European Journal of English Language, Linguistics and Literature. Vol. 4 No. 1, 2017. с. 61–73
12. Genesee F. H. Early childhood bilingualism: Perils and possibilities. Journal of Applied Research on Learning, 2 (Special Issue), Article 2, 2009, pp. 1–21
13. Montrul Silvina, The acquisition of heritage languages. Cambridge: Cambridge University Press, 2016. p. 382
14. Polinsky M., Kagan O. Heritage languages: In the 'wild' and in the classroom, Language and Linguistics Compass, vol. 1 5, 2007. P. 368–395
15. Polinsky M., Ekaterina Rakhilina, Anastasia Vyrenkova. Linguistic creativity in heritage speakers // Glossa, Vol. 43, 2016. p. 1–29

16. Rodríguez M. Victoria. Families and Educators Supporting Bilingualism in Early Childhood. *School Community Journal*, Vol. 25, No. 2, 2015. p. 177–194
17. Romaine S., *Bilingualism*, Oxford: Blackwell, 1995. 384 p.
18. Rothman J. Understanding the nature of early bilingualism: Romance languages as heritage languages, *International Journal of Bilingualism*, vol. 13 2, 2009. p. 155–63
19. A Prolegomenon to the Construct of the Native Speaker: Heritage Speaker Bilinguals are Natives Too! *Applied Linguistics*. Vol. 35. 2014 P. 93–98.
20. Silva-Corvalán C, Treffers-Daler, J. The measurement of bilingual abilities: central challenges. In: *The Cambridge Handbook of Bilingualism*. Cambridge University Press, Cambridge, UK. 2018, P. 93–98
21. Silva-Corvalán C, Treffers-Daler, J. *Language Dominance in Bilinguals Subtitle: Issues of Measurement and Operationalization* Published: 2019 Publisher: Cambridge: Cambridge University Press Edited by Annick De Houwer, Universität Erfurt, Germany, Lourdes Ortega, Georgetown University, Washington DC DOI: <https://doi.org/10.1017/9781316831922.016> 2019.P. 289–306
22. Treffers-Daler J. Operationalizing and measuring language dominance, *International Journal of Bilingualism*, vol. 15 2, 2011. p. 147–63

© Некрасова Ольга Алексеевна (olynchik\_86@mail.ru), Мазирка Ирина Олеговна (mazirka\_den@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Московский государственный областной университет

# РЕАЛИЗАЦИЯ РИТМИЧЕСКОЙ СТРУКТУРЫ РУССКОГО ФОНЕТИЧЕСКОГО СЛОВА В РЕЧИ НОСИТЕЛЕЙ ТУРЕЦКОГО ЯЗЫКА

## RHYTHMIC STRUCTURE OF PHONOLOGICAL WORD IN RUSSIAN SPEECH OF TURKISH SPEAKERS

V. Nekrylova

*Summary.* the article presents the results of the analysis of the realization of the rhythmic structure of the word in the Russian speech of Turkish speakers. Potential correlates of word stress (intensity and duration of vowels) are considered. The data obtained as a result of the experiment indicate certain signs of deformation of the rhythmic structure of the Russian word (stressed vowels were emphasized by means of intensity, the redistribution of vowel duration).

*Keywords:* interference; rhythmic structure of the word; Russian language; Turkish language; word stress.

**Некрылова Виктория Петровна**

Соискатель, Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова  
nekrylova@ya.ru

*Аннотация.* в статье отражены результаты анализа реализации ритмической структуры слова в русской речи носителей турецкого языка. Рассмотрены потенциальные корреляты словесного ударения — интенсивность и длительность гласных. Выявлены признаки деформации ритмической структуры русского слова в речи инофонов (выделение ударного гласного при помощи интенсивности, перераспределение длительности гласных).

*Ключевые слова:* интерференция; ритмическая структура слова; русский язык; турецкий язык; словесное ударение.

**В**заимодействие типологически отличных языков изучено не полностью, в частности (на примере пары флективного русского и агглютинативного турецкого), остается открытым вопрос об особенностях русско-турецкой интерференции в рамках фонетического слова в потоке речи. В данной работе сопоставляются характеристики (в том числе фонетические корреляты) русского и турецкого словесного ударения, анализируются реализации моделей ритмической структуры слова (далее — РСС) в интерферированной русской речи носителей турецкого языка. Термин «ритмическая структура» был введен Л.В. Златоустовой как синоним термина «фонетическое слово» и имеет перед последним преимущество, так как относится к сфере ритмической организации речи [3: 257, 261]. Специфика русской РСС определяется, во-первых, количеством слогов в фонетическом слове; во-вторых, местом слога, несущего ударение (так, слово «мама» относится к РСС 2/1).

Отличительной чертой ритмической структуры русского языка является особое оформление фонетического слова, что проявляется, во-первых, в наличии просодического ядра, во-вторых, в специфическом соотношении ударных и безударных слогов, которое определяется как самой структурой слова, так и его положением во фразе. Русское словесное ударение представляет собой средство фонетического объединения слогов в одно целое и может быть охарактеризовано как свободное, редуцированное, сильноцентрализующее [5: 142–143, 146; 2: 259–260]. Большому числу слов современного русского языка свойственно подвижное ударе-

ние. Основными фонетическими коррелятами ударения в современном русском литературном языке (СРЛЯ) служат длительность и спектральные характеристики гласных [5: 141–142]. По этим параметрам в СРЛЯ выделяется двухкомпонентное просодическое ядро слова, состоящее из ударного и 1-го предударного слогов, которые противопоставлены всем другим слогам слова по целому ряду фонетических параметров (в частности, по длительности и спектральным характеристикам гласных).

Исследователи-тюркологи долгое время не могли прийти к единому мнению о ведущем фонетическом корреляте словесного ударения в турецком языке. В одном из последних исследований [8] авторы, обобщив результаты проведенных ими экспериментов, характеризуют интенсивность как не основной, а сопутствующий параметр выделения гласного ударного слога. Определено, что длительность не является надежным коррелятом словесного ударения в языках с фиксированным конечнослоговым ударением (к которым большинство ученых относит турецкий язык), так как если ударные гласные последних слогов будут приобретать позиционное удлинение, то увеличенная длительность может сигнализировать либо о словесном ударении, либо о конце слова, либо о другой фонологически значимой составляющей [8: 154–156].

Авторы приходят к выводу, что частота основного тона (далее — ЧОТ) является в турецком языке основным фонетическим коррелятом и для словесного ударения, и для фразового акцента, при этом в настоящий момент

не выработан алгоритм однозначного соотнесения показателей ЧОТ с тем или иным явлением. В русском языке ЧОТ не признается релевантным параметром словесного ударения [5: 142], в связи с чем данный параметр исключен из списка рассматриваемых коррелятов словесного ударения в рамках настоящего исследования<sup>1</sup>.

Носители турецкого языка проявляют признаки т.н. «ударной глухоты» («stress deafness») [9] — общей нечувствительности к свойствам словесного ударения, испытывают трудности с определением места ударения в слове и различием ударных/безударных гласных. В целом отмечается низкая функциональная нагрузка словесного ударения в турецком языке [6]. В отличие от русского языка, где ударение выполняет основные функции (кульминативную, конститутивную и др.), в турецком языке основную функциональную нагрузку (консолидирующую и конститутивную) несет сингармонизм [2: 259–260].

Авторы делают вывод, что в турецком языке, возможно, уже произошла или в настоящее время происходит утрата ударения как особой фонологической категории [8]. Предполагается, что другие средства объединения структурных элементов многосложного слова (например, сингармонизм) могут выполнять и демаркационную функцию [6], которую обычно до этого в тюркских языках приписывали словесному ударению [2: 260]. В целом отмечается неоднородный характер словесного ударения в турецком языке и его второстепенная роль при формировании фонетического слова по сравнению с сингармонизмом.

Настоящее исследование имеет своей целью описать и проанализировать реализации ритмической структуры русского фонетического слова в звучащей интерферированной речи носителей турецкого языка с учетом типологически специфичной РСС русского языка и неоднородного характера словесного ударения в турецком языке. В связи с этим были осуществлены экспериментальные записи турецко- и русскоязычных дикторов, проведен аудитивный и акустический анализ записей<sup>2</sup>.

Для проведения эксперимента были подготовлены материалы для чтения, состоящие из трех блоков: 1) 16

<sup>1</sup> Следует также отметить, что изменения частотных характеристик тона синтетичны, подвержены сегментному и позиционному влиянию [5: 148], могут зависеть от физического и эмоционального состояния говорящего, а не только от намерения говорящего выделить какую-либо единицу в потоке речи.

<sup>2</sup> В рамках акустического анализа были получены показатели трёх фонетических параметров гласных: а) интенсивности; б) длительности; в) спектра (значения F1 и F2). В настоящей статье рассматриваются результаты сопоставления значений интенсивности и длительности гласных в русской речи турецких дикторов и дикторов-эталонов.

контрольных слов<sup>3</sup> для изолированного произнесения, включающие трех- и четырехсложные лексемы СРЛЯ с различными РСС; 2) 32 предложения, содержащие данные слова в сильной и слабой фразовых позициях (пример: *Двигатель находится **под капотом**. Поскольку двигатель находится **под капотом** машины, к нему сложно подобраться*); 3) связный текст, состоящий из 75 предложений и содержащий контрольные слова в сильной и слабой фразовых позициях (пример: *Однажды утром Игнат не смог завести свой автомобиль. Явно что-то сломалось **под капотом**. Поэтому не получалось завести машину. А что именно заглохло **под капотом** машины, Игнат так и не смог разобраться*). Помимо ударного слога (далее — УС) исследовалась реализация гласных во 2-м предударном (2ПС), 1-м предударном (1ПС) и в 1-м заударном (1ЗС) слогах. Обязательным требованием для отбора слов было наличие под ударением и в безударных слогах звуко-типов фонем <a> и <o> и по возможности сходного консонантного контекста<sup>4</sup>.

Сбор данных осуществлялся при помощи записи чтения экспериментальных материалов дикторами вслух. Материалы было предложено прочитать 12 носителям турецкого языка (2 мужчин и 10 женщин в возрасте от 20 до 46 лет, образование респондентов — высшее и незаконченное высшее, гуманитарное и техническое, уровень владения русским языком варьируется от низкого до высокого), чтение которых сравнивалось с эталонным чтением носителей русского языка<sup>5</sup> (5 дикторов: 2 мужчин и 3 женщины, возраст — от 25 до 59 лет; родились и проживают в Москве, образование — высшее, гуманитарное и техническое)<sup>6</sup>. Также использовались аудиозаписи интерферированной русской речи турец-

<sup>3</sup> Список контрольных слов (в скобках указан тип РСС): *под ка́потом* (4/3), *по погóстам* (4/3), *под ободóк* (4/4), *по помóстам* (4/3), *господáм* (3/3), *на посошóк* (4/4), *под тóпотом* (4/2), *хохотóк* (3/3), *досáдам* (3/2), *засáдам* (3/2), *по подскáзкам* (4/3), *папáшкам* (3/2), *сапожóк* (3/3), *под хóботом* (4/2), *пáхотам* (3/1), *пáтока* (3/1).

<sup>4</sup> Чтобы получить максимально сопоставимый материал от разных дикторов, были выбраны широкие/средние гласные, так как на них лучше наблюдать просодическое ядро, типичное для СРЛЯ. Слова, в слогах которых содержатся реализации фонем <и>, <э>, <у> и мягких согласных (в том числе и в исходе закрытых слогов), исключены из списка контрольных слов. Такой отбор материала позволил получить единообразные спектры гласных.

<sup>5</sup> Автор выражает благодарность младшему научному сотруднику и аспиранту Женевского финансового исследовательского института (Geneva Finance Research Institute) и Швейцарского финансового института при Женевском университете (Swiss Finance Institute, University of Geneva) Г.М. Панову за помощь в создании программного обеспечения и анализе данных, а также всем дикторам, принявшим участие в эксперименте.

<sup>6</sup> При анализе РСС СРЛЯ также применялись экспериментальные данные, полученные в работах Л.В. Златоустовой, С.В. Князева, С.В. Кодзасова, О.Ф. Кривновой, посвященных изучению русской звучащей речи.

Таблица 1. Абсолютная и относительная интенсивность гласных по всем РСС контрольных слов в произнесении русскоязычных (РД) и турецкоязычных дикторов (ТД) в сильной (СП) и слабой (СЛ) фразовой позиции.

Группа дикторов	Показатель	2ПС	1ПС	УС	13С
РД, СП	АИ	62,8	64,8	62,9	56,3
	ОИ	102	103,9	100	88,7
ТД, СП	АИ	64,5	65	65,8	62,9
	ОИ	99,1	99	100	95,2
РД, СЛ	АИ	60,9	64,3	64,5	60,5
	ОИ	96,7	100,4	100	93,1
ТД, СЛ	АИ	63,8	64,7	67	64,8
	ОИ	95,4	96,4	100	97

коязычных дикторов, входящие в базу данных звучащей русской речи, разрабатываемую в лаборатории фонетики и речевой коммуникации филологического факультета МГУ имени М. В. Ломоносова.

Запись чтения осуществлялась при помощи диктофона и ноутбука с подключенным микрофоном. Для прослушивания, сегментации, обработки и акустического анализа аудиозаписей использовались компьютерные программы Speech Analyzer (версия 3.1) и PRAAT (версия 6.0.56). В рамках эксперимента проанализировано 1344 фонетических слова у турецких дикторов; 560 фонетических слов — у русскоязычных дикторов.

В ходе настоящего исследования сначала был проведен аудитивный анализ записей. Так, наибольшее количество правильных реализаций у турецких дикторов наблюдается в РСС 3/2 и 3/3 (в том числе в их модификациях — РСС 4/3 и 4/4), при ошибочных реализациях турецкоязычные дикторы заменяли предложенную РСС на РСС 3/2 (3/3) и РСС 4/3 (4/4). Данные РСС удобны для воспроизведения турецкоязычными дикторами, являются ключевыми для носителей турецкого языка, так как в РСС 3/2 и 4/3 происходит чередование сильных (выделенных) и слабых слогов, а РСС 3/3 и 4/4 соотносятся с привычной турецкой РСС, где последний слог является ударным. Одно из возможных объяснений выбора указанных РСС — частотность постановки ударения в турецком языке на предпоследний слог наряду с общей тенденцией постановки ударения на последний слог [7: 1705]. Также наблюдается гиперкоррекция: чтобы избежать турецкого акцента, дикторы ставили ударение не на последний, а на предпоследний слог. Случаи постановки ударения на предпоследний слог в РСС 3/3 обусловлены тем, что для носителей турецкого языка проблематично произнести подряд два редуцированных гласных непереднего ряда (например, в контрольных словах «хохоток», «сапожок» и др.) из-за принципа чередования сильных и слабых слогов, в связи с чем РСС деформируется.

В рамках акустического анализа были получены показатели абсолютной и относительной интенсивности (см. Таблица 1) и длительности (см. Таблица 2) для гласных ударного, 1-го и 2-го предупредных, 1-го заударного слогов в контрольных словах в сильной (в том числе в изолированном произнесении) и в слабой фразовой позиции<sup>1</sup>. Под абсолютной интенсивностью (далее — АИ) понимается среднее значение интенсивности (в условных единицах, dbSPL), автоматически рассчитываемое в PRAAT для выбранного гласного сегмента. Относительная интенсивность (ОИ) — результат деления показателя абсолютной интенсивности гласного слога<sup>2</sup> на значение АИ ударного слога, таким образом, высчитывается изменение показателя АИ безударного слога по отношению к уровню АИ ударного слога.

Абсолютная длительность (АД) — длительность (в мс) выбранного гласного сегмента, относительная (ОД) — результат деления показателя АД гласного выбранного слога на значение АД ударного слога, таким образом, высчитывается изменение показателя АД безударного слога по отношению к АД ударного слога. Для удобства показатели ОИ и ОД представлены в процентном соотношении (за 100% принимаются значения гласного ударного слога). Для подсчета средних арифметических значений АИ, ОИ, АД и ОД гласных написан m-код программы на языке MATLAB. Полученные значения округлены до десятых.

У русскоязычных дикторов наблюдается увеличение интенсивности гласного 1-го предупредного слога по сравнению с ударным, подобное соотношение интенсивности в слогах просодического ядра в любых фразовых позициях нормативно: «интенсивность пре-

<sup>1</sup> При этом учитывались факторы, влияющие на длительность (например, собственная длительность гласных [o] и [a] под ударением) и уровень интенсивности гласных (например, физиология дыхания человека: как правило, в начале синтагмы интенсивность гласных больше, чем в конце).

<sup>2</sup> Относительная интенсивность и длительность рассчитывались для безударных слогов (2ПС, 1ПС, 13С).

Таблица 2. Абсолютная и относительная длительность гласных по всем РСС контрольных слов в произнесении русскоязычных (РД) и турецкоязычных дикторов (ТД) в сильной (СП) и слабой (СЛ) фразовой позиции.

Группа дикторов	Показатель	2ПС		1ПС		УС		1ЗС	
		при [á]	при [ó]	при [á]	при [ó]	[á]	[ó]	при [á]	при [ó]
РД, СП	АД	47,9	46	68,3	68,4	114,3	94,4	43,5	41,9
	ОД	46,4	48,5	60,7	74,6	100	100	37,3	42,8
	ОБЩ*	48,1		69,7		100		39,9	
ТД, СП	АД	98,4	80,8	80,6	77,1	129,6	112,4	82,2	72,9
	ОД	86	74,1	64	69,7	100	100	62,5	67,7
	ОБЩ	76,3		67,5		100		64,9	
РД, СЛ	АД	38,8	37,9	58,5	58,4	89	76,5	36,8	37,7
	ОД	49,9	48,9	68,1	77,3	100	100	41,5	48,7
	ОБЩ	49,1		74		100		44,7	
ТД, СЛ	АД	91,7	68,6	78,9	71,6	125,9	108,5	80,5	68,2
	ОД	77,4	68,3	64,1	66,7	100	100	65	69,9
	ОБЩ	70,3		65,6		100		67,2	

Привеменение: \* — показатель ОБЩ – среднее арифметическое ОИ для РСС с ударным [á] и РСС с ударным [ó], отражает общее процентное соотношение длительности гласных в 2ПС, 1ПС, УС и 1ЗС для всех РСС без разделения по критерию качества ударного гласного.

ударного гласного всегда больше или равна интенсивности ударного (100%—105%)» [4: 50]. Интенсивность гласного 1-го заударного слога, напротив, выше у носителей турецкого языка (что, видимо, является следствием связи турецкого словесного и фразового ударения [7: 1703]). Соотношение ОИ 1ПС и УС у группы турецких дикторов (99% — 100% в сильной фразовой позиции, 96,4% — 100% в слабой фразовой позиции) указывает на то, что интенсивность остается одним из параметров выделения ударного гласного, что является признаком проявления интерференции — влияния турецкой РСС на русскую. При этом можно наметить тенденцию к выравниванию показателей интенсивности 1ПС и УС (процентная разница ОИ между 1ПС и УС не превышает 5%), что, наряду с нормативными реализациями турецкими дикторами РСС русского языка, указывает на их попытку реализовать русскую РСС.

У турецкоязычных дикторов ударный гласный обладает наибольшей АД и ОД во всех позициях, следовательно, длительность осознается инофонами как один из ключевых коррелятов ударения в русском языке (учитывается также и то, что в рамках обучения русскому как иностранному подчеркивается особое значение длительности ударного гласного как основного параметра экспликации ударности слога [1: 169]). Гласный 1-го предударного слога близок по значениям к нормативному русскому произнесению. Показатели ОД гласного 2-го предударного слога выше у носителей турецкого языка, наблюдается влияние механизма чередования сильных (выделенных) и слабых слогов. Значения длительности гласного 1-го предударного слога у носителей русского

языка вкупе с увеличенной интенсивностью показывают структуру просодического ядра, которая полностью не воспроизводится носителями турецкого языка. При этом необходимо отметить, что реализации русской РСС турецкими дикторами в ряде случаев близки к нормативному современному русскому произношению.

Полученные результаты позволили сформулировать следующие выводы: 1) в русской речи турок сосуществует нормативное произнесение и отклонения от нормы; 2) причиной акцентных проявлений является специфика фонетической системы русского языка (наличие просодического ядра и особого соотношения параметров гласных ударных и безударных слогов); 3) нарушение ритмической структуры русского слова в речи турок проявляется в искажении нормативной редукции безударных гласных, переносе основных моделей оформления РСС в турецком языке на русскую РСС; 4) единичные случаи проявления следов сингармонизма не дают сделать категорический вывод о наличии данного признака в русской речи турок.

