

ISSN 2223–2982



СОВРЕМЕННАЯ НАУКА:
АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ
ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ

ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ

№ 1 2020 (ЯНВАРЬ)

Учредитель журнала
Общество с ограниченной ответственностью
«НАУЧНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ»

Журнал издается с 2011 года.

Редакция:

Главный редактор
В.Л. Степанов

Выпускающий редактор
Ю.Б. Миндлин

Верстка
А.В. Романов

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

Издатель:

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

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

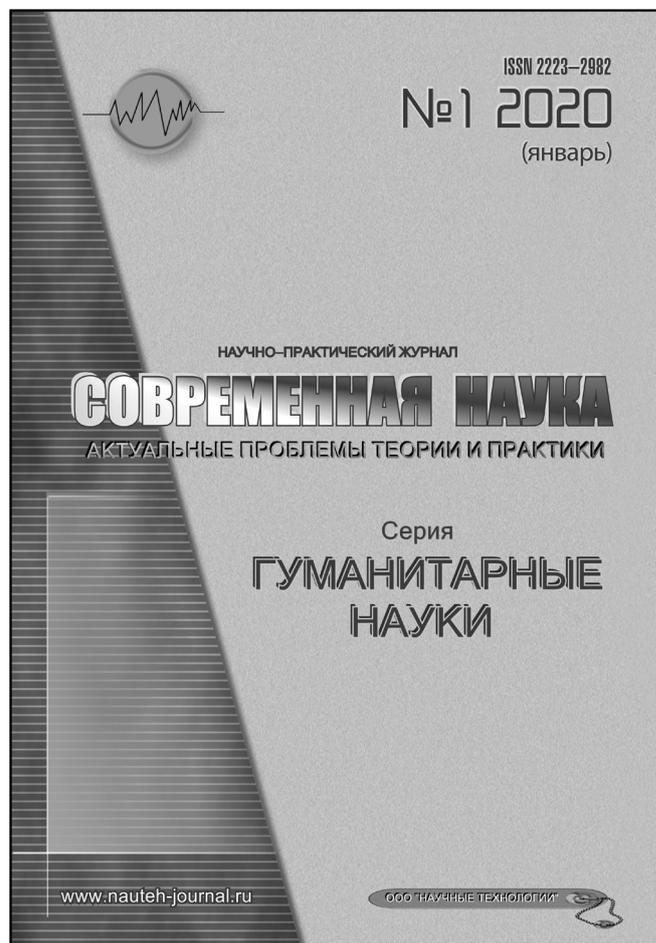
Свидетельство о регистрации
ПИ № ФС 77-44913 от 04.05.2011 г.

Серия: *Гуманитарные науки № 1 (январь 2020 г)*

Научно-практический журнал

Scientific and practical journal

(ВАК – 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 25.01.2020 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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Акунов Н. В. — Исторические аспекты развития спорта через призму международной политики
Akunov N. — Historical aspects of sports development through the prism of international politics 6

Большаков М. В. — Глиняные игрушки из собрания государственного музея-заповедника «Зарайский кремль»
Bolshakov M. — Clay toys from the collection of the state Museum-reserve “Zaraysk Kremlin” 10

Клиновский В. А. — Проблемы языковой реформы в пост-колониальном Гонконге
Klinovskiy V. — The problems of language reforms in post-colonial Hong Kong 14

Новодержкин Н. А. — Демографические изменения во Франции в XVI–XVII веках
Novoderzhkin N. — Demographic changes in France at the turn of the 16th-17th centuries 21

Решитов Н. М. — Крымские татары – спецпоселенцы в Узбекской ССР в 1944–1956 гг.
Reshitov N. — The Crimean Tatars special settlers to S. S. Republic of Uzbekistan in 1944–1956 years 25

Семенова И. Ю. — Деятельность ячейки Всероссийского общества «Друг детей» по борьбе с беспризорностью, охране и помощи семье в Чувашской АССР (исторические уроки 1925–1935 гг.)
Semyonova I. — Activities of the cell of the All-russian society “Friend of children” for fight against homelessness, protection and the help to family in Chuvash the ASSR (historical lessons of 1925–1935) 31