На основе полученных данных возможно структурировать систему корректировочных упражнений для изучающих русский как иностранный, выделяя особо упражнения по аудированию, призванные формировать и закреплять в сознании говорящего слухоприспособительные модели ритмических структур и интегративного ритма, а также предназначенные для отработки произносительных единиц в составе целостных смысловых структур. Выводы, полученные в результате проведенного исследования, можно ис-

пользовать при подготовке учебных курсов по русскому языку для инофонов с родным турецким языком и для решения целого ряда других прикладных задач

(создание новых и дополнение существующих фонетических баз, исследование звучащей речи в экспертной практике и др.).

ЛИТЕРАТУРА

1. Акишина А.А., Каган О. Е. Учимся учить: Для преподавателя русского языка как иностранного. — М., 2002. — 256 с.
2. Баданова Т. А. Словесное ударение в алтайском языке в сопоставительном аспекте. — Новосибирск, 2011. — 316 с.
3. Златоустова Л.В., Потапова Р.К., Потапов В. В., Трунин-Донской В. Н. Общая и прикладная фонетика. — М., 1997. — 416 с.
4. Князев С. В. Структура фонетического слова в русском языке: синхрония и диахрония. — М., 2006. — 226 с.
5. Князев С.В., Пожарицкая С. К. Современный русский язык: фонетика. — М., 2016. — 380 с.
6. Kabak B. Refin(d)ing Turkish stress as a multifaceted phenomenon // Proceedings of the Conference on Central Asian Languages and Linguistics (ConCALL-2), 2016. URL: <http://www.iub.edu/~celcar/ConCALL2016/images/pdf/PS3%20-%20Baris%20Kabak%20-%20Handout.pdf> (дата обращения: 20.01.2020).
7. Sariman G., Çetin D. The Effect of Computer Aided Education on the Skill of Word Stressing in Teaching Turkish as a Foreign Language // Universal Journal of Educational Research. 2018. Vol. 6. № 8. P. 1701–1709.
8. Vogel, I., Athanasopoulou, A., Pincus, N. Prominence, Contrast, and the Functional Load Hypothesis: An Acoustic Investigation. // J. Heinz, R. Goedemans, H. Van der Hulst, Dimensions of Phonological Stress. Cambridge, 2016. P. 123–167.
9. Zora H., Heldner M., Schwarz I. C. Perceptual correlates of Turkish word stress and their contribution to automatic lexical access: evidence from early ERP components // Frontiers in Neuroscience. 2016. Vol. 10: 7.

© Некрылова Виктория Петровна ( nekrylova@ya.ru ).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова

# СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧЕСКАЯ И НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНАЯ СПЕЦИФИКА ПОЛИТИЧЕСКИХ КОЛЛОКАЦИЙ С НУМЕРАТИВНЫМ КОМПОНЕНТОМ (НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛИЙСКОГО И ТУРЕЦКОГО ЯЗЫКОВ)

## STRUCTURAL-SEMANTIC AND NATIONAL-CULTURAL SPECIFICITY OF POLITICAL COLLOCATIONS WITH NUMERATIVE COMPONENT (ON THE MATERIAL OF THE ENGLISH AND TURKISH LANGUAGES)

I. Onal

*Summary.* The article gives an analysis of English and Turkish collocations with a numerological component, which are part of political terminology. The main structural models of the formation of political collocations with the numeral component are identified, as well as the possible types of semantic transformations these components are exposed to. Particular attention is given to such characteristics of collocations as precedence and national specificity. The asymmetry in the presence or absence of the certain numerical components within collocations of the given languages in most cases can be explained mainly by the peculiarities of historical development and political systems of the countries.

*Keywords:* collocation, collocation with a numerical component, political collocation, political terminology.

**Онал Инна Олеговна**

Аспирант, старший преподаватель, Новосибирский  
государственный технический университет  
inna762006@gmail.com

*Аннотация.* В статье представлен анализ английских и турецких коллокаций с нумеративным (числовым) компонентом, являющихся частью политической терминологии. Выявляются основные структурные модели образования политических коллокаций с компонентом-числительным, а также возможные типы семантических преобразований, которым подвержены данные компоненты. Особое внимание уделяется таким характеристикам рассматриваемых единиц, как прецедентность и национальная специфичность. Асимметрия по представленности/ не представленности компонентов-числительных в коллокациях рассматриваемой пары языков в большинстве случаев объясняется особенностями исторического развития и политического устройства соответствующих стран.

*Ключевые слова:* коллокация, коллокация с компонентом-числительным, политическая коллокация, политическая терминология.

**Ч**исло является одним из значимых элементов культуры, поскольку оно отражает основные особенности мышления этноса на определенном этапе его развития. В свободных словосочетаниях нумеративные лексемы соотносятся с реальными объектами, указывают на их точное или приблизительное количество. Переосмысление числительных в составе устойчивых выражений нередко приводит к семантической модификации, включению их смыслов в семантику составной единицы в целом. К изучению «нечисловой» семантики числительных, функционирующих в составе более сложных языковых единиц обращались многие авторы (см., например, [3], [5], [7], [8], [9] и др.). При этом семантические преобразования, возникновение символических и качественных значений компонентов-числительных чаще всего объясняют причинами исторического и мифологического характера, оказавшими влияние на современные языки. Однако при исследовании устойчивых единиц, входящих в состав определенной терминосистемы, следует учитывать, что они

репрезентируют не только национально-культурную, но и соответствующую научную и профессиональную картину мира в индивидуальном и групповом сознании. Политическая терминология занимает особое место среди групп специальных единиц, учитывая открытость политической коммуникации практически всем членам языкового сообщества. В связи с этим можно предположить, что, с одной стороны, политическая терминология разных языков стремится к универсальности под влиянием общеполитических факторов, а с другой стороны, устойчивые сочетания являются отражением специфики культуры того или иного народа, так как на них неизбежно накладывается отпечаток исторических, географических и языковых особенностей данной культуры.

Целью данного исследования является выявление особенностей структуры и семантики политических коллокаций, включающих компонент-числительное. Под политической коллокацией мы понимаем *лексически ограниченное устойчивое сочетание двух и более*

Таблица 1. Представленность компонентов-числительных в политических коллокациях английского и турецкого языков

Комп.-т числительное	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	20	40	100	1000
Кол-во англ. коллокаций	15	7	14	4	4	0	0	2	1	2	1	1	3	3	3
Кол-во турец. коллокаций	3	12	5	3	5	1	1	0	2	2	0	0	0	1	0

знаменательных слов, отражающих в семантической структуре явление или процесс из области политики. Поскольку политическая коллокация является терминологической единицей, показателем её устойчивости выступает либо закреплённость за определённым понятием (что сопровождается фиксацией в словаре), либо рекуррентностью, то есть регулярной воспроизводимостью в специальном дискурсе [2, 6]. Актуальность данного исследования обусловлена ростом научного интереса к изучению языка политики и различных его аспектов, а также к выявлению межъязыковых сходств и различий, что имеет важное значение для межкультурной коммуникации. В работе использован метод сплошной выборки, метод компонентного анализа, дескриптивный и сопоставительный методы.

На первом этапе исследования из лексикографических источников (словарей политической лексики и терминологии) были отобраны коллокации с нумерологическим компонентом. В *Таблице 1* представлено распределение данных коллокаций по числительным без дифференциации по типу: например, 15 единиц с компонентом «1» в англоязычных источниках содержат как комбинации с количественным (*one*), так и с порядковым (*first*) числительным. Мы намеренно не включили в состав исследуемых единиц те коллокации, в которых компонент *one* (англ.) и *bir* (тур.) выступают как служебная часть речи, например, *bir aday* — кандидат, поскольку данные комбинации, во-первых, не соответствуют установленным критериям отбора (коллокация — сочетание знаменательных слов), а, во-вторых, включение таких единиц в материал исследования не позволило бы адекватно оценить частотность и особенности употребления числовых компонентов в составе политических коллокаций.

Структурно коллокации с числовым компонентом в обоих рассматриваемых языках образуются преимущественно по модели Num+N, где Num — числительное (количественное или порядковое), а N — существительное, например, *first estate* — первая власть, *second chamber* — вторая палата (парламента), *four freedoms* — четыре свободы, *üçüncü dünyacılık* — страны четвёртого мира, *beş prensip* — пять принципов, *Yüz Gün* — «сто дней» и т.п. Как показывает обзор лингвисти-

ческой литературы, данная модель является наиболее употребительной и при образовании фразеологизмов с нумеративным компонентом в разных языках. Второй по распространённости моделью является (Num+N) + N, например, англ. *one-term president*, *one-minute speech*, *three-eye league*, тур. *iki meclis sistemi*, *onuncu yıl nutku*, *Yedi Eylül Kararları*, и (Num+Adj) + N/ Num + (Adj + N), например, англ. *nine old men*, тур. *iki dereceli seçim*, *iki taraflı anlaşma*, и др. Таким образом, можно констатировать преобладание в исследуемом материале именных (или субстантивных) коллокаций, соотносимых по категориальному признаку с существительными, что является достаточно предсказуемым, поскольку именно номинативная функция является основной функцией любой группы терминологических единиц.

Далее обратимся к семантическим особенностям коллокаций, имеющих в своём составе нумеративный компонент. Известно, что при самостоятельном употреблении лексемы-числительные выступают в своём прямом числовом значении. Однако в составе устойчивых сочетаний — коллокаций, фразеологизмов — нумеративные компоненты нередко утрачивают свои семантические частеречные признаки, связанные значения, приобретая дополнительные символические или качественно-оценочные свойства [5, 7, 9], количественно-качественные гибридные смыслы [8]. Фразеологизмы с числовыми компонентами используются в любых типах речи для придания ей большей выразительности, эмоциональности, афористичности [5].

Поскольку семантические изменения компонентов-числительных в составе политических коллокаций ранее не выступали в качестве самостоятельного объекта исследования, мы опирались на работы, посвящённые изучению данных компонентов в составе фразеологических единиц общего словарного фонда языка. Так, согласно А.А. Осиповой, компонентам-числительным в составе фразеологизмов свойственны следующие преобразования: 1) семантизация — компонент-числительное сохраняет своё определённо-количественное значение; 2) частичная десемантизация — компонент фразеологической единицы утрачивает конкретное числовое значение, но реализует неопределённо-количественное значение; 3) частичная десемантизация —

компонент утрачивает конкретное числовое значение, но реализует комбинаторное значение; 4) полная десемантизация — числительное полностью утрачивает количественное значение и реализует лишь качественную оценку [7].

Как показывает анализ фактического материала, числовой компонент многих политических коллокаций сохраняет своё определённо-количественное значение: *one-house veto* — вето, налагаемое одной из палат парламента (досл. «однопалатное вето») (DPG), *first reading* — первое чтение законопроекта, не предполагающее обсуждения или голосования (DPG), *Birinci Millet Cephesi* — первый национальный фронт (PS), *two-round system* — система простого большинства (досл. «голосование, проводимое в два тура»), *iki dereceli seçim* — не прямые выборы (досл. «двухступенные выборы»), *Dört Ağustos Kararları* — решения от 4-го августа, *five-year plan/ beş yıllık kalkınma planı* — пятилетний план и др. Полагаем, что при анализе данной группы коллокаций более уместно говорить не о «семантизации» как таковой, а о сохранении исходной семантики компонента-числительного. Кроме того, в большинстве случаев коллокация в целом получает дополнительное «приращение смысла», что характерно для данных единиц. Так, несмотря на относительную прозрачность сочетаний *Dört Ağustos Kararları*, *Fourth of July Speech* или *five-year plan/ beş yıllık kalkınma planı* их значение не выводится из простой суммы значений компонентов без определённых фоновых знаний.

Примеров частичной десемантизации с указанием на неопределённо-количественное значение в исследуемом материале обнаружить не удалось. Частичная десемантизация с приобретением дополнительных качественных и символических характеристик, на наш взгляд, проявляется в таких коллокациях, как: *second ballot* — эквивалент к *two-round system* (досл. «второй голос»): в данном случае лексема *second*, несмотря на наличие в её значении семы «два», выступает не в прямом значении, поскольку речь идёт не только о втором туре, а о системе голосования, включающей два тура); *first lady* — супруга высокопоставленного лица, чаще лидера страны (досл. первая леди): нумеративный компонент *first*, хотя и частично сохраняет семантику порядкового числительного “preceding all others in time, order, or importance”/ «предшествующий остальным по времени, порядку или важности» (MW), но подразумевает, что данное превосходство достигается через отношение объекта к другому лицу (ср. *First minister* «первый министр» = превосходящий других по значимости); *third party* — «третья партия», т.е. политическая партия, не являющаяся одной из двух лидирующих, следующая за двумя первыми по популярности (однако данная коллокация может употребляться и во множественном

числе для обозначения всех остальных партий, кроме двух главных) (DPG); *second-class citizen* — человек, который не имеет таких же прав, привилегий или возможностей, как остальное население (досл. «гражданин второго сорта») (DPG); *dokuz ışık* — основные принципы идеализма, выдвинутые А. Тюркешем (досл. «девять лучей света») (PSDS) и т.п. В последнем примере числовой компонент сохраняет сему количества, указывая на точное число сформулированных принципов, однако центр общего значения коллокации смещается на сами принципы, в результате чего реализуется дополнительное символическое значение.

Примеры полной десемантизации: *forty acres (and a mule)* — иллюзорное политическое обещание дать людям некоторые блага, имеющее целью получить голоса избирателей-афроамериканцев (досл. «40 акров и мул») (SNPD), *Fourth World* — беднейшие страны мира (досл. «четвёртый мир») (DPG), *fourth estate* — представители прессы (досл. «четвёртая власть») (DPG, SNPD), *fifth column / beşinci kol* — внутренний противник, группа людей, поддерживающих неприятеля и готовая нанести удар в подходящий момент (досл. «пятая колонна») (DPG, SNPD, TGPD / PS, ÜİSBTS). Переосмысление числительного в данных коллокациях приводит к семантической модификации, заключающейся в потере количественного значения и переходе языковой единицы в поле качественной оценки.

Согласно данным, представленным в Таблице 1, наиболее употребительными в составе коллокаций являются числовые компоненты с «1» по «4» в английском языке и «2», «3», «5» в турецком языке. Данный результат можно объяснить, в первую очередь, традиционно большей востребованностью числительных первого десятка, которая неоднократно отмечалась лингвистами, во-вторых, особенностями политического устройства стран, в которых живут и с которыми взаимодействуют носители рассматриваемых языков, а также отчасти национально-культурной и языковой спецификой. Анализ материала позволил выделить следующие группы коллокаций с нумеративным компонентом в зависимости от их культурной отнесённости: 1) коллокации, появление которых обусловлено универсальными и/или общеполитическими факторами; 2) коллокации, репрезентирующие особенности конкретной лингвокультуры (включая историческую и политическую специфику). Остановимся на данных группах подробнее.

Идея первостепенной важности или превосходства присуща политической деятельности по определению, поскольку такая деятельность направлена на получение, сохранение и удержание власти. Партия, победившая на выборах, становится ведущей, а нередко и единственной партией, что отражается в таких сочетаниях как *one-party rule* — однопартийное правление (DPG),

*one-party press* — однопартийная пресса (DPG), *one-party control* — однопартийный контроль (DPG), в которых актуализируется значение «единичности», исключительности; при двухпартийной системе (*two-party system*) существует *третья партия* или *partuu* (*third party/parties*) (DPG). Двухкамерная система парламента объясняет появление таких коллокаций, как *one-house bill* — однопалатный законопроект (TGPD), *one-house veto* — однопалатное вето (DPG), *second chamber* — вторая палата (DPG). Примечательно, что сочетание *second chamber* может применяться как в отношении верхней, так и по отношению к нижней палате законодательного органа, в зависимости от того, в какой из палат начинается обсуждение законопроекта. Закрепившееся представление об устройстве законодательной системы привело к появлению и такой коллокации, как *third house* — третья палата, использующейся для обозначения лоббистов (НН): осмысление одного объекта действительности в терминах другого, характеристики которого совпадают с признаками категоризируемого объекта, привели к проецированию символа «палата (парламента)» на группу людей, занимающихся продвижением интересов групп давления и имеющих влияние на принятие законов. Нумеративная лексема *third* в данном сочетании теряет исходную семантику, приобретая значение «ещё один, дополнительный».

Национально-специфичные или этнокультурные коллокации (термин М.В. Влавацкой) представляют собой уникальные сочетания слов, связанных традицией носителей языка и отражающих значимые для конкретного социума элементы действительности, что затрудняет их понимание для не носителей языка [1, 2]. Яркими примерами национально-специфичных политических коллокаций с нумеративным компонентом для американской лингвокультуры являются: *14th Amendment citizen* — член меньшинства, получивший гражданство согласно 14 поправке к Конституции (НН), *one-term president* — президент, который отслужил только один срок (SNPD); в британской языковой традиции закреплены такие коллокации, как *three-line whip* — письменное уведомление членам политической партии, подчеркнутое три раза, чтобы обозначить срочность (DPG); *First Reading* — первое чтение законопроекта, не сопровождающееся обсуждением или голосованием (DPG). *Four freedoms* в американской трактовке обозначает «четыре свободы», провозглашённые Ф. Рузвельтом (SNPD), в то время, как в британской современной лингвокультуре появилось новое толкование, обусловленное актуальной общественно-политической ситуацией — «четыре свободы», которые даёт Брексит: свободное перемещение товаров, услуг, капитала и людей (BL).

Среди турецких коллокаций с числовым компонентом к национально-специфичным можно отнести *Birinci*

*grup* — первая группа, *İkinci grup* — вторая группа, *Birinci Millet Cephesi* — Первый национальный фронт, *İkinci Millet Cephesi* — Второй национальный фронт, *İkinci Cumhuriyet* — Вторая республика (PSDS), наряду с другими историзмами, связанными со становлением Турецкой республики, что, очевидно, отражает высокую значимость данных событий для данного языкового сообщества. Однако самую многочисленную группу турецких коллокаций составляют сочетания с лексемами *iki* и *ikinci* («два» и «второй»), репрезентирующие общеполитические понятия и явления: *iki taraflı anlaşma* — двустороннее соглашение, *iki partililik* — двухпартийность, *iki meclis sistemi* — двухкамерная система парламента (PS) и др. Одной из причин относительно низкой продуктивности числительного *bir* (*один*) в образовании турецких политических коллокаций является использование в турецком политическом языке конкурирующей лексемы *tek* для обозначения единичности и уникальности, например, *tek taraflı görüşmeler* — односторонние переговоры (UİSBTS).

Среди национально-специфичных коллокаций, происхождение которых не мотивировано особенностями политического строя и актуальными политическими событиями, можно выделить следующие: *two-bit politician* — посредственный политик (*two bits* = 25 центов) (SNPD), *dört nala enflasyon* — галопирующая инфляция (досл. инфляция «в четыре подковы») (SBTS). В данных случаях уже готовая устойчивая единица с десемантизированным нумеративным компонентом, актуализирующим качественное значение (*two-bit*, *dört nala*) заимствуется из общей лексики для описания политических явлений.

Можно заметить, что немалую часть политических коллокаций с нумеративным компонентом составляют так называемые прецедентные единицы, то есть «единицы, производные от уже существующих языковых/дискурсивных знаков и служащие примером, основанием для последующих случаев их языкового употребления (конstellации)» [4, с. 17]. Например, коллокация *Eleventh Commandment* — «одинадцатая заповедь», запрещающая говорить плохо о республиканцах, связана с именем бывшего президента США Р. Рейгана (SNPD), а термин «пятая колонна» первоначально представлял собой наименование агентства генерала Франко, действовавшей в Испанской Республике во время Гражданской войны в Испании (DPG, SNPD, TGPD / PS, UİSBTS).

Отдельно следует отметить сочетания, служащие наименованием исторического события, явления, периода. Например, *Third Republic* — политическая система, установленная во Франции после Наполеона III и просуществовавшая до 1940 года (досл. «Третья республика») (DPG), *Birinci Grup* — группа, которая объединилась вокруг

М.К. Ататюрка в Первом Собрании, образовав административный состав нового государства (досл. «Первая группа») (PS) и др. Как можно заметить, числовой компонент, входящий в состав коллокаций данной группы указывает на дату события либо содержит количественную характеристику описываемого объекта. Большинству таких коллокаций свойственно совпадение виртуального и актуального денотатов. Разграничение данных единиц с омонимичными свободными сочетаниями обеспечивается капитализацией числовых (и не только) элементов коллокации, «привязывающей» дату или порядковый номер, содержащийся в сочетании, к определённому событию. Тем не менее, семантический сдвиг возможен даже у коллокаций, связанных с историческими событиями, например, *Fourth of July speech* — речь от 4 июля, означает «речь, которую произносит (обычно лидер страны) в День Независимости США». Расширение семантики данного сочетания за счёт периферийной коннотативной семы привело к его употреблению не только в значении «эмоциональная речь, взывающая к чувству патриотизма» (SNPD), но и к возможному его использованию с негативной коннотацией в отношении речи, произносимой в какой-то другой день, например, с указанием на её чрезмерную пафосность.

Анализ языкового материала позволил выделить группы политических коллокаций, связанных парадигматическими отношениями и отражающих категоризацию фрагментов политической картины мира с помощью числительных. Разделение стран на развитые, развивающиеся, беднейшие и т.п. нашло отражение в таких коллокациях, как *First World* — страны первого мира (развитые капиталистические страны), *ikinci dünya ülkeleri* — страны второго мира (социалистические страны) *Third World / üçüncü dünya (ülkeleri)* — страны третьего мира (развивающиеся страны) и *Fourth World/ dördüncü dünya* — страны четвёртого мира (беднейшие страны мира). Данные коллокации объединены интегральной групповой семой «уровень развития»; кроме того, первые два сочетания находятся в отношениях коннотативной антонимии по семантическому признаку «государственный строй». Эти коллокации характеризуются не только полной десемантизацией нумеративного компонента, но и придают выражениям особую образную значимость, качественную оценку: представление стран как разных миров гиперболизирует их отчуждённость и отдалённость друг от друга. Ещё одна группа, включающая коллокации *first estate* — «первая власть», *third estate* — «третья власть», обычные люди, *fourth estate/ dördüncü kuvvet* — «четвёртая власть», — представлена неполной парадигмой. Наличие «первой», «третьей» и «четвёртой» власти предполагает наличие также и «второй» (*second estate*), однако в силу определённой политической и культурной значимости именно коллокация «четвёртая власть» удостоилась наиболее пристального внимания, как участников политической коммуникации, так и лексикографов.

Итак, проведённый анализ позволяет классифицировать исследуемые политические коллокации по прецедентности/ непрецедентности, универсальности/ национальной специфичности, а также по семантическому «поведению» нумеративного компонента политических коллокаций, которое имеет определённые отличия по сравнению с коллокациями и фразеологизмами естественного языка, содержащими компонент-числительное. Так, можно выделить:

1. коллокации с нумеративным компонентом, сохраняющим исходное значение, при этом компонент может обозначать: а) дату; б) продолжительность события; в) количество элементов; нередко коллокации данной группы выражают дополнительное символическое значение.
2. коллокации с нумеративным компонентом, частично утратившим исходную семантику и актуализирующим дополнительное символическое и/или качественное значение:
3. коллокации с нумеративным компонентом, актуализирующие только качественное и символическое значение.

Наиболее продуктивными в образовании политических коллокаций являются числительные *one/first* (англ. один/первый), *two/second* (англ. два/второй), *iki/ikinci* (тур. два/второй) и *three/third* (англ. три/третьей), что обусловлено как общеполитическими или этнокультурными особенностями, так и чисто языковыми факторами.

Подсчёты показывают, что только около 16% английских и 28% турецких коллокаций являются универсальными для двух языков. В коллокациях с числовым компонентом нередко встречаются слова, обозначающие предметы, явления и понятия, существующие только в жизни носителей одного из языков, связанные с культурными, историческими и географическими особенностями, что объясняет отсутствие коллокаций с идентичным планом выражения в другом языке. К особенностям политических коллокаций с нумеративным компонентом по сравнению с устойчивыми сочетаниями естественного языка, включающих компонент-числительное, также можно отнести преобладание номинативной функции, меньшую степень экспрессивности, насыщенность историзмами и прецедентными единицами.

#### Источники и принятые сокращения

1. PSDS — Aslandaş A.S., Bıçakçı B. Popüler Siyasi Deyimler Sözlüğü. İletişim Yayınları. 2013. 255 s.
2. HJH — Barrett G. Hatchet jobs and hardball: the Oxford dictionary of American political slang. 2004. New York: Oxford University Press. URL: <https://>

- archive.org/details/hatchetjobshardb00gran (дата обращения 29.01.2020).
3. DPG — Colin P.H. Dictionary of politics and government. Bloomsbury, 2004. 262 p.
  4. MW — Merriam Webster Dictionary Online <https://www.merriam-webster.com/> (дата обращения 29.01.2020).
  5. SBTS — Methibay Y.Ö. Siyasal bilgiler terimler sözlüğü.— Ankara: İmaj yayınevi, 2016.— 904 s.
  6. SNPD — Safire, W. Safire's new political dictionary. New York: Random House, 930 p. URL [https://archive.org/details/safiresnewpoliti00will\\_0](https://archive.org/details/safiresnewpoliti00will_0) (дата обращения 29.01.2020).
  7. TGPД — Taegan Goddard's Political Dictionary URL: <https://politicaldictionary.com/> (дата обращения 25.07.2019).
  8. ÜİSBTS — Tuncay H. Uluslararası İlişkiler ve Siyaset Bilimleri Terimler Sözlüğü. İstanbul, Yalın Yayıncılık, 2017, 368 s.
  9. PS — Yıldız Z. Politika Sözlüğü. Nesil Basım Yayın Gıda Ticaret ve Sanayi A.Ş., 2013. 336 s.
  10. BL — Weiss P. Brexit Lexicon: Update URL: <https://www.paulweiss.com/practices/region/europe/publications/brexit-lexicon-update?id=28362> (дата обращения 29.01.2020).

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Архипова Е. И. Этнокультурные коллокации в лексикографическом аспекте (на русском и англо-американском языковом материале) дис. канд. филол. наук: 10.02.19. — Кемерово, 2016. — 250 с.
2. Влавацкая М. В. Типология коллокаций в комбинаторной лингвистике // Мир науки, культуры, образования. — 2019. — № 4. — С. 438–442.
3. Гизатуллина Л. Р. Нумерологические фразеологические единицы в английском и татарском языках: автореф. дисс. ... канд. филол. наук. — Уфа, 2004. — 24 с.
4. Голубева Н. А. Вторичная или повторная номинация? Прецедентная номинация // Вестник ТГУ, 2008, Вып. 10 (66), с. 16–23.
5. Лыков А. В. Фразеологизмы с числовым компонентом, не мотивирующим их целостного значения // Вестник ТГПИ, 2008. № 51, С.40–45.
6. Онал И. О. Терминологические коллокации как объект изучения // Научный диалог. — 2019. — № 1. — С. 73–87. — DOI: 10.24224/2227–1295–2019–1–73–87.
7. Осипова А. А. Семантика и символика лексем со значением числа в русской, английской и французской языковых картинах мира (опыт сопоставительного исследования): автореф. дис. ... канд. филол. наук. — М., 2008. — 23 с.
8. Федяева Е. В. Роль числового символизма в интерпретации свойств и отношений действительности / Е. В. Федяева // Научный диалог. 2017. № 5. С. 126–138. — DOI: 10.24224/2227–1295–2017–5–126–138
9. Шабалина Е. В. Семантико-мотивационное своеобразие русской лексики с числовым компонентом: этнолингвистический аспект: автореф. дисс. ... канд. филол. наук. — Екатеринбург, 2011. — 24 с.

© Онал Инна Олеговна (inna762006@gmail.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

# РАЗГОВОР СО СЛУЧАЙНЫМ ПРОХОЖИМ КАК ПУТЬ К МИРОВОМУ ГОСПОДСТВУ. НЕКОТОРЫЕ ВЫВОДЫ ИЗ ИСТОРИИ СОЗДАНИЯ FRANÇAIS FONDAMENTAL

*Полянская Ирина Эдуардовна*

*Старший преподаватель, Московский государственный институт международных отношений (университет) МИД России  
irena.polanskaya@gmail.com*

## A TALK WITH AN ACCIDENTAL PASSAGE AS A WAY TO WORLDWIDE. SOME FINDINGS FROM THE HISTORY OF THE FRANÇAIS FONDAMENTAL

*I. Polyanskaya*

*Summary.* This work addresses the history of the creation of the dictionary of the basic French language Français fondamental and considers it as the first standardizing document in French linguodidactics. Correlation with the general European trends in teaching foreign languages, the introduction and filling of such a concept as communicative competence, the design of the contour exercises for situational interaction (interaction), the concept of a random passerby, which was further developed in European competencies, the thematic principle of organizing vocabulary largely paved the way for creating CECRL. Conscious simplification of the language in order to expand the potential audience and a change in the linguodidactic paradigm marks an important period in the formation, development and institutionalization of such a discipline as FLE or French as a foreign language. Finally, the principles of lexical selection used in the creation of the lexical minimum of the Français fondamental and the introduction, in particular, the concepts of disponibilité, allow us to approach the issue of arranging vocabulary as a result of institutional selection and control. It seems important to us to emphasize that such voluminous layers as the place of Français fondamental in the general space of linguistic thought and lexicography remained outside the scope of our consideration.

*Keywords:* Basic French, availability, CEFR, случайный прохожий, FLE, norm, lexical minimum, speech practice, institutional control, language policy.

*Аннотация.* Настоящая работа обращается к истории создания словаря базового французского языка Français fondamental и рассматривает его как первый нормирующий документ во французской лингводидактике. Соотнесенность с общими европейскими тенденциями преподавания иностранных языков, введение и наполнение такого понятия, как коммуникативная компетенция, оформление контура упражнения на ситуативное взаимодействие (интеракцию), концепт случайного прохожего, получивший дальнейшее развитие в Общеввропейских компетенциях, тематический принцип организации лексики во многом подготовили почву для создания CECRL. Сознательное упрощение языка ради расширения потенциальной аудитории и смена лингводидактической парадигмы отмечает важный период становления, развития и институализации такой дисциплины, как FLE или французский как иностранный. Наконец, используемые при создании лексического минимума Français fondamental принципы лексического отбора и введение, в частности, понятия disponibilité позволяют подойти к вопросу аранжировки лексики как результату институционального отбора и контроля. Нам представляется важным подчеркнуть, что такие объемные пласты, как место Français fondamental в общем пространстве лингвистической мысли и лексикографии остались за пределами нашего рассмотрения.

*Ключевые слова:* Français fondamental, disponibilité, CECRL, случайный прохожий (homme de la rue), FLE, норма, лексический минимум, речевая практика, институциональный контроль, языковая политика.

### Постановка проблемы

**П**остоянная актуализация учебных материалов по иностранному (французскому) языку, необходимость, вне зависимости от специфики языка-объекта, соответствия предлагаемых материалов единой европейской шкале уровней Общеввропейских компетенций (далее — CECRL) и недостаточное, на наш взгляд, освещение французских источников в библиографии [17] определили выбор предмета настоящего исследования. Ключевое понятие нормативности, вокруг которого организованы Общеввропейские компетенции владения иностранным языком (далее — CECRL), для

французской традиции было впервые поставлено на повестку дня словарем базового французского Français fondamental (далее — FF). Действующие агенты европейской языковой политики кратко отмечали нормирующий аспект FF [7]; представляется, однако, что вклад словаря базового французского в подготовку общей почвы для создания CECRL, в частности, в разработку такого ключевого понятия, как коммуникативная компетенция, заслуживает более подробного исследования.

На основе публикаций, относящихся к периоду создания FF, мы попытаемся показать, что контекст, этапы создания, концептуальная инновационность и лингво-

дидактические проекции словаря базового французского подготовили почву для создания европейского ouvrage de référence [17]. Вместе с тем, впервые поставив вопрос об отборе лексического материала для учебных программ [18], команда блестящих составителей FF дала выходящие за рамки стандартов ответы, что не только помещает наше исследование в более широкий контекст становления и развития преподавания французского как иностранного или FLE, но и предлагает одну из возможных трактовок такого явления, как disponibilité [2, С. 77–84; 3; 24]. Повторимся: мы отдаем себе отчет, что такие объемные пласты, как место FF в общем пространстве лингвистической мысли и лексикографии остались за пределами нашего рассмотрения.

## От Français fondamental к CECRL

### Исторический контекст

В 1946 году специальный комитет представил на рассмотрение подготовительной комиссии ЮНЕСКО доклад по проблемам образования (<https://unesdoc.unesco.org/>). Документ делал вывод о взаимозависимости уровня жизни и уровня образования и рекомендовал распространять языки т.н. мирового значения в «наименее развитых странах» с целью быстрого приобщения последних к основным понятиям гигиены, правосудия, нравственности и культуры. Французский лингвист О. Соважо представил на рассмотрение Комитета по вопросам образования при комиссии Франции по делам ЮНЕСКО проект создания словаря базового французского языка [9, с. 78].

Сквозь гуманистический и просветительский дискурс легко просвечивают гораздо более реалистичные цели языковой политики в послевоенные годы. В этот непростой и динамичный период первостепенная задача Франции на внешнеполитическом уровне заключалась в укреплении влияния на международной арене. Вместе с тем, Французская Республика была вынуждена кардинально пересмотреть свою колониальную политику, что привело к изменению статуса заморских владений Франции. Жак де Бурбон-Бюссе, возглавивший в 1952 году Департамент культурных связей с зарубежными странами, построил свою деятельность вокруг развития двух приоритетных направлений: преподавание французского языка и распространение национальных научных и технических знаний [6, 1984. С.30–32].

Исторический контекст создания «Общеввропейских компетенций» кажется принципиально иным и отвечает на центростремительные, но не центробежные импульсы. В 1954 году была подписана Европейская культурная конвенция, в задачи которой входили развитие взаимопонимания между народами Европы, взаимное уважение их культурного многообразия, сохранение

европейской культуры, и, в частности, поощрение изучения языков, истории и цивилизации Стран в Конвенции. 1960-е годы можно рассматривать как десятилетие, открывшее новую перспективу изучения иностранных языков, целью которой становится коммуникация и личностно-центрированный подход. Хронология FF (опубликован впервые в 1954 году под названием «Français élémentaire» и переиздан в 1959 под своим современным названием) позволяет рассматривать словарь базового французского одновременно как инструмент распространения французского языка в мире и один из элементов более общего европейского процесса.

### Поиски универсального языка человечества. Basic English

Глобальная задача описания универсальной картины мира через создание философских (априорных) или искусственных (апостериорных) языков предполагала если не упрощение, то систематизацию и стандартизацию вводимых в использование символов [5]. Основной упрек живым языкам касался их нерегулярности и непредсказуемости [5, с. 222]. Проследивая долгий поиск от семиотики каббалы до искусственного интеллекта, монография У. Эко определяет общий лингвистический контекст начала XX века как период создания наднациональных институтов [5]; необходимость координации (и коммуникации) предполагали, по мнению автора, создание апостериорного искусственного международного языка через упрощение грамматики (как, например, сделал Огден для Basic English [2, с. 84]) и отбор лексики, максимально напоминающие слова естественных языков [5].

### Упрощенный язык в оптике Français fondamental

Интересующий нас français fondamental создавался для узкой целевой аудитории: на языке современной номенклатуры мы могли бы использовать условное обозначение L2 порогового уровня или A2 общеевропейской классификации. Не только искусственный Basic, но и живой английский язык борется за статус международного: Interim Report on Vocabulary selection for teaching English as a foreign language, профинансированный Корпорацией Карнеги, говорит о необходимости унификации базового уровня языка, в частности, для сдачи стандартизированного экзамена и нужд практического преподавания [21].

Франкофонный мир хронологически позже подошел к необходимости систематизировать программы обучения. Введение к монографии L'élaboration du français fondamental перечисляет «странные заблуждения относительно распространения французского языка за рубежом», препятствующие если и не мировому господству,

то, по крайней мере, беспрепятственной экспансии французского языка в мире [20, с. 9]. В частности, к категории таких «странных заблуждений» авторы относят убеждение в прямой зависимости красоты французского языка от его сложности, которую сознательно культивировали грамматисты XVIII и XIX веков. Подобная позиция чревата опасностью исключить из числа потенциальных обучающихся тех, кто хочет овладеть французским языком, но не имеет возможности вникать в слишком сложные правила либо тратить значительные усилия на их усвоение [20, с. 10].

В отличие от британских коллег разработчики FF ничего не говорят о сдаче стандартизированного экзамена, критерии оценки которого исчерпывающим образом будут впоследствии разработаны CECRL. Но они также ратуют за повышение качества обучения: традиционная педагогика предлагала бессистемно составленный список слов или возлагала на учеников задачу заучивания слов, которые встречаются в текстах, не вводя ограничений... В результате, за некоторыми исключениями, подавляющее большинство обучающихся говорит на языке туземцев (*vocabulaire indigène*), лексический запас которого беднее самого ограниченного базового словаря и, более того, плохо усвоен и используется наугад, по воле случайных ассоциаций [20, с. 12].

### Язык и культура

Посредственные результаты обучения не вызывали, однако, беспокойства традиционной лингводидактики, поскольку цель обучения заключалась в приобретении независимой культуры позитивных знаний [20, с. 12]. Отметим сразу неоднозначное прочтение концепта французского языка как языка-носителя культуры. Генеральный директор Департамента культурных связей с зарубежными странами Ж. де Бурбон-Бюссе, говоря о непростой дилемме, перед которой он оказался после своего вступления в должность, выбирает политику распространения французского языка, но не поддержания престижа французской культуры: вторая опция предполагает «посредничество доминирующего английского языка» [6, с. 30]. С другой стороны, будучи озабоченным распространением «некоего элементарного английского, вернее, элементарного американского», представитель кэ д'Орсэ берет на себя задачу популяризации идеи, что «французский язык может остаться прототипом языка культуры, даже за пределами франкоговорящих стран» [6, с. 30], что полностью совпадает с месседжем ЮНЕСКО, о котором мы говорили выше [4].

### Определение и наполнение понятия коммуникативной компетенции

Неоднозначность концепта языка-носителя культуры не мешает создателям FF в высшей степени четко

и прозрачно сформулировать свою задачу: «редуцированная и упрощенная» версия французского языка должна давать «возможность вступить в коммуникацию с случайным прохожим или *homme de la rue*» [20, с.12]. Действительно, Славное тридцатилетие и расширение технического сотрудничества не только институционально укрупняет Департамент культурных связей, превращая его в Департамент культурных и технических связей (DGACT), но и приводит во Францию как большое количество иностранных технических специалистов, так и рабочей силы из Европы и Северной Африки. Потребность в общем языке каждодневного общения резко возрастает.

Повторимся: для успешного усвоения языка необходимо упорядочить материал и поставить во главу угла решение конкретных коммуникативных задач. Согласно определению, предложенному полвека спустя CECRL, использование языка и его изучение включают действия человека, в процессе выполнения, которых он как субъект социальной деятельности развивает ряд компетенций для выполнения практических задач реальной жизни. Иными словами, задавшись вопросом, что надо сделать, чтобы субъект социальной деятельности захотел и научился объясняться по-французски или, в соответствии с формулировками Общеввропейских компетенций, овладел достаточной коммуникативной компетенцией, создатели FF приступили к созданию словаря.

### От *homme de la rue* к *locuteur natif idéal*

Овладение коммуникативной компетенцией на начальном уровне для разработчиков FF было тождественно умению вступить в беседу с *homme de la rue*. Эта задача, обозначенная как ситуативное взаимодействие (интеракция) детально разработана и описана в 2001 году CECRL. Собираемое понятие случайного прохожего как оценивающей инстанции не исчезает, но эволюционирует в столь же собираемое понятие идеального естественного носителя: умение понимать его есть необходимое условие успешного взаимодействия для всех уровней владения языком.

### Язык и речь как предметы изучения и сертификации

Приоритет ситуативного взаимодействия (интеракции) из всех возможных проявлений коммуникативной компетенции определяет особое положение FF среди многих авторов, работающих над созданием упрощенных словарей, поскольку инновационно сдвигает фокус с привычного объекта изучения — языка. На момент создания FF язык остается носителем культуры, которую, напомним, в экспортном варианте и планировало

распространять ЮНЕСКО в «наименее развитых странах». Кажущийся парадокс ситуации заключался, как мы видели выше, в том, что та же самая культура, которую транслировали образованные элиты, ощутимо сужала потенциальную аудиторию изучающих французский язык и негативно сказывалась на качестве усвоенных знаний. Инновационность FF заключается не в попытке реабилитировать речь *per se*, но в четкой смене парадигмы, воплотившейся в принципах отбора материала.