Тихомирова Г. В. — Реформа земского самоуправления Временного правительства (первый этап – весна 1917 г., на материалах Вологодской губернии)
Tikhomirova G. — Reform of the zemstvo self-government of the Provisional government (the first stage – the spring of 1917, the materials Vologda province) 35

Хабидуллина А. Р., Кадымов А. А. — К вопросу об истории нормативных актов, регулирующих развитие бокса в БАССР
Khabibullina A., Kadymov A. — On the history of the regulations governing the development of boxing in BASSR 38

Педагогика

Бобкова О. В. — Условия эффективной организации самостоятельной работы студентов с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью в условиях инклюзивной практики вуза
Bobkova O. — Conditions of effective organization of independent work of students with special health needs and disability under conditions of the universal practice of the university 43

Бубман Р. М. — Исследование мотивации аспирантов технических ВУЗов в изучении иностранного языка
Bubman R. — Research of motivation of postgraduates of technical Universities in learning a foreign language 49

Буров А. Э., Ерохина О. А. — Профессиографические исследования в процессе профессионально-прикладной физической подготовки студентов горного института
Burov A., Erokhina O. — Professiographic studies in the process of professional-applied physical training of students of the mining institute 53

Ван Линлун — Методики обучения русскому языку в КНР: традиционные и инновационные методики
Wang Linglong — Methods of teaching the russian language in China: traditional and innovative methods 56

Гатиева А. М. — Профессиональное самоопределение студенческой молодежи в контексте проектирования карьеры
Gatieva A. — Professional self-determination of students in the context of career design 60

Ермилова В. В. — Систематика факторов, определяющих эффективность управления развитием физической культуры <i>Yermilova V.</i> — Systematics of factors determining the effectiveness of management of physical culture development. 64	Тумина Е. А., Любивая И. Ю. — Современные методы обучения английскому языку будущих актеров и режиссеров с использованием интернет-ресурсов и цифровых технологий <i>Tumina E., Lyubivaya I.</i> — Modern methods of teaching English to future actors and directors using Internet resources and digital technologies 100
Ли Линцзюнь, Самсонова Т. П. — Фортепианная музыка современного китайского композитора Ли Инхая для детей: педагогический и методический аспекты <i>Li Lingjun, Samsonova T.</i> — Piano music of the modern Chinese composer Li Inhai for children: pedagogical and methodological aspects 68	Тхазеплова Г. Н., Тхазеплов А. М. — Условия эффективной реализации инклюзивного образования в школе <i>Tkhazeplova G., Tkhazeplov A.</i> — Conditions for the effective implementation of inclusive education at school 106
Пытько Е. П. — Сюжетно-игровой метод в обучении детей различным стилям плавания <i>Pytko E.</i> — Plot-game method in teaching children to various swimming styles. 74	Цепляева Т. Н. — Мужское исполнительство в народном танце. Проблемы, пути решения <i>Tseplyaeva T.</i> — Men's performance in folk dance. Problems, ways of solution 110
Рыжова Ю. И. — Применение цифровых технологий на занятиях по иностранному языку в неязыковом вузе <i>Ryzhova Yu.</i> — Application of digital technologies in the foreign language lessons in a non-language university 78	Шохова О. В., Сапронова О. В. — Методологические основы педагогической технологии инклюзивной комбинированной подгрупповой образовательной деятельности с детьми, имеющими тяжелые множественные нарушения развития в дошкольных отделениях <i>Shokhova O., Sapronova O.</i> — Methodological bases of pedagogical technology of inclusive combined subgroup educational activity with children with severe multiple developmental disorders in preschool departments 114
Семенова М. Л., Артеменко Б. А., Колосова И. В., Бехтерева Е. Н., Пермьякова Н. Е. — Образовательные возможности цифровой лаборатории в повышении информационно-компьютерной компетентности будущих специалистов системы дошкольного образования <i>Semenova M., Artemenko B., Kolosova I., Bekhtereva E., Permyakova N.</i> — Educational opportunities of the digital laboratory in improving the information-computer competence of future specialists of the preschool system 84	Юшкин В. Н. — Система определения рейтинга <i>Yushkin V.</i> — The ranking system 122
Силантьева А. А. — Особенности формирования лексического строя речи у старших дошкольников с ОНР с применением компьютерных игр <i>Silantyeva A.</i> — Features of formation of the lexical speech structure in the senior preschoolers with ONR with the use of computer games 88	Филология
Солонников Д. В. — Психолого-педагогические особенности формирования гражданской ответственности казачьей молодежи <i>Solonnikov D.</i> — Psychological and pedagogical features of formation of citizenship of the cossack youth. 93	Азитова Г. Ш., Азитова Г. Ш., Сафин Р. Н. — Концепт ОКНО в русской языковой картине мира <i>Azitova G., Azitova G., Safin R.</i> — Concept of WINDOW in the russian linguistic worldview 127
	Архипова И. В. — Модель функционально-семантического поля таксиса <i>Arhipova I.</i> — Model of functional-semantic field of taxis. 131
	Гезельбаш Н. — Реализация категорий связности в российских политических блогах <i>Ghezelbash N.</i> — Implementation of connectivity categories in russian political blogs. 138

<i>Девель Л. А.</i> — Развитие двуязычной англо-русской лексикографии: язык для специальных целей сохранения и изучения культурного наследия (реставрация)	<i>Скрипак И. А., Айназарова С. Н., Ткаченко А. Е.</i> — Семантическая структура многозначного глагола в современном английском языке (на примере глагола to break)
<i>Devel L.</i> — Development of bilingual english-russian lexicography: language for specific purposes of preservation and study of cultural heritage (conservation/ restoration) 143	<i>Skripak I., Aynazarova S., Tkachenko A.</i> — The semantic structure of the polysemantic verb to break in the modern English language 184
<i>Жэнь Жэнь</i> — Сопоставление тем комплиментов в русской и китайской лингвокультурах	<i>Скрипак И. А., Айназарова С. Н., Ткаченко А. Е.</i> — Ретроспектива английских сокращений и их функционально-семантический потенциал в устной и письменной речи современных носителей английского языка
<i>Ren Ran</i> — Comparison of compliment topics in Russian and Chinese linguistic cultures 147	<i>Skripak I., Aynazarova S., Tkachenko A.</i> — Retrospective view on the English clipping and their functional and semantic potentiality in the oral and written speech of modern native English speakers 190
<i>Измайлов А. З., Багдасарова И. Ю., Абдуллаева З. Р., Харченко Н. Л.</i> — Особенности речевого построения у представителей различных языковых типов	<i>Цзинь Ифан</i> — Культурное различие между Россией и Китаем и способы перевода
<i>Izmailov A., Bagdasarova I., Abdullaeva Z., Kharchenko N.</i> — Features of speech construction in representatives of different language types. 151	<i>Jin Yifang</i> — Cultural difference between Russia and China and translation methods 196
<i>Куан Сюли</i> — Сравнение греческого и китайского мифологического героя	<i>Чжу Мэнвэй</i> — Сопоставительный анализ ласковых обращений в современном русском и китайском языках
<i>Kuang XiuLi</i> — Comparison of the greek and chinese mythological hero 157	<i>Zhu Mengwei</i> — Comparative analysis of affectionate addresses in modern Russian and Chinese 199
<i>Мингазова Н. Г.</i> — Глагольная количественность в арабском языке	Информация
<i>Mingazova N.</i> — Verb quantity in arabic. 162	Наши авторы. Our Authors 204
<i>Орехова О. Е.</i> — Место молодежного сленга в структуре языковых вариантов немецкого языка	Требования к оформлению рукописей и статей для публикации в журнале 207
<i>Orekhova O.</i> — Place of youth slang in the structure of language options of the german language 166	
<i>Салахова И. И.</i> — Масдары в поэме «Хосров и Ширин» Кутба	
<i>Salakhova I.</i> — The masdars in the poem "Khosrov and Shirin" of Kutb. 171	
<i>Сафонов М. А., Усов С. С., Харченко Н. Л.</i> — Роль языка-посредника при переводе оттенков модальности китайского языка	
<i>Safonov M., Usov S., Kharchenko N.</i> — The role of the intermediary language in the translation of the shades of modality from chinese 179	

ИСТОРИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ СПОРТА ЧЕРЕЗ ПРИЗМУ МЕЖДУНАРОДНОЙ ПОЛИТИКИ

HISTORICAL ASPECTS OF SPORTS DEVELOPMENT THROUGH THE PRISM OF INTERNATIONAL POLITICS

N. Akunov

Summary. The article is devoted to a retrospective historical analysis of the development and formation of sports. Special attention is paid to the influence of sport and its importance in the implementation of significant social and political functions. Particular emphasis is placed on the role of sport in establishing peace, the analysis is carried out on the example of ancient Olympics. The historical features of the integration of sports and politics are considered, starting from the creation of international sports federations in the second half of the XIX century

Keywords: history of sports, International Olympic Committee, historical role, boycott, propaganda, the origins of the sports movement, integration, FIFA, UN, ping-pong diplomacy, WADA..

Акунов Николай Вольфгангович

Аспирант, Московский городской педагогический университет
walker220@yandex.ru

Аннотация. Статья посвящена ретроспективному историческому анализу развития и становления спортивных состязаний. Отдельное внимание уделено влиянию спорта и его значению в реализации значимых социальных и политических функций. Особый акцент сделан на роли спорта в установлении мира, анализ проведен на примере античных Олимпиад. Исторические особенности интеграции спорта и политики рассмотрены, начиная с создания международных спортивных федераций во второй половине XIX века.

Ключевые слова: история спортивных состязаний, Международный олимпийский комитет, историческая роль, бойкот, пропаганда, истоки спортивного движения, интеграция, FIFA, ООН, «пинг-понговая» дипломатия, WADA.

Спорт всегда являлся одним из ключевых видов деятельности человека и традиционно выполнял ряд социально значимых функций. Благодаря его основополагающим принципам подрастающему поколению прививаются такие важные для жизни в обществе качества, как целеустремленность, упорство, трудолюбие, взаимоуважение и т.д. Таким образом проявляется воспитательная функция, заложенная в спорт. Существует даже отдельная специализация «спортивный педагог», в задачу которого входит не только физическое развитие подопечного, но и развитие в нём необходимых морально-нравственных качеств[7: с. 60]. Масштабные спортивные мероприятия и культивирование спорта способствуют сближению различных субъектов общественных отношений и созданию единого социокультурного пространства, то есть интеграции. Данная функция является особенно актуальной для многонациональных государств, каким является Российская Федерация. Интегративная функция проявляет себя и в отношениях между различными государствами, поскольку международные спортивные состязания, основанные на принципах мира и гуманизма, содействуют культурному обмену и способствуют налаживанию контактов с перспективой долгосрочных отношений[6: с. 352–357]. Борьба за мир — одна из функций, заложенная в спорт еще со времен античных Олимпиад. Во время проведения состязаний в Древней Греции существовала традиция «экехейрия», что можно перевести на русский язык

как «перемирие», во время которого греческие полисы прекращали вражду и кровопролитие. Эта традиция легла в основу современного понимания спорта как явления, способствующего мирному сосуществованию различных государств и народов. Таким образом, спорт выполняет следующие функции: воспитательную, интегративную и миротворческую.