В этом заключается основное и в высшей степени инновационное отличие FF от английских предшественников: действительно, начиная с 1920-х годов англосаксонская традиция, ориентируясь на практические потребности, работает над включением в язык-объект аутентичных и употребительных слов и выражений. Принципы отбора, однако, предполагали работу с письменными источниками и ставили прежде всего задачу обучения чтению [3, с. 83; 20, С.29–58].

Приоритет письменного языка неувидителен: сосюровская дихотомия не привела к равноправию речи и вплоть до начала XX века единственным достойным объектом описания и изучения считался исключительно письменный язык. В 1960-е годы в интересующей нас французской традиции речь ассоциировалась с деклассированным «просторечьем» (*langue populaire*), недостойным изучения [24]. Разговорный язык представлялся фантазмом, в котором концентрировались все социокультурные предрассудки буржуазии, привязанной к «правильному языку», «правильному словупотреблению», воплощенных в произведениях «правильных авторов» и «грамотной» беседе образованных элит». Никто не мог себе представить, что представляет собой разговорный дискурс, записанный в ситуации живого бытового общения, и уж тем более, как он устроен на лексическом, грамматическом и фонетическом уровне [25]. Многие статусные лингвисты, как, например, П. Гаксот, А. Доза и М. Коэн, гневно обличали проект FF на страницах французской прессы [20; 25; 12].

Формальное наполнение языка-объекта в CECRL будет рассмотрено ниже. Пока же напомним, что, воспринимая обучающихся как субъектов социальной деятельности, язык рассматривается как средство коммуникации, но не объект изучения.

## Лексическое ядро по Français fondamental

### Принципы отбора. Недостаточность принципа частотности

Несмотря на волну критики, за полвека до CECRL, когда никто не знал, как и о чем разговаривать со слу-

чайным прохожим, проектная группа FF «пошла в народ» в буквальном смысле: лингвисты вышли с магнитофоном на парижские улицы и стали записывать интервью со случайными прохожими. Нам хотелось бы подчеркнуть очевидное совпадение тем интервью с формализованным позже общеевропейским уровнем A2, описывающим т.н. ближний круг человека [7; 16]. Показательно и равномерное распределение респондентов с точки зрения их социо-культурной принадлежности. Очевидно, что собранный материал никоим образом не описывал язык элиты; социальная разнородность респондентов способствовала более объективному выделению разговорного лексического ядра, которое, по мнению участников проектной группы, составляло порядка 1000 слов [3, с. 80; 9, С.80].

Положив в основу отбора принцип частотности, исследователи действительно получили список из 1063 слов [20, С. 69–113]. Тема отбора лексического минимума [1, С. 63–77; 2, с. 74; 3], в частности, при создании FF была освещена в ряде работ [3; 18; 26]. Общеизвестно, что принцип частотности оказался недостаточным. Базовый французский не переставал удивлять своей бедностью: в повседневной речи французы используют не более полутора тысяч слов <...> на основании которых сложно создать педагогические материалы [26].

### Disponibilité

Для компенсации подобной недостаточности были добавлены ситуационно обусловленные слова или слова, обозначенные как *disponibles*: частотность этих слов низка и непостоянна, но они, тем не менее, являются общепотребительными (*usuels*) и полезными (*utiles*). Их обозначение объясняется тем фактом, что, хотя мы не часто произносим или пишем их, они присутствуют в нашем сознании (*sont à notre disposition*) [20, с. 145]. Для нашего исследования важно, что присутствующие в сознании слова непосредственно связаны с тематическим лексиконом [2; 3; 19; 20; 22; 26], их востребованность зависит от выбранного контекста и для FF их списки составлялись отдельно [20].

Тематический принцип организации лексического материала, широко применяемый в современных учебных материалах [7; 16], подразумевает непосредственную зависимость лексического ядра от заданных тем обсуждения или изучения, и «нормирующий» момент определяется институционально. В случае с FF список частотных и присутствующих в сознании слов был передан на рассмотрение комиссии, которая внесла ряд корректив. Так, из списков были исключены «модные» слова, просторечия и грубые (*vulgaire*) слова, религиозная и церковная лексика, а также слова, по мнению комиссии, не соответствующие начальному уровню.

Одновременно комиссия добавила слова для передачи нравственных, гражданских и культурных категорий, лексикон, описывающий состояние здоровья, гигиенические процедуры и базовый набор слов с абстрактным значением, что дало окончательный список из 1475 слов [20, с. 206].

### Институциональный отбор и контроль

Помимо принципа нейтральности, изменчивости языка и, напротив, постоянства Французской Республики в трепетном отношении к соблюдению закона 1905 года и привитии гражданских и республиканских ценностей, небезынтересно отметить, что базовая лексика гигиенических процедур, логично отсутствуя в списке частотных, не попала и во второй список т.н. присутствующих в сознании слов, где они, в силу ежедневных практик, неизбежно присутствуют, но с малой долей вероятности становятся частотной темой бесед. Решение комиссии подтвердило востребованность этого лексикона, но оно также подтвердило и тот факт, что выбор тем для изучения определяется институционально и неизбежно приводит к субъективности либо идеологической подоплеке выбора предлагаемой лексики.

Выявление критерия *disponibilité* возможно в заданном контексте, что позволяет говорить об институциональном определении изучаемых тем. Комиссия по составлению FF во многом подготовила и облегчила задачу составления CECRL, предварительно гармонизировав тематический принцип на интересующем нас начальном уровне A2 [7; 16]. В целом, мы позволим себе согласиться с мнением Р. Галиссона, согласно которому FF впервые серьезно поставил вопрос лексического отбора перед составителями учебных материалов [18].

### Язык-объект в справочном издании *Référentiel*

Европейская традиция, завоевывая новые национальные и международные рынки и стремясь к установлению сопоставимых норм и стандартов сертификации и обучения, остается формально верна принципу прозрачности и стремлению к гармонизации. Для облегчения составления программ практическое наполнение изучаемого языка-объекта дается в описании уровня «*Référentiel*» [7], взявшего на себя задачу наметить «формальный полюс» компетенций. Отталкиваясь от уровневых дескрипторов, *Référentiel* предлагает конкретный список речевых форм, ограниченный, но открытый, что позволяет определить как «коммуникационный» полюс, так и полюс «формальный», поскольку целью изучения языков является умение «общаться на иностранном языке» [7, с. 11].

Предложенные формы выделены из реального употребления франкофонов и должны быть усвоены на определенном уровне коммуникативной компетенции, что не составляет «список обязательных слов», но *de facto* призвано выполнять нормирующую функцию, хотя бы в качестве отправной точки для составления учебных программ [7, с. 15]. Вместе с тем, *Référentiel* четко оговаривает, что не является словарем: справочник предлагает список слов, но не указывает ни их значения, ни их использования. Более того, издание также указывает на существование *полезных (utiles) слов, список которых может сильно варьироваться в зависимости от обучающего контекста, поэтому выделение лексического ядра гораздо более алеаторно, нежели выделение форм, например, морфологических* (курсив — мой. И.П.) [7, с. 15]. Данное определение полезных и непостоянных слов, зависящих от контекста, вновь приводит нас к определению присутствующих в сознании слов FF [20, с. 145], а алеаторность их выбора подтверждает первостепенную важность принципа институционального отбора.

Теоретический справочника отражается и в его структуре, выстроенной как в соответствии с лингвистическими категориями, так и дискурсивными функциями, что дает возможность охарактеризовать уровень (A2, в нашем случае) как через речевой жанр или дискурсивную функцию, так и через семантические категории общих (пространство, время...) и конкретных понятий. Последние непосредственно связаны с «тематическими» рубриками. К сожалению, критерии отбора перечислены в высшей степени лаконично: к ним отнесены уровневые дескрипторы, стандартные цели обучения, в частности, материал учебников, коллективный опыт преподавателей и экзаменаторов, примеры ответов обучающихся, демонстрирующих приобретенный уровень в соответствии с Общевропейскими компетенциями. Тем не менее, конкретные образцы ответов для французского языка также зафиксированы и приложены к изданию в формате DVD.

### Преподавание французского языка по АМ *Français fondamental*

#### Целевая аудитория FF и пороговый уровень

FF был задуман как словарь-лексический минимум для изучения французского L2 порогового уровня (*niveau seuil*). В европейском масштабе создания CECRL 1970–1980-е годы будут проходить под знаком разработки описания пороговых уровней (*niveaux seuils* во французском переводе): документы определяли цели обучения для достижения самостоятельной коммуникации на изучаемом языке ([www.coe.int/fr](http://www.coe.int/fr)). FF без преувеличения проделал немаловажную подготовительную работу.

**Аудиовизуальный структурно-глобальный метод обучения иностранным языкам. Voix et Images de France**

Практическая смена парадигмы изучения иностранных (в нашем случае, французского) языков стала возможна благодаря дидактическим проекциям словаря Гугенейма. В 1956 году автор мирового бестселлера Гастона Може и Жорж Гугенейм издадут *Le Français Élémentaire*, методику, созданную в соответствии с заключениями Комиссии по составлению FF как с лексической, так и с грамматической точки зрения. Цель методики — облегчить изучение живого французского языка для иностранцев, которым необходимо ускоренное практическое освоение французского языка [20, с. 258].

В 1959 году на базе Высшей нормальной школы в Сен-Клу открывается Центр по изучению и распространению французского языка за рубежом CREDIF. Первый директор центра Поль Риван в соавторстве с Петаром Губериной создают новый аудиовизуальный структурно-глобальный метод обучения иностранным языкам (АВМО), принципы которого транслируются через всемирно известный учебник вышеупомянутых авторов *Voix et Images de France*. В лексическом плане авторы сознательно придерживаются списка FF [20, с. 264; 25]. Задача — обучение начинающих ограниченному количеству лексических единиц для использования в повседневном общении.

**Институционализация FLE. CREDIF и BELC**

На методическом уровне можно говорить о переходе от традиционной методики преподавания через грамматический подход к коммуникативному, распространение которого и являлось задачей CREDIF.

В течение нескольких десятилетий Центр по изучению и распространению французского языка за рубежом, наряду с BELC, были единственными организациями, работающими в направлении обеспечения лексического и синтаксического прогресса изучающих французский за рубежом на базе устных высказываний. Так был заложен фундамент в здание, которое получило название FLE — французский как иностранный [13]. Начиная с послевоенного периода языковая политика Французской республики проходит под знаком возникновения, развития и институционализации этой дисциплины, по праву считающейся самой перспективной и динамичной национальной дисциплиной на сегодняшний день [14].

**Французский язык в мире**

Деятельность по распространению французского языка продолжена такими авторитетными агентами, как созданный под эгидой Министерства Европы и иностран-

ных дел Франции Institut français, Международная организация Франкофонии (OIF), сеть *Alliances Françaises*, BELC, SIHFLES, медийные инструменты TV5Monde и RFI [13]. Преемственность деятельности центра в Сен-Клу с современной языковой политикой прослеживается и в профессиональных судьбах П. Ривана, который до последних дней своей жизни продолжал активную деятельность по распространению инструментов FLE на посту директора коллекции учебной литературы издательства Дидье (*Editions Didier*), бывшего директора CREDIF Д. Кост, ныне почетного профессора Высшей нормальной школы, эксперта при Совете Европы, активного деятеля современной французской и европейской лингводидактики.

**Выводы**

Долгая жизнь проекций проекта FF неудивительна. Отвечая на вызовы эпохи, он создавался для изучения французского как иностранного (FLE) порогового уровня (*niveau seuil*), что предполагает универсальность аудитории (7, с. 14); его имплицитной задачей была гармонизация программ обучения, которую окончательно оформил CECRL; реабилитировав речь, FF впервые ввел упражнение на ситуативное взаимодействие и предложил критерий оценки его выполнения, что также было закреплено в основополагающем для европейской лингводидактики документе. Более того, на основании лексического минимума FF были созданы всемирно известные методики изучения французского языка, отметившие смену лингводидактической парадигмы. И, наконец, FF впервые поставил вопрос отбора дидактического лексического материала, что открывает широкие перспективы анализа и сопоставления аранжировки лексики в различных учебных материалах. Непосредственная связь присутствующей в сознании лексики с институционально заданными критериями позволяет рассматривать принципы лексического отбора как инструмент контроля и идеологии.

Нам также кажется, что победоносное шествие английского в его различных вариантах подтверждает историческую и лингвистическую прозорливость создателей словаря, полагающих, что один из главных навыков, могущих обеспечить сохранение и распространение языка, заключается в умении вступить в беседу со случайным прохожим. Отказавшись от восприятия французского как языка элиты и поставив акцент на решении задач бытовой коммуникации, составители FF ощутимо расширили потенциальную аудиторию изучающих язык. Общедоступность языка Корнеля и Расина отвечала практическим задачам внутренней и внешней политики послевоенного времени. Не стоит, однако, забывать: практические разработки FF предназначались исключительно для начального уровня, что по определению ограничивает вводимые культурные реалии. Мы можем согласиться, что стремление к преждевремен-

ному и непропорциональному наращиванию культурных знаний несет опасность ухудшить качество владения живым языком и ограничить целевую аудиторию. С другой стороны, изучение любого иностранного языка предполагает знакомство с его культурой, и французский никоим образом не может являться исключением (<https://www.institutfrancais.ru/ru/moskva>), поскольку по-прежнему противопоставляет свой культурный потенциал прагматизму «элементарного английского, вернее, элементарного американского» [6, с. 30]. Более того, даже если оставить определение такого сложного понятия, как культура, за скобками, в рамках нашей темы

культуры *per se* уже недостаточно: изменившийся мир европейской лингводидактики давно перешел от простого к сложному и оперирует понятиями мульти- и плюрикультурализа.

### Благодарности

Мы пользуемся возможностью, чтобы выразить благодарность сотрудникам центра документации и педагогической инженерии CRID и France Education Internationale за предоставленную возможность ознакомиться с документами.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Власова Е.А., Карпова Е. Л., Ольшевская М. Ю. Лексический минимум по языку специальности: сколько слов достаточно? Разработка принципов минимизации // Вестник НГУ. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2019. Т. 17, № 4. С. 63–77.
2. Маркина Е.И., Руис-Соррилья Крусате М. Основные подходы к минимизации лексики в российской и европейской учебной лексикографии. — Вестник РУДН, серия Вопросы образования: языки и специальность, 2011, № 3, с. 77–84.
3. Муравьев Н.А., Ольшевская М. Ю. Подходы к составлению лексических минимумов в России и за рубежом: проблемы и перспективы // Вестник НГУ. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2019. Т. 17, № 1.
4. Полянская И. Э. Топонимика Парижа в ракурсе статистического исследования контента российских и европейских учебников (УМК) и методик французского языка А2 // Филологические науки в МГИМО. 2019. № 2(18)
5. Эко, Умберто. Поиски совершенного языка в европейской
6. Bourbon-Busset, J, de. Deux choix fondamentaux. Aspects d'une politique de diffusion du français langue étrangère depuis 1945. Matériaux pour une histoire. Hatier Paris, 1984, p 30–32.
7. Beacco, J-C. Niveau A2 pour le français. Un référentiel. Paris. Les éditions Didier, 2008. 235 p.
8. Beacco, J-C., Porquier, R. Les descriptions de référence: norme, variabilité, consensus. Travaux de Didactique du FLE, 2007, n°57, p. 11–25.
9. Blanche-Benveniste, C., Jeanjean, C. Le français parlé. Didier érudition, 1987. 264 p.
10. Cadre européen commun de référence pour les langues. Les Editions Didier, 2000. 153 p.
11. Cadre européen commun de référence pour les langues. Volume complémentaire. Strasbourg, Conseil de l'Europe, 2018. 254 p.
12. Chevalier J-C. Le pamphlet: Français élémentaire? Non. 1955. L'affrontement Georges Gougenheim — Marcel Cohen. Documents pour l'histoire du FLE, 2006, n° 36. p. 51–60.
13. Coste, Daniel. Français élémentaire, débats publics et représentations de la langue. Documents pour l'histoire du FLE, 2006, n° 36. p. 13–33.
14. Coste, Daniel. Paul Rivenc, un Occitan pionnier du Français Langue Etrangère. ADEB/Association pour le Développement de l'Enseignement Bi/plurilingue. URL: <http://www.adeb-asso.org/paul-rivenc-un-occitan-pionnier-du-francais-langue-etrangere/> (date accessed: 06.01.20)
15. Coste, Daniel. Présentation générale. Aspects d'une politique de diffusion du français langue étrangère depuis 1945. Matériaux pour une histoire. Hatier Paris, 1984, p. 279 p. 5–19.
16. Crépeux, Gael. Vocabulaire essentiel du français. Paris, Les Editions Didier, 2016. 252 p.
17. Delouis, Anne Frédéric. Le CECRL: compte rendu du débat critique dans l'espace germanophone. Les langues modernes, 2008, n 2. pp 19–31.
18. Galisson, Robert. Inventaire thématique et syntagmatique du français fondamental. Librairies Hachette et Larousse, 1971. 92 p.
19. Guberina: la nécessité, la théorie et la pratique. Entretien avec Gabriel Beis et Paul Rivenc. Le français dans le monde, n°232, avril 1990, pp. 47–50
20. G. Gougenheim, P. Rivenc, R. Michéa, A. Sauvageot. L'élaboration du français fondamental (1-er degré). Paris, Librairie Marcel Didier, 1964. 302 p.
21. M. P. Faucett, L., Palmer, Harold E., Thorndike, E.L., West. Interim Report on Vocabulary selection for teaching English as a foreign language London: P. S. King, 1936. 505 p.
22. Michéa, René Mots fréquents et mots disponibles. Un aspect nouveau de la statistique du langage. Les Langues Modernes, tome 47, 1953, pp.338–344.
23. Ogden, C. K. Basic English, London. Kegan Paul, Trench Trubner & Co., Ltd. 1930.
24. Rivenc, Paul. Les auteurs du Français fondamental face à un objet nouveau et insolite: l'interaction orale. Documents pour l'histoire du FLE, 2006 n° 36. p. 35–49.
25. Rivenc, Paul. Premiers engagements, premiers défis 1951–1965. Aspects d'une politique de diffusion du français langue étrangère depuis 1945. Matériaux pour une histoire. Hatier Paris, 1984, p.128–137.
26. Rivenc, Paul. Lexique et langue parlée. La grammaire du français parlé sous la direction d'André Rigault. Librairie Hachette, 1971, p.51–69.

## ДИАЛЕКТНАЯ ЛЕКСИКА ТЮРКСКИХ ЯЗЫКОВ И ИХ ОТНОШЕНИЕ К ЛИТЕРАТУРНЫМ ЯЗЫКАМ И ДИАЛЕКТАМ

### ATTITUDE OF DIALECTIC VOCABULARY OF TURKISH LANGUAGES TO THEIR LITERARY LANGUAGES AND DIALECTICS

Z. Teymurlu

*Summary.* The relation of the dialectal dictionary of Turkic languages to its literary and national language, as well as to the literary languages of neighboring Turkic peoples and their dialects is a poorly studied area of Turkology. In this sense, the lexical-semantic study of Turkic languages is of great importance. The article examines the common lexical units used in the dialect and literary language in the Azerbaijani and Turkish languages, and gives a lexico-semantic classification of these words. The comparative historical study of the literary language with the dialect vocabulary of the studied languages, the discovery of the corresponding and various language elements that are necessary for the study of the language is of great interest in Turkic linguistics. Of course, Turkic peoples differed from each other since the late Middle Ages, when they completed the process of ethnic differentiation and formed as independent or semi-independent nations. This is the first study in the field of studying the dialect vocabulary of the Azerbaijani language in comparison with the Turkish literary vocabulary. Therefore, a comparative historical study of this topic can significantly expand our knowledge and understanding of both the genetic origin of the language, the history of its development, and its current state.

*Keywords:* dialectic vocabulary, literary language, Turkic languages, related words, homonyms.