Однако с каждым годом спорт все больше соприкасается с политикой. За прошедшее столетие он стал явлением планетарного масштаба за счёт широкого освещения в СМИ, участия представителей практически всех государств мира. Это делает спорт престижным видом деятельности, в связи с чем он вызывает интерес у огромного количества людей, а международные спортивные состязания становятся удобной платформой для пропаганды различных идей и их распространения. Он привлекает не только тех, кто стремится к здоровому образу жизни, но и огромную аудиторию зрителей, на которую можно успешно воздействовать при грамотном использовании политических технологий. Спортсмены, добившиеся успехов в своих видах спорта, становятся кумирами миллионов, их взгляд на мир, на человека, на политику является примером для других. Благодаря этому в глазах мировой общественности можно выставить своего противника в нелицеприятном свете, продемонстрировать превосходство своей идеологии, оказать на страну-оппонента давление и т.д. Кроме этого,

спорт на международном уровне способствует единению, вызывает чувство национальной гордости в случае успеха, способен поднять международный престиж государства, что для политических сил также является немаловажным. На наш взгляд, именно по этим причинам правительства различных стран с особым вниманием подходят к вопросу участия своих национальных сборных в различных состязаниях и получения права на их организацию. В качестве примера приведём Чемпионат Мира по футболу 2018 года, который принимала у себя Российская Федерация.

Спортивное мероприятие проходило с 14 июня по 15 июля 2018 года, были задействованы стадионы в 11 городах, страну посетили 3,4 млн. болельщиков со всего мира [10]. Следует отметить, что общая атмосфера этого спортивного праздника была гостеприимной и дружелюбной. Иностранцы с удовольствием общались с нашими болельщиками, с интересом изучали российские города и их достопримечательности, обо всем этом свидетельствуют данные опросов ВЦИОМ [9]. Эти данные также подтверждает заявление посла Великобритании в РФ Лори Бристоу: «За время проведения чемпионата мира по футболу жители России гостеприимно встретили приехавших сюда болельщиков, с теплотой и радушием. Это был захватывающий, даже исторический момент для России и для Нижнего Новгорода как для принимающей стороны» [8]. Президент FIFA Джанни Инфантино по окончании чемпионата заявил: «В прошлом году в России был лучший в истории чемпионат мира. Были разговоры, что это страна насилия и бюрократии, но все получилось совершенно иначе: там царил настоящий праздник, потому что чемпионат мира объединяет мир. И мы хотим сказать огромное спасибо России» [4]. Чемпионат мира по футболу 2018 года, на наш взгляд, сумел сгладить степень накаленности во взаимоотношениях России и Западных государств, которые обострились после присоединения к РФ Крымского полуострова в марте 2014 года. Вследствие тех событий наша страна была подвергнута экономическим санкциям со стороны США и ЕС, прекратилось сотрудничество во многих сферах, произошли многократные допинговые скандалы, направленные на дискредитацию российских спортсменов. Одной из самых нашумевших попыток давления на Россию стала дисквалификация и отстранение российской сборной от Олимпиады-2018 в Пхёнчхане. После Чемпионата Мира 2018, который произвел благоприятное впечатление на мировое сообщество, казалось, что российская сборная снова будет допущена до участия в Олимпийских играх и отправится на соревнования, которые будут проходить в Токио в 2020 году. Однако, в результате очередного допингового скандала, WADA (Всемирное антидопинговое агентство) отстранило российскую сборную от спортивных состязаний на 4 года.

С какого же момента следует отсчитывать начало интеграции политики в спорт? Является ли спорт деятельностью, изначально не «запятнанной» ею и отношениями между государствами? Или международный спорт и задумывался, как бескровный способ воздействия на своих оппонентов и продвижения своих интересов?

Международное спортивное движение официально зародилось во второй половине XIX в. Началось всё с создания международных спортивных федераций отдельных видов спорта, прежде всего это были: бег, фигурное катание, спортивная гимнастика. Стали организовываться соревнования, например, наша страна принимала у себя международные состязания по фигурному катанию в 1896 году. Однако по-настоящему отправной точкой мы будем считать возрождение Олимпийских игр в конце XIX в., организация которых стала эталоном для всех остальных международных спортивных федераций.

Олимпийские игры в том виде, в котором они нам всем знакомы, появились благодаря деятельности французского популяризатора спорта барона Пьера де Кубертена. И история их появления очень интересна с точки зрения рассматриваемой нами проблемы.

Идея о проведении подобного рода мероприятия пришла к Кубертену после Франко-прусской войны 1870–1871 гг. Для Франции итоги в ней были довольно плачевны: Пруссия одержала победу, пала Вторая Французская империя, с обеих сторон было много жертв, страна на некоторое время была оккупирована вражескими войсками: «Было взято двадцать крепостей, и нельзя назвать ни одного дня, когда не произошло бы больших или меньших боев. Немцам война стоила больших жертв; они потеряли 6247 офицеров, 123 453 солдата, одно знамя, шесть орудий. Общие потери французов не поддаются учету, но одних пленных находилось: в Германии — 11860 офицеров, 371981 солдат; в Париже — 7 456 офицеров, 241 686 солдат; обезоружено в Швейцарии — 2192 офицера, 88381 солдат; всего 21508 офицеров, 702 047 солдат. Взято в бою: 107 знамен и орлов, 1 915 полевых орудий, 5 526 крепостных орудий» [5]. Для Франции это была как военная, так и политическая катастрофа. Причем же здесь спорт и, в частности, Олимпийское движение?

Кубертен видел одну из причин поражения французов в их *слабой физической подготовке, в то время как немцы были подготовлены гораздо лучше*. Поэтому он задумал изменить положение дел при помощи популяризации среди французов физической культуры и спорта. Об этом также упоминает российский исследователь И. В. Игнатченко: «Общей задачей для Кубертена было вернуть Франции ее былое величие,

которое она потеряла в результате сокрушительного поражения от Германии в 1871 г.» [3: с.88]. Несмотря на то, казалось бы, итоги Франко-Прусской войны стали своеобразным толчком для Кубертена к возрождению Олимпийского движения, у него были более широкие мотивы, нежели просто «реваншизм». Барон стремился к тому, чтобы заменить поле боя на спортивную площадку, тем самым сделать весомый вклад в борьбу за установление дружеских отношений между государствами. Здесь, на наш взгляд, прослеживается изначальный дуализм в концепции, заложенной в основу международного спорта. И активная интеграция политики в спорт в таком случае не должна вызывать недоумения, поскольку она, в таком случае, была интегрирована в него изначально.

Спорт в современном и понятном нам формате стремительно начал привлекать внимание масс в конце XIX в. На церемонии открытия Олимпиады 1896 г. в Афинах присутствовало около 50 тыс. зрителей, участвовали 14 стран [11: с. 25–30]. В дальнейшем популярность спорта только растёт, а с ростом популярности растёт и его престиж. По этим причинам спорт привлекал к себе внимание не только общественности, но и политиков, которые стали воспринимать его как средство, благодаря которому возможно достичь определенных политических целей и воздействовать на эту самую общественность. Впервые в открытую это проявилось после Первой мировой войны (1914–1918 гг.), когда по решению Международного олимпийского комитета (далее — МОК) (большинство членов которого были представителями стран Антанты) на Олимпиаду 1920 г. в Антверпене не были приглашены спортсмены из Германии за то, что правительство кайзера Вильгельма развязало войну. К слову, наша страна также подверглась определенному политическому давлению через спорт. После революции 1917 г., советское государство, в открытую декларирующее идею мировой пролетарской революции, стало восприниматься странами Антанты как идеологический противник. В результате МОК демонстративно признал представителями от России белоэмигрантов, покинувших страну после прихода к власти большевиков. СССР стал членом МОК только лишь в 1951 г.

В 1931 г. право принимать у себя Олимпиаду 1936 г. получила Веймарская Германия. В 1933 г. к власти пришли нацисты во главе с Адольфом Гитлером. В этом случае политика основательно затмила собой спортивные принципы, направленные на укрепление мира между государствами и народами. Перед организаторами Олимпиады встал вопрос: проводить ли Игры на территории тоталитарного, расистского государства? Звучали предложения перенести Олимпиаду в другую страну, а в случае невозможности этого варианта объявить со-

ревнованиям бойкот. Со стороны Третьего Рейха тоже был нескрываемый политический интерес: организовав Олимпиаду, нацисты смогли бы продемонстрировать всему миру «достижения» национал-социализма и «превосходство арийской расы».