*Теймурлу Забита Мухаммед гызы*

*Доктор философии по филологии, доцент, Бакинский инженерный университет  
bitkovskayay@inbox.ru*

*Аннотация.* В статье исследуются общие лексические единицы, используемые в диалекте и литературном языке на азербайджанском и турецком языках, и дана лексико-семантическая классификация этих слов. Отношение диалектического словаря тюркских языков к его литературному и общепонятному языку, а также к литературным языкам соседних тюркских народов и их диалектов — малоизученная область тюркологии. В этом смысле лексико-семантическое исследование тюркских языков имеет большое значение. Сравнительно-историческое изучение литературного языка с диалектной лексикой исследуемых языков, обнаружение соответствующих и различных языковых элементов, которые необходимы для изучения языка, представляет огромный интерес в тюркской лингвистике. Конечно, тюркские народы отличались друг от друга со времен позднего средневековья, когда они завершили процесс этнической дифференциации и сформировались как независимые или полунезависимые нации. Это первое исследование в области изучения диалектной лексики азербайджанского языка по сравнению с турецкой литературной лексикой. Поэтому сравнительно-историческое изучение этой темы может значительно расширить наши знания и понимание как генетического происхождения языка, истории его развития, так и его нынешнего состояния.

*Ключевые слова:* диалектическая лексика, литературный язык, тюркские языки, родственные слова, омонимы.

**Л**ексический состав современных тюркских языков отличается от их фонетической структуры. В лингвистике это объясняется тем, что лексический состав тюркских языков имеет тенденцию к изменению. Кроме того, семантическая разница между тюркскими языками может быть рассмотрена как результат влияния внешних языковых факторов на эти языки в разное время. Определение отношения лексики тюркского диалекта к литературным языкам и их диалектам дает ясность лексико-семантической системе этих языков. По этой причине важно лексико-семантическое сравнение азербайджанского и турецкого языков, принадлежащих к огузской-селджукской подгруппе тюркской языковой семьи.

Азербайджанский и турецкий языки, входящие в огузскую группу тюркских языков, имеют давнюю историю. Невозможно представить историю языка отдельно от истории народа. Формирование азербайджанского

языка связано с рядом племен древнетюркского происхождения на территории Азербайджана.

Из-за хода исторических событий политическое доминирование в Азербайджане в разное время было на стороне различных племенных групп, но в этом этническом многообразии существовал также тюркский этнос [11, с.14]. Со временем следы языковых особенностей тюркских племен сохранились на разных диалектах современного азербайджанского языка.

В лексической, фонетической и грамматической структуре азербайджанского языка мы сталкиваемся с рядом общих черт тюркских языков. Особенности кыпчакской группы (казахский, каракалпакский и др.), карлукских и болгарских языков (узбекский, чувашский и др.) относительно многочисленны, но сходство турецкого, туркменского и гагаузского языков огузской группы является доминирующим [5, с.8].

Изучив семантическую картину азербайджанского и турецкого языков, принадлежащих к огузской языковой группе, мы можем обнаружить, в азербайджанских диалектах и в турецком литературном языке существует близкая или идентичная звуковая оболочка с точки зрения существующего значения, но общие слова, которые имеют разные значения, также были обнаружены. Языки огузской группы в разное время подвергались сильному влиянию кипчакских, карлукских языковых групп, а также арабского и персидского языков, наличие различных внешних языковых факторов, влияющих на разные огузские языки, привело к приобретению ими индивидуальных черт.

С исторической точки зрения нет большой разницы между азербайджанским литературным языком и турецким языком. Однако различия между современным азербайджанским литературным языком и турецким литературным языком проявляются. Поэтому многие слова в турецком литературном языке сегодня не используются в азербайджанском литературном языке. Однако эти слова, которые особо не используются на азербайджанском литературном языке, встречаются на диалектах азербайджанского языка. Лексико-тематическая классификация общих слов на азербайджанских языковых диалектах и в турецком литературном языке на основе древнетюркской лексики может быть обобщена следующим образом:

1. Общие слова, близкие по значению
2. Лексические единицы-омоним

#### Общие слова, близкие по значению

Тот факт, что азербайджанский язык имеет общий словарный запас с турецким языком, свидетельствует о том, что эти языки имеют одинаковое происхождение и развивались как отдельные языки, функционировали в разных географических средах в результате различных контактов и взаимоотношений. В результате слова, близкие по значению, преобладают на азербайджанских диалектах и турецком языке:

**Alazdamax II** (На Басаркечарском диалекте азербайджанского языка) в значении «палить»: *Heyvanın başə: ğın alazdadı: ɲ?* [1, с.21]. *Ütmək* делается на огне. *Alazdamax* связано с огнем. “*Yalav/yalaz/alaz/alaf — “alov”*. *Yal* кроме огня обозначает “*aydinlatma, parlatma, işiq saçma*”: *yalın* (блеск, сияние, пламя), *yalınamak* (гореть, сиять, освещать), *yalınlanmak* (пламенеть), *yalturmaq* (сиять, освещать), *yalturamak* (сиять, освещать), *yalturmak* (разводить огонь, пламенеть), *yalmak* (гореть), *yaldırış* (взрыв); *yalazlamak /alazlamak* (пламенеть), *yalazlanmaq/alazlanmak* (alovlanmaq), *yalaftlamak/alaftlamak* (пламенеть), *yalaftlanmaq/alaftlanmak* (воспламениться); *yalavlamak/alavlamak* (воспламенить), *yalavlanmak/*

*alavlanmak* (воспламениться). Во всех примерах есть особенности загорания, освещения, света: *alaz-alaf-alav-alev...*” [9, с.25]. В сальянском диалекте корень глагола *yalmanmaq* «yal» связан с огнем. В этом диалекте «ребенок облизывает губы от жажды» выражается словом *yalmanmaq* [12, с.134]. В газакском диалекте выражение *yalaf-yalaf; yalaf-yalaf yammax ifadələri* обозначает “краснеть как огонь”: *Elə gözəl qızdı ki, yanaxları yalaf-yalaf yaner* [1, с.537]. В живом разговоре слово «od-yalov» отражает в себе древность.

Слова *ālāve, ālāv*, используемые на персидском языке, перешли с тюркских языков, но их корни забыты [10, с.25].

В турецком диалекте используемое среди людей слово *alazlamak* обозначает “палить” [22]: *Kesilen tavuğu alazladı*.

**A: max** (В агдамском диалекте Азербайджана) обозначает “вспомнить” [1, с.23].

**Anmaq** — лексическая единица в турецком диалекте означает “вспомнить”: *Onun bu fedakârlığını her yerde, her zaman minnetle anacağım* (Peyami Sefa) [22].

Полагается, что корень слово *Anmaq* возник от слова *anğ: anğmak/anmak* [10, с. 32].

В туркменском языке встречается лексическая единица — *aň: aň* означает “сознание, познание, мышление” [4, с.30].

Слово *Anğ* турецкого происхождения, означает “сила понимания, способность понимать, сила восприятия”, на арабском языке в значении “восприятие”: *Anğ>an* [10, с.31]. В корень *An* с добавлением окончания *-mak* образуется глагол *anmak*. В турецком литературном языке в связи с расширением и развитием с точки зрения значения глагола *anmak* возникли разные формы: *anılmak* “быть запомненным кем-то другим”, *anlaşmak* “вспомнить взаимно”, *anlatım* “форма объяснения, (на арабском “выражение)” [10, с.32].

**Anqut I** (В агдамском, шекинском диалектах азербайджанского языка) означает “Тадорна ферругиня”: *Zalim elə bil anqutdu* (Агдам) [1, с.24].

**Anqut III** (В огузском диалекте азербайджанского языка) означает “невежда, простак”: *Sən özünü lap angut yerinə qoymusan* [1, с.24].

В диалекте Урмии слово *anqut* означает “вид диких гусей” и в переносном значении выражает “слишком худой человек” [11, с.244].

В древнетюркском языке *anıt* (*anqıt*, *angut*) означает “вид лебеди” [20, s.10].

На турецком литературном языке *angıt-angut* означает “вид диких гусей”; в переносном значении означает “*avam*, *qanmaz*” [3, s.140].

**Gədig/Gədik** (В диалектах Али-Байрамлы, Сальяна, Ордубада) означает “перевал, переход”: *Biz bu gün dağın gədiyinnən aşırdıx* (Ордубад) [1, s.176].

Слово *Gedik* означает несколько значений в древнетюркском языке: “Горный перевал”, в переносном — “недостаток”: *Hiçbir eksik gedik kalmasın*; “пробел, слабое место”: *Adile, böylece hayâtında birtakım gedikler bulunduğunu bildiği Nûran'ı benimsiyordu* (Ahmet H. Tapınar) [3, s.1021].

В древнетюркском языке *Gedik*, прошел исторический путь развития, связанный со словом *ket* (ломка, бурение, разрушение) с одного корня *ket-mek/ketmek* (сломать, рубить, пробивать) — *ket-ü-k/ketük-ketik/gedik*. [10, s.273]. В древнетюркском языке лесические единицы *gedük*, *gedik* означают “отражение, дефект, необходимость, трещина” [20, s.90].

**Xinzir III** (В гахском диалекте Азербайджана) означает “безбожник” [1, s.222].

Слово *Hinzir* означает “свинья” в турецком литературном языке. В турецком языке это слово в переносном значении означает “жестокий” [22]. Отмеченная лексическая единица арабского происхождения прошел такой исторический путь развития: *hinzir* > *hinzir* (свинья, строгий, бесчувственный, провокационный) [10, s.323]. Как нам известно, кушать свинину в исламе запрещено. С этой точки зрения в гахском диалекте Азербайджана употребление слово *hinzir* в значении “*dinsiz*” естественно и данное слово ближе к значению слова *hinzir* в турецком литературном языке.

Рассматривая азербайджанские диалекты и турецкий литературный язык, мы видим, что существует много общих лексических единиц, близких по смыслу. Ниже приведены примеры азербайджанских диалектов и лексических единиц, которые тесно связаны с турецким литературным языком:

*ağıl* “*yayda mal-qara saxlamaq üçün ətrafı hasarlanmış üstü açıq yer*»; *ağırramax//ağırlamaq* “относиться к гостю с уважением”; *anaxdar//anahtar* “ключ”; *arıldamağ//arıtmaq* “чистить”; *asix//asık* “хмурое лицо”; *avdal//aptal* “идиот”; *azman* “большой, огромный”; *baba* “отец”; *balgöz//balyoz* “кувалда”; *baylamax//bayılmak* “потерять сознание”; *bedəl* “1. взаимность, замена 2. оценка”; *bəlgə//*

*belge* “документ, основа”; *bən//ben* “родинка”; *budala* “сумасшедший, глупый”; *bulğur* “крупя”; *caydırmax//caydırmaq* “отвлекаться”; *cəviz* “орех”; *cilız* “слишком худой”; *çamır//çamur* “грязь”; *çatmax//çatmak* “1. загрузить; 2. закрыть”; *çiy* “роса”; *çuallamax//çuvallamak* “собрать и заполнить мешок”; *çuvaldız* “игла” и т.д.

При классификации общеупотребительных слов были использованы «Диалектологический словарь азербайджанского языка» и веб-сайт турецкой языковой организации «Guncel Turkish Dictionary».

#### Лексические единицы — омонимы

Слова с различными значениями, но с одинаковым звуком называются омонимами. На диалектах азербайджанского языка и на турецком языке можно встретить омонимы, которые утратили смысл и стали причиной многозначности. В огузской группе тюркских языков многозначность играет важную роль в формировании омонимов. Эти слова, которые имеют такой же словарный запас, что и последующие, способствуют формированию омонимов. По этой причине неправильно называть омонимию действительной, которая является причиной возникновения многозначности в указанных языках. В тюркологической лингвистике такие омонимы называются «*yalancı eş değerli sözcükler*». На этих языках также встречаются омонимы, которые открыли путь заимствованным словам.

Во время исследования в результате сравнения турецких диалектов с азербайджанскими диалектами были найдены следующие слова:

**Adax** (В Агджабединском, Агдамском, Бардинском, Гянджинском, Гейчайском, Газахском, Шамкирском, Шушинском и Татарском диалектах азербайджанского языка) означает “*uşağın ilk addımları*”: *Adax durmaq* (Мингячевир) “стоять на ногах” [1, s.12].

В турецком диалекте слово **adax** означает одно и то же (*adax II*) значение: “первые шаги ребенка” [7, s.62].

В турецком литературном языке слово **adax** означает “*nəzir*”: *Hanım, bu aldığınız şeylerin adağını unuttunuz* (H.R. Gürpınar); *Dikmen yolları mâbede adak için gidenlerin yollarına dönmüştü* (Aka Gündüz) [3, s.24].

В туркменском языке слово **adax** означает “обручение” [15, s.21]. Данное слово в азербайджанском литературном языке означает то же самое значение: “имя, помолвка, обручение” [2].

В последствии слово **adax**, употребляемое в азербайджанских диалектах, находится в омонимических рядах в турецком и туркменском языках.

**Artırma I** (В агдамском, шекинском диалектах азербайджанского языка) означает “балкон” [1, s.26].

**Artırma II** (В шамкирском, евлахском диалектах Азербайджана) означает “название детской игры” [1, s.26].

**Alışqan** (В нахчыванском, ордубадском, шерурском, евлахском диалектах Азербайджана) означает “списки”: *Alışqanı gəti, ojağı yandırım* (Евлах); *Alışqannan papruz yandı: rıx, ləmpə yandı: rıx* (Шерур) [1, s.22]. В турецком литературном языке слово **alışık** означает “привыкший ко всему”: *Onun böyle durmasına alışık değilim* (Adalet Ağaoğlu) [22]. Отмеченные в азербайджанских диалектах слова *alışıx, alışqa, alışqan*, которые образовались от глагола *alışmaq*, являются омонимами по значению в турецком и туркменском языках.

**Əblağ** (В ленкяранском диалекте Азербайджана) означает “пестрый (лошадь)”: *Bi əblağ atı var onun* [1, s.154]. Слово **Eblak** означает “пестрый” и употребляется в турецком языке в диалекте \*Reyhanlı –Hatay. Это слово характерно для литературного языка: *eblak >ablak* “yastı, dolğun və geniş üz”: *Çehresi fazla ablak, vücudu şimdiden kalınlaşmış* (Refik H. Karay); *Evvəla geniş və ablak yüzünü pudraladı* (Burhan Felek) [3, s.7].

В азербайджанских диалектах слово *əblağ* и в турецком языке — *ablak* — омонимы.

**İmirəmməx`** (В мингячевирском диалекте Азербайджана) означает “доверять”: *O, gücünə imirənir* [1, s.233]

В турецком языке слово *imrenmek* отличается: «1. Сильно что-то захотеть. 2. Хотеть походить на кого-то»: *Çağımızın yazarları arasında da klasiklere imrenenler yok değildir* (Salâh Bırsel) [22].

Это слово в азербайджанском языке составляет синонимический ряд. В азербайджанском литературном языке означает «быть мотивированным, жаждать, пробуждать желание, аппетит» [2].

В древних тюркских памятниках *imrence>imrenç* употреблено в значении на турецком литературном языке [20, s.115].

Видимо, значение “доверять”, употребляемое в значении слова *imrənmək* в азербайджанских диалектах, потом возникло и находится в омонимических рядах на турецком языке.

**Bardağ** (В кюрдамирском диалекте Азербайджана) означает “горшок”: *Bardağa şor yığırix* [1, s.39].

В турецком литературном языке слово **bardak** означает “посуда для воды” [22]. В древнетурецком языке слово *bardağ/bartaq* означает “посуда для воды” [20, s.24]. В этимологическом словаре слово *bardağ* имеет два значения: “1. чашка; 2. горшок” [9, s.40].

Слово *Bayımak* в древнетурецком языке означает “разбогатеть”. *Baylıq* означает богатство [20, s.28]. Слова *Bay* и *bayamaq* встречаются в туркменском языке: *bay* “богатый”; *bayamaq* “разбогатеть” [15, s.54].

**Bilərzix` I** (В тертерском диалекте Азербайджана) означает “подшивочная к краям материи”: *Köynəx`də bilərzix` olmasa, qolu tez dağılar* [1, s.56].

**Bilərzix` II** (В диалекте Джюльфы Азербайджана) означает “кольцо без камня”: *Bilərzix`də qaş olmaz, üzük`də qaş olar; Bilərzixiyi kişilər taxar, onda qaş olmur* [1, s.56].

В турецком литературном языке слово **bilezik** имеет первичное значение “кольцо на запястье” и находится в омонимических рядах со значением этого слова в диалектах азербайджанского языка [22].

В древних тюркских памятниках употреблена лексическая единица *bilezük urınmak* в значении “носить браслет” [20, s.33].

**Oñalmax.** Это слово в чемберекенском, гахском и закаталинском диалектах азербайджанского языка употребляется в значении “выздоровливать”: *Niyə öydə oturursan, sən ki, onalıfsan* (Çəmbəgək) [1, s.382].

Слово *Oñarmak, [uñarmak]* в древних тюркских памятниках означает “1.улучшить, быть удачным, ремонтировать, исправить. 2.лечить, вылечить” [20, s.162].

**Onarmaq.** Глагол в турецком литературном языке *onarmak* означает (<on — ar — mak) “ремонт сломанных или поврежденных предметов”: *Saati onarmak; Damı onarmak; Hâmit Onbaşığı gör; takımları alsın da gelsin... Orta pulluğun sapı tutmuyor, onarsın* (Mahmut Yeşâri) [3, s.2391].

Слова *Oñalmax~onarmaq* являются омонимами с точки зрения их употребления.

В результате исследования были обнаружены близкие по значению и лексические единицы — омонимы на азербайджанских диалектах и на турецком литературном языке. В изучаемых нами языках количество омонимов мало из-за близких по значению слов. В результате нашего исследования азербайджанских диалектов с турецким литературным языком были выявлены лексические особенности этих двух языков, и в результате

уточнения лингвистического материала, который мы использовали в исследовании, между тюркскими языками с точки зрения диалектов и литературного языка существует очень тесная связь. Хотя турецкий и азербайджанский языки ближе по своим фонетическим, лексическим и грамматическим особенностям, эти языки также имеют различные лексические и семантические особенности. Это также отражено в классификации омонимов.

Большинство общих лексических единиц, используемых в азербайджанских диалектах и турецком языке, имеют тюркское происхождение. Их можно отличить друг от друга только по ряду фонетических особенностей. Эти слова, связанные с историей азербайджанского языка и его древним временем, используются в том же или сходном смысле в современном турецком литературном языке.

ЛИТЕРАТУРА

1. Azərbaycan dilinin dialektoloji lüğəti. Şərq-Qərb, Bakı, 2007.
2. Azərbaycan dilinin izahlı lüğəti I–IV, I–IV cild, Şərq-Qərb, Bakı, 2006.
3. Ayverdi İ. Misallı Büyük Türkçe Sözlük 1–3, Kubbelaltı Neşriyatı, İstanbul, 2006.
4. Cengiz M. Türkmen Türkçesi ile Türkiye Türkçesindeki, 2016.
5. Cəfərov S. Müasir Azərbaycan dili. II hissə. Leksika. Bakı, “Şərq-Qərb” nəşriyyatı, 2007, 192 s.
6. Deyimlerde Görülen Yalancı Eş Değerler. Uluslararası Beşeri Bilimler ve Eğitim Dergisi, 2 (2), s.208–248
7. Derleme Sözlüğü. Cild 1, Baskı 2, Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları 1993, 252 s.
8. Erdem M. Modern Oğuz Türkçesi Söz Varlığı (Türkiye, Azerbaycan ve Türkmen Standart Türleri Esasında), “Grafikler”Yayınları, Ankara, 2009.
9. Eren H. Türk Dilinin Etimolojik Sözlüğü, 2. Baskı, Ankara: Bizim Büro Basımevi, 1999, 512 s.
10. Eyuboğlu İ. Z. Türk Dilinin Etimoloji Sözlüğü. İstanbul: Sosyal Yayınlar, 1998, 782 s.
11. Əzizov E. Azərbaycan dilinin tarixi dialektologiyası. 2-ci nəşr. Dərs vəsaiti. Bakı: “Elm və təhsil” nəşriyyatı, 2016, 348 s.
12. Məmmədova Q. Nəsiminin dili və Azərbaycan şivələri, Bakı, Nurlan, 2004.
13. Sarsenbekova G. Kazaklara Türkçe Öğretiminde Yalancı Eş Değer Sözcükler (yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Türkiyat Araştırmaları Anabilim Dalı, 2019.
14. Şirəliyev M. Azərbaycan dialektologiyasının əsasları. Bakı: Şərq-Qərb Neşriyatı, 2008, 415 s.
15. Tekin T., Ölmez M., Ceylan E., Ölmez Z., Eker S. Türkmence–Türkçe Sözlük, İstanbul: Simurg Yayınları, 1995, 727 s.
16. Teymurlu Z. Azərbaycan Dilinin Dialekt Leksikası (türk ədəbi dili ilə ortağ sözlər). Dərs vəsaiti, Bakı: “Bakı Mühəndislik Universiteti” nəşriyyatı, 2017, 124 s.
17. Tokat F. Azərbaycan Türkçesi ve Türkiye Türkçesi Arasındaki Yalancı Eş Değerlerin XVI yüzyılda Azerbaycan Sahasında Türkçeye Çevrilmiş Bir Metindeki Örnekleri. Uluslararası Türk Araştırmaları Dergisi (TÜRKLAD), 1. cild, sayı 2, 2017, s. 85–99.
18. Tokatlı S. Türkiye Türkçesi ile Azerbaycan Türkçesindeki Eş Sesli Kelimeler Üzerine. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Sayı: 16, № 1, 2004, s. 141–156.
19. Uğurlu M. Türk Lehçeleri Arasında Kelime Eş Değerliği. Bilig + Bahar. sayı 29, 2004, s. 20–30.
20. Yeni Tarama Sözlüğü. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara Üniversitesi Basımevi. 1983, 476 s.
21. Zeynalov F. R. Türkologiyanın əsasları. Bakı: Maarif, 1981, 343 s.
22. Türk Dil Kurumu Sözlükleri. <https://sozluk.gov.tr/>

© Теймурлу Забита Мухаммед гызы ( bitkovskaya@inbox.ru ).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

# ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ЦЕНТРОБЕЖНОЙ И ЦЕНТРОСТРЕМИТЕЛЬНОЙ ТЕНДЕНЦИЙ РАЗВИТИЯ ТЕРМИНОСИСТЕМ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ВЕЛИКОБРИТАНИИ

## THE INTERACTION OF CENTRIFUGAL AND CENTRIPETAL TENDENCIES OF THE DEVELOPMENT OF THE BRITISH HIGHER EDUCATION TERMINOLOGICAL SYSTEMS

*Yu. Tsverkun*

*Summary.* The research is devoted to a study of the influence of the opposite terminology development tendencies on the peculiarities of the British higher education system terminological units. The author analyzes the examples of variation and uniqueness of terms in the context of the centrifugal and centripetal tendencies in terminological systems development. Special focus is given to the analysis of the Bologna Process and the International Standard Classification of Education terminological systems and the terms given in the glossaries of the Eurydice reports.

*Keywords:* term, education terminology, term with the cultural component of meaning, tendencies of terminological systems development, British higher education terminological systems.

**Цверкун Юлия Борисовна**

*К.филол.н., старший преподаватель, Московский государственный институт международных отношений (университет) Министерства иностранных дел Российской Федерации (Одинцовский филиал)*  
pavlovsky\_90@list.ru

*Аннотация.* Предлагаемая работа посвящена изучению влияния центробежной и центростремительной тенденций развития терминологий и терминосистем на специфику терминологических единиц, входящих в терминосистемы высшего образования Великобритании. Автор рассматривает терминологические единицы, входящие в различные терминосистемы, иллюстрирующие противоположные тенденции их развития. Приводятся примеры терминологической вариантности и уникальности на материале терминологии высшего образования Великобритании. Особое внимание уделяется анализу терминосистем Болонского процесса, Международной стандартной классификации образования и терминам, приведенным в глоссариях документов европейской информационной сети в образовании "Eurydice", иллюстрирующим центростремительную тенденцию развития терминосистем.

*Ключевые слова:* термин, терминология образования, термин с культурным компонентом значения, тенденции развития терминосистем, терминосистемы высшего образования Великобритании.

**Д**ля современного образования характерны не только интеграционные процессы, но и сохранение культурного своеобразия отдельных локальных систем образования. На уровне терминов, используемых в данной области, указанные тенденции проявляются в унификации соответствующих терминологий, с одной стороны, и в употреблении терминов с культурным компонентом значения, с другой стороны.

Целью предлагаемого исследования является выявление соотношения центростремительной и центробежной тенденций развития терминосистем высшего образования Великобритании.

Из лексикографических источников, представленных общеанглийскими [5; 7] и специальными словарями [8; 12; 15], глоссариями, опубликованными на официальных сайтах британских высших учебных заведений [3, с. 189–195], а также глоссариями Болонского процесса, Международной стандартной классификации образования и сети "Eurydice", было отобрано около 1500 терминологических единиц, составляющих корпус исследования.

По аналогии с исследованием англоязычной терминологии права, в терминологии образования, в частности высшего образования, можно проследить две *«тенденции, центростремительная и центробежная, соотношение которых менялось на протяжении истории»* [2, с. 326].

Терминологические единицы, в структуру значения которых входит культурный компонент, «иллюстрируют **центробежную тенденцию** развития англоязычных терминосистем. Культурный компонент относится к плану содержания указанных единиц» [Там же]. Анализ корпуса исследования показал, что термины, входящие в терминосистемы высшего образования Великобритании, иллюстрирующие центробежную тенденцию, составляют **25%**.

По аналогии с исследованием англоязычной терминологии права [1], по лексико-семантическому критерию терминологические единицы с культурным компонентом значения делятся на единицы, для которых характерно:

А) явление вариантности, проявляющееся в двух аспектах:

1. Синонимия анализируется на примере номинации семестров (*terms*) в британских университетах.
2. Полисемия рассматривается на материале таких единиц, как: *bursar, collections, dean*.

Б) явление уникальности (безэквивалентности), иллюстрирующееся на материале следующих терминов: *Eights, noughth week, tripos, reporting scale, V-coding*.

Более подробно терминологические единицы, входящие в терминосистемы высшего образования Великобритании, иллюстрирующие центробежную тенденцию, уже были рассмотрены [4]. В этой связи представляется целесообразным более детально остановиться на исследовании **центростремительной тенденции**. Данную тенденцию развития терминосистем иллюстрируют следующие группы терминов, входящих в терминосистемы высшего образования Великобритании:

**А. общеанглийские** термины высшего образования, употребляемые во всех англоязычных образовательных терминосистемах (67%);

**Б. унифицированные** термины высшего образования (8%), представленные терминологическими единицами, входящими в следующие терминосистемы:

1. терминосистема Международной стандартной классификации образования (*International Standard Classification of Education*);
2. терминосистема Болонского процесса (*Bologna Process*);
3. терминосистема, состоящая из терминов, приведенных в глоссариях документов сети *"Eurydice"*.

Поскольку образовательные системы различных стран широко варьируются с точки зрения структуры и содержания, сравнение национальных систем образования или оценивание прогресса в образовании на национальном и международном уровнях может вызывать определенные трудности. Международная стандартная классификация образования (*International Standard Classification of Education*) является важнейшим документом для сбора, анализа и представления сопоставимых на межнациональном уровне статистических данных [13]. Для изучения влияния центростремительной тенденции развития англоязычной терминологии образования из терминологии Международной стандартной классификации образования (*International Standard Classification of Education*) было выявлено **38** терминологических единиц, использующихся в сфере высшего образования: *credit, first degree, tertiary education, modular programmes, second or further degree* и т.д.

[14]. Подчеркнем, что термины, входящие в указанную терминосистему, не характеризуются терминологической вариантностью или уникальностью.

Перейдем к рассмотрению следующей терминосистемы, иллюстрирующей центростремительную тенденцию — терминосистемы Болонского процесса (*Bologna Process*). Данный процесс предполагает создание Европейского пространства высшего образования, которое является результатом сотрудничества 48 стран-участниц с разными политическими, культурными и академическими традициями, благодаря которым стало возможным построение образовательного пространства, выполняющего ряд общих для стран-участниц обязательств: структурных реформ и совместно используемых инструментов [9]. На официальных сайтах Европейского пространства высшего образования (*European Higher Education Area*) [11] было отобрано **42** унифицированные терминологические единицы, входящие в терминосистему Болонского процесса (*course catalogue, social dimension, qualifications framework* и др.). Несмотря на иллюстрацию рассматриваемой терминосистемой центростремительной тенденции развития терминологий и терминосистем, необходимо отметить сохранение центробежных тенденций внутри терминосистемы Болонского процесса. Поясним, что указанная терминосистема включает в себя терминологические единицы, характеризующиеся терминологической синонимией (лексической вариантностью). Так, для номинации совместных степеней, присуждаемых студентам, которые освоили программы, реализуемые совместно университетами разных государств, употребляются следующие терминологические единицы: *double degree / dual degree / joint degree* [Там же]. Однако отметим, что терминов, характеризующихся семантической вариантностью, входящих в терминосистему Болонского процесса, выявлено не было.

Также центростремительную тенденцию иллюстрируют терминологические единицы, приведенные в глоссариях документов европейской информационной сети в области образования *"Eurydice"*. Данная сеть публикует описания национальных образовательных систем, сравнительно-аналитические доклады, посвященные определенным темам, показателям, статистике, а также новости и статьи, относящиеся к области образования [10]. На данном этапе исследования из документов, опубликованных сетью *"Eurydice"*, было выявлено **40** унифицированных терминов области высшего образования. Однако, как и в терминосистеме Болонского процесса, среди терминов из документов *"Eurydice"* также встречаются термины, иллюстрирующие центробежную тенденцию. Например, для обозначения понятия «стажировка, практика» в глоссариях документов сети *"Eurydice"* употребляются два термина: *placement*

и *internship* [6]. Следовательно, речь идет терминологической синонимии.

Исследование особенностей использования терминов, выходящих в терминосистемы высшего образования Великобритании, показало, что указанные единицы «функционируют на четырех уровнях: 1) общеанглийская терминосистема образования; 2) терминосистема образования Великобритании; 3) терминосистема одной административно-территориальной единицы (например, английская терминосистема образования, шотландская терминосистема образования) или нескольких административно-территориальных единиц (например, терминосистема образования Англии и Уэльса); 4) терминосистема определенного образовательного учреждения» [3, с. 14]. Результаты предлагаемого в данной статье исследования позволяют сделать вывод, что термины, входящие в терминосистемы Болонского процесса, Международной стандартной классификации образования, а также европейской образовательной сети *“Eurydice”*, функционируют на первом уровне.

Изучив влияние центростремительной и центробежной тенденции развития терминологий на терминосистемы высшего образования Великобритании, можно заключить, что, несмотря на ряд явных преимуществ интеграционных процессов в образовательной сфере, центробежные тенденции сохраняются даже в рамках терминосистем, иллюстрирующих центростремительную тенденцию. Итак, к центростремительной тенденции относятся унифицированные термины (8%), входящие в терминосистемы Международной стандартной классификации образования, Болонского процесса, термины, приведенные в документах европейской сети образования *“Eurydice”*, и общеанглийские термины (67%); к центробежной — сохранение уникальных, национально маркированных терминов (25%). Перспективы дальнейшего исследования тенденций развития англоязычных терминологий и терминосистем образования связаны с изучением взаимодействия центробежной и центростремительной тенденций развития терминосистем образования других англоязычных государств (Канады, Австралии, Новой Зеландии и т.д.).

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Иконникова В. А. Возникновение и развитие культурного компонента в англоязычной юридической терминологии (на материале терминосистем Англии, Шотландии, США) / В. А. Иконникова. — М.: МПГУ, 2014. — 496 с.
2. Иконникова В. А. Центробежные и центростремительные тенденции в развитии англоязычных юридических терминосистем / В. А. Иконникова // Преподаватель XXI век. — 2013. — № 4. — С. 324–330.
3. Цверкун Ю. Б. Особенности англоязычных терминов системы образования: лингвокультурологический аспект: дис. ... к. ф. н. / Ю. Б. Цверкун. — Москва, 2018. — 218 с.
4. Цверкун Ю. Б. Особенности терминологических единиц, входящих в терминосистемы высшего образования Великобритании / Ю. Б. Цверкун // Вестник Пятигорского государственного университета. — 2017. — № 4. — С. 78–83.
5. Cambridge Advanced Learner's Dictionary & Thesaurus. — Cambridge Dictionaries Online. URL: [dictionary.cambridge.org/](http://dictionary.cambridge.org/) (дата обращения: 25.01.2020)
6. Citizenship Education at School in Europe. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2017. URL: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/e0f2801c-184c-11e8-ac73-01aa75ed71a1/language-en> (дата обращения: 25.01.2020)
7. Collins English Dictionary. URL: [collinsdictionary.com](http://collinsdictionary.com) (дата обращения: 25.01.2020)
8. Dictionary of British Education. 3rd Revised / ed. by Peter Gordon and Denis Lawton. — London: Taylor & Francis Ltd, 2005. 304 p. URL: <https://saidnazulfiqar.files.wordpress.com/2008/04/dictionary-of-british-education.pdf> (дата обращения: 25.01.2020).
9. European Higher Education Area and Bologna Process. URL: <http://www.ehea.info/> (дата обращения: 25.01.2020)
10. Eurydice // EACEA National Policies Platform // European Commission. URL: <https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/> (дата обращения: 25.01.2020)
11. Glossary on the Bologna Process English — German — Russian // Beiträge zur Hochschulpolitik 7/2006. URL: [https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-10-Publikationsdatenbank/Beitr-2006-07\\_Glossary\\_Bologna.pdf](https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-10-Publikationsdatenbank/Beitr-2006-07_Glossary_Bologna.pdf) (дата обращения: 25.01.2020)
12. Hickman R. Cambridge Handbook of Educational Abbreviations & Terms. 6th edition. University of Cambridge Faculty of Education, 2013. 126 p.
13. International Standard Classification of Education (ISCED) // UNESCO Institute for Statistics. URL: <http://uis.unesco.org/en/topic/international-standard-classification-education-isced> (дата обращения: 25.01.2020)
14. Revision of the international standard classification of education (ISCED) // General Conference. — 36th Session. Paris. 2011. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000211619> (дата обращения: 25.01.2020).
15. Wallace S. A Dictionary of Education. 2nd Edition. Oxford: Oxford University Press, 2015. 368 p.

© Цверкун Юлия Борисовна ( [pavlovsky\\_90@list.ru](mailto:pavlovsky_90@list.ru) ).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

## АНИМАЛИСТИЧЕСКАЯ КОГНИЦИЯ: БЕССТРАШИЕ (НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА)

### ANIMALISTIC COGNITION: COURAGE (BASED ON THE ENGLISH LANGUAGE SOURCE)

*N. Chezybaeva*

*Summary.* The study of ethnic cultures and cultural constants is still in the focus of professional interest of linguist cognitologists. Special attention is given to the study of zoomorphic codes, processes of value perception and practical cognition of the surrounding world by the man himself through the notional sphere of the animal. The focus of the present article is the associative relationship of human courage and its embodiment in animalistic images.

*Keywords:* culture, animality, zoomorphic code, courage.

**Чезыбаева Наталья Владимировна**

К.филол.н., доцент, Хакасский технический институт — филиал Сибирского федерального университета (город Абакан)  
Natti81@mail.ru

*Аннотация.* Изучение национальных культур и культурных констант по сей день находится в центре профессионального интереса лингвистов-когнитологов. Особое внимание уделяется исследованию зооморфных кодов, процессов ценностного и практического познания человеком окружающего мира и самого себя через понятийную сферу животного. В центре внимания настоящей статьи — ассоциативные связи бесстрашия и их воплощение в анималистических образах.

*Ключевые слова:* культура, анималистическая когнициция, зооморфный код, бесстрашие.

**Л**ингвокультурный подход к исследованию национальной картины мира, постижению и осмыслению устройства и функционирования мира и места человека в нем открывает возможность визуализации нравов, обычаев, ценностей, образов, мышления людей через призму языка. «Язык выявляет, объективирует то, как увиден и понят мир человеческим разумом, как он преломлен и категоризован сознанием» [Семенова, 2007, с. 64]. Слова являются немymi свидетелями человеческой истории и культуры [Маковский, 2005, с. 5].

Культура — есть «совокупность *знаковых систем*», посредством которых каждый народ поддерживает свою сплоченность, оберегает свои ценности и осуществляет связи с окружающим миром и другими культурами. Первичной же моделирующей системой является естественный язык, с помощью которого все системы могут быть интерпретированы, закреплены в памяти и в сознании народа [Махлина, 2003].

Каждая отдельная национальная культура, в которой важное место занимают зооморфные образы, обладает индивидуальным строем культурных констант. «Зооморфный код культуры, вплетаясь в культурную картину мира, представляет особый языковой пласт, который актуализирует этническое мировосприятие носителей определенного языка и культуры, их систему эмоционально-эстетических оценок» [Алахвердиева, 2016, с. 77].

Анималистическая когнициция есть процесс ценностного и практического познания окружающего мира и са-

мого себя через понятийную сферу животного. Тесная взаимосвязь мира людей и мира животных прослеживается в приметах, легендах, сказках, мифах, религиозных верованиях. Интересно, что слово *zodiac* («зодиак») с древнегреческого языка означает «круг из маленьких зверей», или «зверьков»: from Gk. *zodiakos* (*kyklos*) — «zodiac (circle)», «circle of little animals» [OED].

Человек постигал окружающий его многогранный макрокосмос, наблюдая и изучая животный мир: поведение, строение, среда обитания. Вполне закономерно, что метафорическая модель «человек — животное/зверь» стала базовой метафорой, характерной для любой картины мира, где зоосемический компонент вербальных единиц подвергается воздействию механизма контактности слова и опирается на внетекстовый фон своего значения, заложенный в менталитете носителя языка [Алахвердиева, 2016, с. 77–78]. Сравнивая человека с животным, в высказывании представлены два субъекта: главный — человек, вспомогательный — животное. Исходя из системы общепринятых ассоциаций, создается метафорический образ молниеносно активизируемый в сознании носителя культуры. При этом в каждой отдельной культуре одно и то же животное может наделяться совершенно иными чертами. Таким образом, метафора, действенная в рамках одной культуры, может оказаться абсурдной в другой [Блэк, 1990, с. 162].

Зооморфизация феномена *бесстрашия* (Courage) — «константа внутреннего мира человека» в английском языковом сознании [Чезыбаева, 2011, с. 16] — репрезентирует его анималистические образы, заложенные

в культурном коде народа и нашедшие свое отражение в естественном языке.

КОШКИ всегда высоко ценились и почитались людьми. Их атрибутивными способностями являлись хитроумие, умение перевоплощаться, ясновидение, сообразительность, внимательность, чувственная красота, женская злость — ассоциации, имеющие различный символический вес и значение в древних культурах [СС, 1999]. Будучи хитрыми, сильными и опасными хищниками, они всегда готовы нападать и защищаться. В английской лингвокультуре кошачьим представителям отводится значимая роль — они символ грации, могущества, бесстрашия: *He was a good patriot; he had good patriot friends, plenty of ambition, a subtle, cat-like courage, nothing to dread — and he went to Paris* [Collins].

Известно, что геральдическим символом Великобритании стал лев — олицетворение силы, власти, бесстрашия: *The ant was an almost heraldic symbol of industry, as the lion was of courage, or, for the matter of that, the pelican of charity* [Chesterton].

ЛЕВ — один из самых древних символов Африки, Азии, Европы. В геральдике Великобритании лев олицетворяет могущество государства, объединяющего Англию, Шотландию и Северную Ирландию.

До становления европейской цивилизации эти животные населяли более обширные области, чем сегодня: весь Пиренейский полуостров, Балканы, Францию, Германию, Болгарию, Италию, Грецию и соседние регионы [Бувар]. С появлением геральдики в XII веке именно лев — «царь зверей», как называли его средневековые трактаты о животных, стал самым популярным геральдическим млекопитающим. Он появился на гербах знати, а затем стран и городов. Львы изображены на одном из древнейших гербов, с надгробия Жоффруа Плантагенета, графа Анжуйского, умершего в 1151 году. Сын графа, Генрих II, стал первым королем Англии из династии Плантагенетов [Овчинникова, 2019].

Лев символизирует божественную, солнечную энергию, королевскую власть, силу, храбрость, мудрость, справедливость, покровительство, защиту, но также и жестокость, всепожирающую свирепость и смерть [СС, 1999]. Английский король Ричард I получил прозвище Львиное Сердце за участие в военных походах, за мужество и мудрое командование. В период правления Ричарда I появляется герб с тремя золотыми львами с лазоревыми когтями на красном фоне [Ткач]. Сегодня «Британский лев» — иносказательное наименование Великобритании, выступает в значении мощной империи, владеющей обширными колониями в различных частях

света и господствующей над основными морскими путями [Ткач].