Однако США и страны Европы отказались бойкотировать Олимпиаду, не найдя для этого веских причин. Сыграла свою роль умелая политика нацистского руководства, которое сумело на тот момент переключить внимание общественности с расистской подоплеку своей государственной идеологии на образцовую подготовку Олимпиады и хорошо сымитированное соблюдение олимпийских принципов. Но после Второй мировой войны МОК и другие спортивные организации признали, что совершили ошибку и принесли извинения.

Однако все же имели место случаи, когда спортивные мероприятия подвергались политическому бойкоту. В качестве примера мы можем привести Олимпийские игры 1980 г. в Москве. Получение Москвой права на проведение Олимпиады являлось важной политической победой, так как организацию мероприятия подобного масштаба впервые доверили стране «победившего социализма» в самый разгар Холодной войны. СССР, ввязавшись в борьбу за право стать страной-хозяйкой Олимпиады, стремился продемонстрировать всему миру достижения социалистической модели общественного устройства и советского спорта. Но советское правительство совершило одну большую ошибку — в 1979 г. начался ввод советских войск в Афганистан. Почему в данном случае мы употребили слово ошибка? Во-первых, изначально запланированная небольшая военная кампания приняла затяжной характер и продлилась целых 10 лет, пока 15 февраля 1989 г. советские войска не были окончательно выведены из Афганистана. Во-вторых, эта война требовала огромных материальных затрат при отсутствии соответствующих экономических возможностей (один день войны обходился государству в сумму более чем 10 млн. рублей). В-третьих, эта война нанесла ущерб международному авторитету СССР и его вооруженным силам, поскольку основные задачи нашим военным контингентом так и не были выполнены. В-четвертых, война была непопулярна в народе, который в большинстве не понимал, ради чего она ведётся [2: с. 343–351]. Ну и, конечно же, конфликт в Афганистане спровоцировал бойкот Олимпиады мировыми державами во главе с США, требовавшими от СССР немедленного вывода войск. Кроме того, для них это была прекрасная возможность в очередной раз указать на «угрозу» для всего остального мира, исходившую от Советского Союза. В связи с этим, на наш взгляд, война в Афганистане является не просто ошибкой, но и трагедией, которая предопределила дальнейшие события, а главное — развал СССР.

На протяжении истории спорт использовался политическими кругами не только в рамках противостояния, но и как средство сближения. Ярким примером является серия матчей между сборными США и КНР по настольному теннису в 1971 г (так называемая «пинг-понговая дипломатия»). К тому времени и США, и КНР стремились к сотрудничеству по целому ряду причин. Ими можно считать и неудачную для американцев войну во Вьетнаме, и экономический кризис в Китае, но главной основой сближения была общая конфронтация с СССР. И приглашение Китаем сборной США по настольному теннису стало прекрасным поводом для начала открытого контакта. Как итог, после проведения серий матчей по пинг-понгу, в 1971 году с Китая было снятое торговое эмбарго, США поддержали восстановление Китая в статусе члена ООН, начались неоднократные визиты в Китай госсекретаря

США Г. Киссенджера, Китай посетил лично президент Р. Никсон, было подписано так называемое Шанхайское коммюнике между странами, то есть заявление о намерениях к сближению.

Проведя ретроспективный исторический анализ развития спорта и спортивных состязаний, можно сделать вывод, что спорт всегда выполнял важные функции на международной политической арене. Существенное значение античные олимпиады имели для восстановления и поддержания мира между странами. В настоящее время историческая роль спорта реализуется благодаря интенсивному развитию международного спортивного движения. Так же можно констатировать тот факт, что сегодня взаимная интеграция спорта и политики находится на пике.