Таким образом, бесстрашие ассоциируется в английском языковом сознании со львом, благородным и сильным животным: *That means we have to try from inside.*» *Elayne nodded again. “Girl,” Siuan said in a toneless voice, “you have a lion’s courage, and maybe a fisherbird’s sense”* [Jordan 1].

ЛЕОПАРД — еще один представитель семейства кошачьих, является военной английской эмблемой. Он символизирует ярость, храбрость, гордость в европейской геральдике [СС, 1999].

Ричард Львиное Сердце и его брат Иоанн Безземельный поместили на королевский герб трех идущих хищников, головы которых повернуты в фас. Согласно геральдическим правилам этих животных называют леопардами. Однако в британской традиции они есть «шесть левы настороже» [Овчинникова, 2019].

Таким образом, леопард, хищник и хороший охотник, благодаря своим природным качествам — быстрота, дерзость, ловкость, смертоносность — символизирует бесстрашие: *That was the reason he had found the bow for her. She had the heart of a leopard, and more courage than any two men* [Jordan 2].

Еще один представитель животного царства, служащий символом бесстрашия, является волк. Однако этот зверь обладает противоречивой сущностью: ему свойственна свирепость, коварство, жадность, жестокость, с одной стороны, и храбрость, благородство, забота о потомстве и пропитании, с другой стороны [СС, 1999]. Его образ также часто использовали в геральдике европейских стран.

Согласно индоевропейской традиции, ВОЛК — это символ:

- ◆ свободы (волка нельзя приручить);
- ◆ благородства, справедливости и честолубия (волк не обидит беспричинно более слабого);
- ◆ высокой нравственности и преданности семье (волк заботится о семье и потомстве);
- ◆ чистоты (волк не подбирает падаль);
- ◆ бдительности и осмотрительности (волк всегда готов быстро реагировать в любой ситуации);
- ◆ единения воинов, единой дружины (волки атакуют стаей);
- ◆ бесстрашия (в любой схватке волк борется до победы или до смерти) [ЛМЖ, 2014, с. 17–18].

В культурном коде данного народа метафорическая модель «человек — животное» может быть кон-

кретизирована и трансформирована в модель «человек — волк», в которой человек принимает и разделяет природные характеристики животного: *«Wolves and women are relational by nature, inquiring, possessed of great endurance and strength. They are deeply intuitive, intensely concerned with their young, their mate, and their pack. They are experienced in adapting to constantly changing circumstances; they are fiercely stalwart and very brave»* [Estés]; *They despised him as cowardly dogs fear all noble wolves* [McCammon]. Иными словами, «человек — волк» обладает большой выносливостью и силой, должен охранять свою семью и детей, умеет приспосабливаться к любым обстоятельствам; он отчаянно смел, благороден и бесстрашен.

Образ человека диалектичен по своей природе. Внешнее и внутреннее в человеке вступают в конфликт, где внешние свойства человека концептуализируются как противопоставленные его внутренним свойствам, как некая «оболочка», за которой может скрываться личность, отличная от той, какую видно со стороны [Семенова, 2007, с. 164–166]. В английском языковом сознании феномен *бесстрашия* также содержит в себе оценку пропозиционального содержания, которое характеризуется как кажущееся, воображаемое, мнимое: *Hares may pull dead lions by the beard* [АПП]; *A cock is valiant on his own dunghill* [ППНМ]; *Every dog is valiant at his own door* [ППНМ]; *Barking dogs seldom bite* [ППНМ].

Анималистические представители в репрезентируемых пословицах демонстрируют противоречие внешне-го «бесстрашия» и внутренней «трусости».

Бесстрашие подразумевает не просто отсутствие страха. Быть бесстрашным — значит действовать благородно, имея важные на то причины, несмотря на страх и осознание своей уязвимости. Иначе бесстрашие оборачивается глупым безрассудством [Woodard, 2004, p. 182]. Безрассудная храбрость человека раскрывается в идиомах с анималистическим компонентом: *as game as a cockerel* [АРФС, 1984, с. 159]; *It's a bold mouse that nestles in the cat's ear* [АПП], где животные выступают организующим центром.

Внутренний мир человека онтологически недоступен восприятию. Бесстрашие, будучи константой внутреннего мира человека, также является незримой сущностью. Однако сторонний наблюдатель способен определить что испытывает другой человек: «Скрытая феноменологическая сфера человека проявляется через «выход на поверхность» внешних симптомов, что требует присутствия наблюдателя, способного не только воспринять физиологические реакции, но и семиологизировать их» [Семенова, 2007, с. 137]. Таким образом, некие внешние физические признаки: оружие в руках, оскал, вялость,

неуклюжесть и т.д., проявляемые субъектом действия, позволяют стороннему наблюдателю интерпретировать его внутренние состояния, вербализуя их в дискурсе. Анималистический лексический компонент в контексте конкретной речевой ситуации ярче проявляет глубинные интенции субъекта:

- ♦ отчаянное бесстрашие пантеры: *She still gripped her ax and Balthus knew that if cornered she would fight with the desperate courage of a she-panther* [Hobb];
- ♦ жалкое подобие бесстрашия овцы: *Ser Cleos looked like a weasel, fought like a goose, and had the courage of an especially brave ewe* [Martin].

Зооморфный код бесстрашия сопряжен с социально-нравственными приоритетами человека: принципы морали, гуманные нормы и ценности, борьба за блага и смысл жизни, нравственный выбор и т.д. Бесстрашие — это преодоление страха, противостояние ему, пусть иногда и «кажущееся».

Однако фразы *animal courage* и *berserk courage* — «звериная отвага / звериное бесстрашие», обращенные по отношению к человеку, имплицитно коррелируют эмоции бесстрашия со звериными инстинктами или звериным чутьем. В животном мире виды, имеющие грозное оружие: клыки, яд, когти и т.д., обладают инстинктивными программами, заданными природой. Ситуация опасности активизирует в человеке не только инстинкт самосохранения, вынуждая спасаться бегством. Здесь также задействован механизм внутренних ресурсов, его внутреннее животное чутье, связанное с «биологической базой» воли, заставляя нападать или защищаться:

- ♦ *She had never lacked animal courage and in the face of danger it flooded back hotly into her veins, stiffening her spine, narrowing her eyes* [Mitchell];
- ♦ *Suddenly, with berserk courage, Danny Packard launched himself at Kokoschka, coming out from his hiding place tight up against the Jeep's grill, so low that he must have been lying flat, low enough to have been under the spray of bullets the submachine gun had just laid down* [Koontz].

Животный мир составляет часть человеческого опыта. Зооморфизмы помогают категоризовать окружающую действительность, создавая универсальные культурные коды, характерные для отдельной языковой общности.

Бесстрашие как концептуально выделенный объект онтологизируется в сознании говорящего посредством ментальной «обработки» наблюдаемых признаков, свой-

ственных анималистическим представителям биосферы, и их переноса на природу человека. В основе «зооморфизации» бесстрашия — интерпретация данных непосредственного культурного опыта народа.

В английском языковом сознании анималистическая когниция бесстрашия базируется на «символах»

животного мира: лев, леопард, пантера, волк. Бесстрашие не всегда истинно, а потому имеет амбивалентную природу. Бесстрашие моделируется не только социально-нравственной сферой жизнедеятельности индивида, но и привязано к его эмоционально-волевой сфере, внутренним инстинктам, сродни со звериной яростью.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алахвердиева, Л. Г. Особенности моделирования портретного описания с зоосемическим компонентом // Вестник Дагестанского государственного университета. — Сер. 2. Гуманитарные науки. — Т. 31. — Вып. 4, 2016. — С. 76–84.
2. Блэк, М. Метафора // Теория метафоры. — М.: Прогресс, 1990. — С. 153–172.
3. Бувуар, Л. Где обитали львы на территории Европы [Электронный ресурс] // Сухарева башня. — URL: <https://suharewa.ru/gde-obitali-lyvy-na-territorii-evropy/> (дата обращения: 17.12.2019).
4. ЛМЖ — Легенды и мифы о животных / сост. В. А. Часникова. — М.: Центрполиграф, 2014. — 414 с.
5. Маковский, М. М. Удивительный мир слов и значений. Иллюзии и парадоксы в лексике и семантике. — 2-е изд. — М.: КомКнига, 2005. — 200 с.
6. Махлина, С. Т. Семиотика культуры [Электронный ресурс] // Семиотика культуры и искусства: словарь-справочник в 2 кн. — 2-е изд. — СПб.: Композитор — СПб, 2003. — Кн. 1. — URL: <http://www.go.semiotics.ru/lib/> (дата обращения: 16.12.2019).
7. Овчинникова, Н. Львиная доля [Электронный ресурс] // Журнал «Вокруг света» № 8, Август 2019. — URL: <http://online-zhurnaly.net/zhurnaly/8451-vokrug-sveta-8-avgust-2019.html> (дата обращения: 17.12.2019).
8. Семёнова, Т. И. Лингвистический феномен кажимости. Монография. — Иркутск: ИГЛУ, 2007. — 237 с.
9. Ткач, Е. Почему лев — символ Англии? [Электронный ресурс] // сайт GEO-STORM. RU от 28.02.2015. — URL: <http://geo-storm.ru/vechnye-voprosy/pochemu-rochemu-lev-simvol-anglii/> (дата обращения: 17.12.2019).
10. Чезыбаева, Н. В. Семантические константы Fear и Courage в английском языковом сознании: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04 / Н. В. Чезыбаева. — Абакан, 2011. — 183 с.
11. АРФС — Anglo-русский фразеологический словарь / сост. А. В. Кунин. — М.: Русский язык, 1984. — 944 с.
12. АПП — Английские пословицы и поговорки [Электронный ресурс]. — URL: <http://www.linguistpro.net/er/index.php> (дата обращения: 20.12.2019).
13. ППНМ — Пословицы и поговорки народов мира (английские) [Электронный ресурс]. — URL: <http://www.sayings.ru/> (дата обращения: 20.12.2019).
14. СС — Словарь символов / сост. Дж. Трессидер / пер. с англ. С. Палько. — М.: ФАИР-ПРЕСС, 1999. — 448 с. [Электронный ресурс]. — URL: <https://www.booksite.ru> (дата обращения: 14.12.2019).
15. Chesterton, G. K. What's Wrong with the World [Electronic resource] / G. K. Chesterton // Treasures of the World Literature (CD-ROM).
16. Collins, W. After Dark [Electronic resource] / W. Collins // Treasures of the World Literature (CD-ROM).
17. CODEE — The Concise Oxford Dictionary of English Etymology / ed. by T. F. Haod. — London: OUP, 1996. — 552 p.
18. Estés, C. P. Women Who Run With the Wolves: Myths and Stories of the Wild Woman Archetype [Electronic resource] // Wolves Quotes. — URL: <https://www.goodreads.com/quotes/tag/wolves?page=6> (дата обращения: 19.01.2020).
19. Jordan, R. 1 Lord of Chaos [Electronic resource] / R. Jordan // Английская литература А — Z (CD-ROM).
20. Jordan, R. 2 The Shadow Rising [Electronic resource] / R. Jordan // Английская литература А — Z (CD-ROM).
21. Hobb, R. Conan the Warrior [Electronic resource] / R. Hobb // Английская литература А — Z (CD-ROM).
22. Koontz, D. Lightning [Electronic resource] / D. Koontz // Английская литература А — Z (CD-ROM).
23. McCammon, R. R. Baal [Electronic resource] / R. R. McCammon // Английская литература А — Z (CD-ROM).
24. Martin, G.R.R. A Storm of Swords [Electronic resource] / G.R.R. Martin // Английская литература А — Z (CD-ROM).
25. Mitchell, M. Gone with the Wind [Electronic resource] / M. Mitchell // Английская литература А — Z (CD-ROM).
26. OED — Online Etymology Dictionary / ed. by Douglas Harper [Electronic resource]. — URL: <https://www.etymonline.com> (дата обращения: 14.12.2019).
27. WTNID — Webster's Third New International Dictionary in 3 vol. / ed. by Ph. Babcock. — Chicago: Encyclopædia Britannica, 1993. — Vol. 1. — 1016 p.
28. Woodard, C. R. Hardiness and the Concept of Courage // Consulting Psychology Journal: Practice and Research, 2004. — Vol. 56. — No. 3. — P. 173–185.

© Чезыбаева Наталья Владимировна (Natti81@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

# СИМВОЛИКА ВОДЫ И ЕЕ РЕПРЕЗЕНТАЦИИ В ЛЕКСИЧЕСКОЙ СТРУКТУРЕ ТЕКСТА РОМАНА М. БУЛГАКОВА «МАСТЕР И МАРГАРИТА»<sup>1</sup>

**Чжу Чжисюе**

Аспирант, м.н.с., Национальный исследовательский  
Томский государственный университет  
chzhisyue2017@yandex.ru

## THE SYMBOLISM OF WATER AND ITS REPRESENTATION IN THE LEXICAL STRUCTURE OF THE TEXT OF ROMAN M. BULGAKOV "MASTER AND MARGARITA"

**Zhu Zhixue**

*Summary.* The article deals with lexical representations of the concept of "water" in M. Bulgakov's novel "the Master and Margarita". The subject of the study is the implementation of the symbol in terms of language semantics and cultural connotations associated with the mythopoetic symbolism of water, as well as in the aspect of participation in the expression of the author's picture of the world. The results of the analysis of lexical representations of the water symbol in terms of the expression of the author's idea and General cultural semantics are presented.

*Keywords:* the concept of "water", symbol, metaphor, allegory, artistic picture of the world, the novel "Master and Margarita"

*Аннотация.* В статье рассматриваются лексические репрезентации концепта вода в романе М. Булгакова «Мастер и Маргарита». Предметом исследования становится реализация символа с точки зрения языковой семантики и культурных коннотаций, связанных с мифопоэтической символикой воды, а также в аспекте участия в выражении авторской картины мира. Приводятся результаты анализа лексических репрезентаций символа вода с точки зрения выражения авторской идеи и общекультурной семантики.

*Ключевые слова:* концепт «вода», символ, метафора, образ, художественная картина мира, роман «Мастер и Маргарита».

**М**атериальный мир организован четырьмя природными стихиями: Вода, Земля, Огонь и Воздух. Во всех национальных культурах есть символы, связанные с этими стихиями, многие художники в своих произведениях переосмысливают их сущность и власть над жизнью человека. В художественной картине мира произведений М. Булгакова образы природных стихий встречаются довольно часто. Наиболее активно автор использует символы *огня и воды*.

Исследования символики, является одним из актуальных направлений современной лингвистики, особенно в русле лингвокультурологии, так как символы аккумулируют смыслы, объединяющие пласты культуры, истории и становятся связующим звеном поколений. (Гудков Д. Б., Казакова Н. Н., Красных В. В., Лотман Ю. М., Лю С., Юрина Е. А. и др.), С точки зрения Ю. М. Лотмана, символы образуют ядро культуры: «являясь важным механизмом памяти культуры, символы переносят тексты, сюжетные схемы и другие семиотические образования из одного пласта культуры в другой. [7. С. 192].

Индивидуально-авторская символика при этом интересна тем, что она вмещает в себя как общекультурную семантику, так и несёт в себе художественный замысел писателя. (Дашевская О. А. Митрофанова О. И., Тарасова И. А., Юсупова Н. М., Яблоков Е. А. и др.)

В данной статье представлены результаты исследования, проведённого в рамках лингвокультурологического и системно-структурного подходов к изучению образности языка и художественной речи. В качестве основных методов использованы структурно-семантический, контекстный и концептуальный анализ, посредством которых выявлялись способы языковой репрезентации символа в микроконтекстах, а также её метафорическая и символическая интерпретация в макроконтексте художественного текста. В свою очередь лингвистический и когнитивно-стилистический анализ применялись при изучении роли образа в выражении идейно-художественного содержания на уровне макроконтекста: в создании хронотопа, характеристике персонажей, выражении авторского замысла. Методом когнитивного

<sup>1</sup> Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского научного фонда в рамках проекта № 18-18-00194 «Образная система русского языка в полидискурсивном пространстве современных коммуникаций» (2018–2020 гг.).

моделирования синтезирован фрагмент художественной картины мира романа, связанный с определёнными символами.

Эмпирический материал данного исследования представлен образными словами и выражениями, представляющими символику *воды* в романе М. Булгакова «Мастер и Маргарита», а также фрагментами текста, демонстрирующими их функционирование. Для интерпретации семантики лексем и мифопоэтических символов послужили опубликованные толковые и энциклопедические словари.

В словаре символов *вода* характеризуется «как древний универсальный символ чистоты, плодородия и источник самой жизни. Во всех известных легендах о происхождении мира жизнь произошла из первородных вод, женского символа потенции, лишённой формы» [10.С.21]. Вода как природная стихия всегда находится в состоянии движения. Именно это свойство позволяет ей выполнять функцию смывания или очищения. Во многих национальных культурах считается, что вода очищает грех, спасает душу. Не случайно в христианском обряде крещения вода играет главную роль. Омывание или погружение в воду символизирует очищение, обновление, начало новой жизни души. Однако *вода* — амбивалентный символ. Кроме очищения, она может нести разрушения. Вода способна уничтожать, губить (шторма, ураган, паводок, разлив и т.д.).

В романе М. Булгакова «Мастер и Маргарита» движение воды связано в первую очередь с погодой и выражено в форме следующих глаголов: *падать, вздуться, обрушиться, пузыриться, хлестать, валить, заливать, ожить, успокоиться* и др.; или существительных: *гроза, дождь, ливень*; или как движение в водоёмах: *река, море* и т.п. Движение водных масс передаётся глаголами с семантикой перемещения: *идти, пойти, прийти, бежать, лететь, перейти, уйти, унести* и т.п. Так же с движением связаны фазы существования воды, эти значения эксплицированы глаголами: *начаться, кончиться, быть* и т.д.

Особое место в романе занимает образ *грозы*, непосредственно связанный с *водой*. В начале романа автор показывает читателям безжалостно жаркий мир в Ершалаиме и Москве, и за нестерпимой жарой следует гроза и сильный дождь. Автор использует глагольные лексемы с метафорическим значением активного движения грозы с большим количеством осадков: *Гроза бушевала с полной силой; вода с грохотом и воем низвергалась <...> всюду пузырилось, вздувались волны, с крыши хлестало; обрушился ливень; Ливень хлынул неожиданно, и тогда гроза перешла в ураган; Грозу сносило к мертвому морю; Грозу унесло без следа*

и т.д. Таким образом, движение грозы, ливень представлены как бушующая, неуправляемая и разрушительная стихия.

Перемещение воды в водоёмах в романе реализуется в нескольких формах, это движение реки или моря, и эти символичные значения связаны с характеристикой персонажей, их внутренним состоянием: *Иван тихо плакал, сидя на кровати и глядя на мутную, кипящую в пузырях реку; ...а река успокоилась. Тоска начала покидать Ивана тотчас после укола, и теперь поэт лежал спокойно...*

Важно, что *вода* в романе предстаёт абсолютной стихией, так как даже водные потоки совершенно свободно даже в сооружениях, заключающих воду в себе, таких как водопровод или фонтан, например, в описании картины разрушения дома Драмлита: *Из кухни в коридор уже бежал поток; У Хустовых хлынуло с потолка и в кухне, и в уборной; пошел уже настоящий ливень: из клеток обвисшей мокрой драпи хлынуло как из ведра.*

Особое место в романе занимает символ *красной лужи*, которая символизирует кровь невинного человека. Впервые образ появляется перед Понтием Пилатом после казни Иешуа: *у ног прокуратора простиралась неубранная красная, как бы кровавая, лужа и валялись осколки разбитого кувшина; прокуратор не только глядит на две белые розы, утонувшие в красной луже.* В последний раз в романе этот символ встречается в описании загробного мира: *Красная лужа* также разливается перед Понтием Пилатом: *У ног сидящего валяются черепки разбитого кувшина и простирается невысыхающая черно-красная лужа.* Однако красная лужа — это не вода, а именно символ пролитой крови невинного человека. Поэтому этот образ выходит за рамки символического значения *воды* с его семантическими доминантами очищения или разрушения.

Важно, что разрушительная сила воды также несёт в себе и освобождение, очищение от греха. То есть эти два значения взаимосвязаны. Особенно явно это проявляется в финале романа, когда гроза приходит в Москву: *последняя гроза, она довершит все, что нужно довершить* (Воланд). Если Маргарита предполагает окончить дело огнем, то по задумке Воланда, повелителя тёмных сил, судьбы героев преобразуются именно *водой*. И это не случайно. «Во многих традициях вода считалась проводником воли богов, посредником в общении с небом, глашатаем судьбы.» [1. С. 23].

Движение воды в романе также становится метафорой перемещения больших человеческих масс: *Лишь*

только белый плащ с багряной подбивкой возник в высоте на каменном утесе над краем **человеческого моря**; ... **Волна не дошла до нижней точки и неожиданно стала опять вырастать и, качаясь, поднялась выше первой, и на второй волне, как на морском валу вскипает пена**, вскипел свист и отдельные, сквозь гром различимые, женские стоны. ... и прокуратор услышал опять как бы **шум моря**, подкатывающего к самым стенам сада Ирода великого.

В художественном мире романа особое место занимает образ луны, который тесно связан с **водой** и её движением. Описания луны сопровождаются глагольными метафорами: *плыть, плавать, вскипать, затоплять* и т.д. Ср.: *Тогда лунный путь вскипает, из него начинает хлестать лунная река и разливаются во все стороны*; ... она (луна) **обрушивает потоки света** прямо на Ивана, она **разбрызгивает свет во все стороны**, в комнате начинается **лунное наводнение**, свет качается, поднимается выше, **затопляет постель**. Луне часто противопоставляют **солнце**. У М. Булгакова **солнце** сжигает мир, оно **горит, жарит, загорается**. Таким образом, в мире художественных образов романа, **солнце** символизирует **огонь**, а **луна** — **воду**.

М. Булгаков наделяет луну способностью оживлять **воду**, с ней отождествляются чувства персонажей, их эмоции. Например, при описании поведения Ивана в сумасшедшем доме, автор использует сопоставления: *Иван плакал и река кипела; река успокоилась и Иван спокойный*.

Звучание воды, автор так же наделяет образными значениями. Громкое звучание грозы выполняет роль пробуждения. Эти звуки призваны разбудить человеческую совесть, что реализуется через образные лексемы: *грохот, вой, стук, шум*, и т.п. Например, *вода с грохотом и воем низвергалась; Если бы не рев воды, если бы не удары грома, которые, казалось, грозили расплющить крышу дворца, если бы не стук града, молотившего по ступеням балкона, можно было бы расслышать, что прокуратор что-то бормочет, разговаривая сам с собой*.

В описании звучания фонтана М. Булгаков использует метафорические выражения с семантикой более приятных или не таких побуждающих звуков: *вода пела замысловатую приятную песню в фонтане; молчание на балконе некоторое время нарушает только песня воды в фонтане; Фонтан совсем ожил и распелся во всю мочь; Иуда знал, что направо в темноте сейчас начнет слышать тихий шепот падающей в гроте воды* и т.д.

Метафоры движения и звучания воды использует автором так же при описании явлений не связанных с водной стихией. Ассоциирование с миром воды для Михаила Афанасьевича является знаковым, наделённым семантикой изменения и очищения. Ср.: *Весь подбородок Анны Ричардовны был вымазан губной помадой, а по персиковым щекам ползли с ресниц потоки раскисшей краски; голос его (Воланда) сгустился и потек над скалами; мастеру казалось, что слова Маргариты струятся так же, как струился и шептал оставленный позади ручей* и т.д.

Температура, цвет, прозрачность воды так же передают символичные значения. В славянской мифологии, а так же в христианской традиции, чистая вода означает святость, она способна смывать грехи и лечить недуги. В связи с этим примечательно, что в тексте романа возникает образ **мутной воды**, которая противопоставляется **чистой** и **прозрачной**. **Мутная вода** становится олицетворением социальной жизни Москвы 30-х годов XX века. Ср.: *Прыгая в мутных реках и освещаясь молниями, бандиты в одну секунду доволокли полуживого администратора до дома №302; Иван тихо плакал, сидя на кровати и глядя на мутную, кипящую в пузырьках реку; Вода в пруде почернела; Иван Николаевич начал плавать в пахнувшей нефтью черной воде меж изломанных зигзагов береговых фонарей*. Кроме этого, герои московской истории сталкиваются с холодной водой. Ср.: *Иван ласточкой кинулся в воду. Дух перехватило у него, до того была холодна вода; Волосы Варенухи поднялись дыбом, потому что даже сквозь холодную, пропитанную водой ткань толстовки он почувствовал, что ладони эти еще холоднее, что они холодны ледяным холодом*. Только для Маргариты вода **тёплая**: *Вода оказалась теплой, как в бане, и, вынырнув из бездны, Маргарита вдоволь наплавалась в полном одиночестве ночью в этой реке*.

В художественной картине мира М. Булгакова **мутная** и **холодная** вода становится олицетворением бездушного мира Москвы. Но автор не теряет надежды на обновление и в конце романа появляется образ прозрачной воды: *Мы увидим чистую реку воды жизни... Человечество будет смотреть на солнце сквозь прозрачный кристалл*. Смывая грех водой, можно получить чистую душу и встретить **солнце**, то есть Бога. Автор спасает персонажей, наделённых духом, и наоборот, бездуховные остались страдать от страшной и шумной грозы. Но и для них омовение **дождём** (водой) так же даёт шанс на новую духовную жизнь.

Небо как сцена, где выступают гроза и её сопровождающие её явления, наделяется образной семантикой. Цвет неба, объекты, появляющиеся на нём воплощают

художественный замысел автора. Ср.: *Тоска начала покидать Ивана тотчас после укола, и теперь поэт лежал спокойно и глядел на радугу, раскинувшуюся по небу; Так продолжалось до вечера, и он даже не заметил, как радуга растаяла и как загрустило и полиняло небо, как почернел бор; Настала полутьма, и молнии бороздили черное небо; Приснилось (Маргарите) это клочковатое бегущее серенькое небо, а под ним беззвучная стая грачей.*

По мысли автора, свет и цвет неба отражает изменение эмоций Бога. Если *небо тёмное, гроза и молнии*, то это гнев. *Радуга* связана и *солнцем* и с *водой*, в некоторых культурах, она символизирует путь в рай, к счастью. Следовательно, М. Булгаков даёт шанс на счастье, открывает путь в рай, для своего героя Ивана Бездомного.

Предгрозовые явления также играют важную роль. В описании света пред грозой используются метафоры яркости / тусклости. Ср.: *исчезающий перед грозой свет в окне; Видели, как всё окрашивается в цвет крови; Тотчас предгрозовой свет начал гаснуть в глазах у мастера.*

Грозовые тучи несут тьму, которая скрывает мир. Автор использует приём олицетворения и оживляет тучи. Они *ползут, пожирают, ворчат* и т.п. Ср.: *В раскаянии глядя в чистое небо, которое еще не пожрала туча; Поглотив его (солнце), по небу с запада под-*

*нималась грозно и неуклонно грозовая туча. Тьма*, в художественном мире романа, накрывающая мир, также алчна и безжалостна, как и *тучи*. Ср.: *Тьма, пришедшая со Средиземного моря, накрыла ненавидимый прокуратором город; Все пожрала тьма, напугавшая все живое в Ершалаиме.*

В результате проведённого анализа репрезентаций символа *вода* в романе «Мастер и Маргарита», можно говорить о том, что стихия воды присутствует мирах реальном, в Москве, и фантастическом, в Ершалаиме, в формах небесной и земной, и имеет амбивалентные характеристики: *чистая и мутная, тихая и шумная, теплая и холодная*, выполняет функции очищения и разрушения. Эти характеристики символа вода перекликаются с его амбивалентным значением в славянской мифологии.

Изучение общекультурных символов, репрезентированных в текстах художественной литературы позволяет расширить границы символических значений, а самое важное, они как некие коды способствуют пониманию авторской идеи, делают читателя соучастником творческого процесса, так как именно читателю предстоит декодировать семиотическую систему, построенную писателем.

В связи с этим в перспективе данного исследования видится необходимым более подробно изучить реализацию в романе «Мастер и Маргарита» образов природных стихий и их взаимосвязь друг с другом.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Адамчик М. В. Словарь символов. Минск: Харвест, 2010. С. 23–24.
2. Булгаков М. А. Мастер и Маргарита. М.: Изд-во «Э», 2012. 416 с.
3. Гудков Д. Б. Коды русской культуры: проблемы описания // Мир русского слова. 2005. № 1–2. С. 25–31.
4. Дашевская О. А. Библиейское начало в драматургии М. Булгакова («Бег», «Адам и Ева») // Творчество Михаила Булгакова. Томск, 1991. С. 115.
5. Казакова Н. Н., Лю С. Сравнительный анализ символических значений зоонима медведь в русском и китайском языках // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. — 2019. -№ 05–2. -С. 155–158.
6. Красных В. В. Этнопсихоллингвистика и лингвокультурология. М., 2002. С. 232.
7. Лотман Ю. М. Символ в системе культуры // Лотман Ю. М. Избранные статьи в трех томах. — Т. 1. Статьи по семиотике и топологии культуры. Таллин: Александра, 1992. 247с.
8. Митрофанова О. И. Базовые концепты русской ментальности в поэтическом языке П. А. Вяземского: дис. на соискание уч. степени канд. филол. наук по специальности 10.02.01 «Русский язык». Казань, 2006. 215 с
9. Тарасова И. А. Художественный концепт. Диалог лингвистики и литературоведения // Лингвистика. Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского, 2010, № 4 (2). С. 742–745.
10. Тресиддер Д. Словарь символов. М.: ФАИР-ПРЕСС, 1999. 448 с.
11. Юрина Е. А., Балдова А. В. Пищевая метафора в процессах концептуализации, категоризации и вербализации представлений о мире // Вестник Том. гос. ун-та. Филология. — 2017. — № 48. — С. 98–115.
12. Юсупова Н. М. Образы-символы в поэзии М. Гафури Филология и культура, № . 3 (53), 2018, с. 247–252.
13. Яблоков Е. А. Художественный мир Михаила Булгакова. М.: Языки славянской культуры, 2001. 424 с.

## НАШИ АВТОРЫ

**Abdina R.** — Khakass Research Institute of Language, Literature and History (Abakan)  
rabdina@mail.ru

**Algina O.** — PhD, Snr. Lecturer, Saint Petersburg State University  
olga.alg@yandex.ru

**Arzumanova R.** — Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Peoples Friendship University of Russia  
arzumanowa@mail.ru

**Boiarchuk A.** — Teacher, Moscow higher combined arms command school  
istra1985@mail.ru

**Bordyug E.** — Lecturer, College of the Ministry of Foreign Affairs of Russia, Moscow  
bordyug.mguu@mail.ru

**Chabowski S.** — Lecturer, Don State Technical University  
marishal015@yandex.ru

**Chernova O.** — RUDN University (Moscow)  
oxana-c@mail.ru

**Chezybaeva N.** — Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Khakass Technical Institute – branch of Siberian Federal University (Abakan)  
Natti81@mail.ru

**Degtyareva N.** — Candidate of Historical Sciences, Associate Professor, Orenburg state agrarian University  
degtjareva-natasha@mail.ru

**Fedorova V.** — Doctor of historical Sciences, Professor, V. P. Astafiev Krasnoyarsk state pedagogical University  
vi-fedorova@yandex.ru

**Glushko N.** — Senior teacher, Far Eastern Federal University (Vladivostok)  
glushko.na@dvfu.ru

**Gorbunova E.** — Candidate of pedagogical sciences, Associate Professor, Novokuznetsk Institute (Branch) of Kemerovo State University  
avgvred@rambler.ru

## OUR AUTHORS

**Gosteva Y.** — Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Peoples Friendship University of Russia  
ulianik@mail.ru

**Ivanov N.** — FSBEI of HE «Chuvash State University named after I.N. Ulyanova », Cheboksary  
Ivanov.N.V58@mail.ru

**Khayrullina M.** — Teacher, South Ural State University (NRU VPO FGAOU), Chelyabinsk  
maria.bmv13@yandex.ru

**Kiseleva N.** — Candidate of philological sciences, Associate Professor, Novokuznetsk Institute (Branch) of Kemerovo State University  
fiya\_kemsu\_nvz@mail.ru

**Kontsevenko Y.** — Graduate student, Moscow City University  
janina25@mail.ru

**Kozikov D.** — Graduate student, Moscow City University  
daniil.kozikov@mail.ru

**Krivosheeva E.** — Senior Lecturer, RUDN University (Moscow)  
krivosheeva.elena.1969@mail.ru

**Lavrinova N.** — PhD in Philology, assistant professor, Northern Arctic Federal university (Arkhangelsk)  
n.lavrinova@narfu.ru

**Lavrova I.** — Candidate of Historical Sciences, Associate Professor, Academy of Civil Protection of the Ministry of Emergencies of Russia  
iralavrova@mail.ru

**Legostaeva O.** — Postgraduate, Moscow City Pedagogical University; Speech Rehabilitation Center  
legosta123@rambler.ru

**Liang Hongqi** — Candidate of philological Sciences, senior lecturer, Liaoning Normal University, Dalian  
lianghongqi@yandex.ru

**Lomakova A.** — Candidate of cultural sciences, Associate Professor, Novokuznetsk Institute (Branch) of Kemerovo State University  
anna\_lomakova@mail.ru

**Lukovtseva V.** — Senior Lecturer, RUDN University (Moscow)  
luvina@mail.ru

**Mahina A.** — Postgraduate student, Surgut state University  
alina.gabidullina.1993@mail.ru

**Ma Yanhong** — Lomonosov Moscow State University  
18817332367@163.com

**Mazirka I.** — Doctor of Philology, Professor, Moscow state regional University  
mazirka\_den@mail.ru

**Medvedkina K.** — PhD in Philology, assistant professor, Northern Arctic Federal university (Arkhangelsk)  
k.medvedkina@narfu.ru

**Merkuryeva N.** — Senior Lecturer, Moscow City University of Management, Moscow Government  
nata2lya1@mail.ru

**Mikhailova S.** — FSBEI of HE «Chuvash State University named after I.N. Ulyanova », Cheboksary

**Mikhaylenko E.** — Senior teacher, Far Eastern Federal University (Vladivostok)  
mikhaylenko.ea@dvmfu.ru

**Moiseeva T.** — Senior teacher, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow)  
moiseewa.tv@yandex.ru

**Molchanova I.** — RUDN University (Moscow)  
irmamolchanova@gmail.com

**Mulyavina E.** — Candidate of Sciences, Associate Professor, Tyumen State Institute of Culture  
emulyavina@ramdler.ru

**Nekrasova O.** — Postgraduate, Moscow state regional University  
olynchik\_86@mail.ru

**Nekrylova V.** — Ph. D. Student, Lomonosov Moscow State University  
nekrylova@ya.ru

**Onal I.** — Post-graduate student, senior lecturer, Novosibirsk State Technical University  
inna762006@gmail.com

**Pavlov I.** — Senior lecturer, Crimean branch of the Krasnodar University of the Ministry of Internal Affairs of Russia  
igorek-pavlov-1966@mail.ru

**Pischikova N.** — Phd in history, Associate Professor, Ryazan State University named after Sergei Alexandrovich Yesenin  
npischikova@mail.ru

**Polyanskaya I.** — Senior Lecturer, Moscow State Institute of International Relations (University) of the Russian Ministry of Foreign Affairs  
irena.polanskaya@gmail.com

**Rukavishnikova E.** — Associate Professor, RSAU-Moscow Agricultural Academy named after K.A. Timiryazev, Moscow  
ekat3erina@mail.ru

**Ryazantsev A.** — Candidate of pedagogical sciences, associate professor, Astrakhan State Medical University  
riazantsiev47@mail.ru

**Savosina Y.** — Phd in history, Associate Professor, Ryazan State University named after Sergei Alexandrovich Yesenin  
yulya-savosina@yandex.ru

**Savvin P.** — Postgraduate student, Adygea state University (Maykop)  
russia-fan@list.ru

**Shirapov A.** — Postgraduate, Institute for Mongolian, Buddhist and Tibetan studies  
agmaren@mail.ru

**Tadzhibova A.** — Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Surgut State University  
tadzhibova\_an@surgu.ru

**Talalaeva L.** — Senior lecturer, Moscow State Pedagogical University  
lora.melamed@yandex.ru

**Telezhko I.** — RUDN University (Moscow)  
Irina-Telezhko@mail.ru

**Teymurlu Z.** — Baku Engineering University  
bitkovskayay@inbox.ru

**Tsverkun Y.** — PhD in Philology, Senior lecturer, Moscow State Institute of International Relations (University) of the Russian Federation Foreign Affairs Ministry (the Odintsovo branch)  
pavlovsky\_90@list.ru

**Van Idin** — Assistant, Gnesins Russian Academy of Music  
583247440@gg.com

**Volkova A.** — Surgut State University  
v.a.a98@yandex.ru

**Vostryakova A.** — PhD in Philology, assistant professor, Northern Arctic Federal university (Arkhangelsk)  
a.vostryakova@narfu.ru

**Yachno M.** — RUDN University (Moscow)  
mariayahno@mail.ru

**Zelenova O.** — Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Peoples Friendship University of Russia  
lallo2210@mail.ru

**Zhuravleva E.** — Tyumen State Institute of Culture  
zb.abonement@mail.ru

**Zhu Zhixue** — Post-graduate student, Junior researcher, National Research Tomsk State University  
chzhisyue2017@yandex.ru

## Требования к оформлению статей, направляемых для публикации в журнале



Для публикации научных работ в выпусках серий научно-практического журнала «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики» принимаются статьи на русском языке. Статья должна соответствовать научным требованиям и общему направлению серии журнала, быть интересной достаточно широкому кругу российской и зарубежной научной общественности.

Материал, предлагаемый для публикации, должен быть оригинальным, не опубликованным ранее в других печатных изданиях, написан в контексте современной научной литературы, и содержать очевидный элемент создания нового знания. Представленные статьи проходят проверку в программе «Антиплагиат».

**За точность воспроизведения дат, имен, цитат, формул, цифр несет ответственность автор.**

Редакционная коллегия оставляет за собой право на редактирование статей без изменения научного содержания авторского варианта.

Научно-практический журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики» проводит независимое (внутреннее) рецензирование.

### Правила оформления текста.

- ◆ Текст статьи набирается через 1,5 интервала в текстовом редакторе Word для Windows с расширением “.doc”, или “.rtf”, шрифт 14 Times New Roman.
- ◆ Перед заглавием статьи указывается шифр согласно универсальной десятичной классификации (УДК).
- ◆ Рисунки и таблицы в статью не вставляются, а даются отдельными файлами.
- ◆ Единицы измерения в статье следует выражать в Международной системе единиц (СИ).
- ◆ Все таблицы в тексте должны иметь названия и сквозную нумерацию. Сокращения слов в таблицах не допускаются.
- ◆ Литературные источники, использованные в статье, должны быть представлены общим списком в ее конце. Ссылки на упомянутую литературу в тексте обязательны и даются в квадратных скобках. Нумерация источников идет в последовательности упоминания в тексте.
- ◆ Литература составляется в соответствии с ГОСТ 7.1-2003.
- ◆ Ссылки на неопубликованные работы не допускаются.

### Правила написания математических формул.

- ◆ В статье следует приводить лишь самые главные, итоговые формулы.
- ◆ Математические формулы нужно набирать, точно размещая знаки, цифры, буквы.
- ◆ Все использованные в формуле символы следует расшифровывать.

### Правила оформления графики.

- ◆ Растровые форматы: рисунки и фотографии, сканируемые или подготовленные в Photoshop, Paintbrush, Corel Photopaint, должны иметь разрешение не менее 300 dpi, формата TIF, без LZW уплотнения, CMYK.
- ◆ Векторные форматы: рисунки, выполненные в программе CorelDraw 5.0-11.0, должны иметь толщину линий не менее 0,2 мм, текст в них может быть набран шрифтом Times New Roman или Arial. Не рекомендуется конвертировать графику из CorelDraw в растровые форматы. Встроенные - 300 dpi, формата TIF, без LZW уплотнения, CMYK.

По вопросам публикации следует обращаться к шеф-редактору научно-практического журнала «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики» ( e-mail: [redaktor@nauteh.ru](mailto:redaktor@nauteh.ru) ).