ЛИТЕРАТУРА

1. Вокруг московской Олимпиады 1980 года: документы из советских архивов//Независимая газета. — [Электронный ресурс]. — Режим доступа: http://www.ng.ru/ideas/2014-10-17/6_olimpik1980.html — свободный. Дата обращения: 25.12.2018.
2. Загадки афганской войны/В.А. Меримский. — М.: Вече, 2019, — 400 с.: ил. — (Военные тайны XX века).
3. Игнатченко И. В. Пьер де Кубертен и возрождение Олимпийских игр в XIX в.//Шаги, 4(2), 2018. — с. 80–91.
4. Инфантино по-русски поблагодарил Россию за проведение ЧМ-2018//ТАСС. — [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://tass.ru/sport/6509582> — свободный. Дата обращения: 29.06.2019.
5. Мольтке Г. История германо-французской войны 1870–1871 гг. — М.: Воениздат, 1937. — [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://militera.lib.ru/h/moltke_h/25.html — свободный. Дата обращения: 4.04.18.
6. Орешкин М. М. Позитивная роль спорта в международных отношениях / М. М. Орешкин, С. Ю. Баринов // Проблемы совершенствования физической культуры, спорта и олимпизма: Материалы Всероссийской научно-практической конференции молодых ученых, аспирантов, магистрантов и студентов (г. Омск, 15–18 декабря 2009 г.). — Омск.: СИБГУФК, 2009. — С. 352–357.
7. Педагогика физической культуры и спорта: курс лекций: [учебное пособие]/Г.А. Ямалетдинова; М-во образования и науки Рос. Федерации, Урал. федер. ун-т. — Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2014. — 244 с. — с. 60
8. Посол Великобритании в РФ: россияне во время ЧМ-2018 гостеприимно встретили болельщиков//ТАСС. — [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://worldcup2018.tass.ru/articles/5415924> — свободный. Дата обращения: 29.06.2019.
9. Россия глазами иностранцев: наследие мундиаля//ВЦИОМ. — [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://wciom.ru/index.php?id=236&uid=9247> — свободный. Дата обращения: 29.06.2019.
10. ЧМ-2018 привлек в Россию 3,4 млн. иностранцев//Известия. — [Электронный ресурс]. -Режим доступа: <https://iz.ru/773332/evgeniia-pertceva/chm-2018-privlek-v-rossiiu-34-mln-inostrantcev>. Дата обращения: 29.06.2019
11. The 1896 Olympic Games: results for all competitions in all events, with all commentary/by Bill Mallon and Ture Widland, 1998.

© Акунов Николай Вольфгангович (walker220@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ГЛИНЯНЫЕ ИГРУШКИ ИЗ СОБРАНИЯ ГОСУДАРСТВЕННОГО МУЗЕЯ-ЗАПОВЕДНИКА «ЗАРАЙСКИЙ КРЕМЛЬ»

CLAY TOYS FROM THE COLLECTION OF THE STATE MUSEUM-RESERVE "ZARAYSK KREMLIN"

M. Bolshakov

Summary. The object of study of this article are clay objects that are in the Museum collection and not exhibited in the exhibition. The study examined the development of the purpose of clay toys, the transition from sacred to consumer use. The subject of the study is the consideration of the ritual use of whistles in ancient times, different types of toys, the plot that people put in. Special attention is paid to the mound whistle, which was found during archaeological excavations in 1896, the gamma, which reproduces this find, is considered. In this study, when considering different types of clay toys, ideographic and descriptive methods were used. The novelty of the study is to examine clay products that are in collection Zaraysk Museum-reserve and which were found on the territory of Zaraysk and of zarayskiy district, allowing us to trace changing attitudes in the population and changing attitudes on the usual clay toys.

Keywords: archaeology; Zarai Museum; clay toy; whistle; rattle; archaeology; Museum collection; folk life; craft; pottery.

Большаков Михаил Владимирович

*Н.с., музей-заповедник «Зарайский кремль», г. Зарайск
mishapram.1997@gmail.com*

Аннотация. Объектом исследования данной статьи являются глиняные предметы, находящиеся в музейном собрании и не выставленные в экспозиции. В ходе исследования был рассмотрен процесс развития назначения глиняных игрушек, переход от сакрального к потребительскому использованию. Предметом исследования являются рассмотрение ритуального назначения свистульки в древности, различные типы игрушек, сюжет, который вкладывали люди. Особое внимание уделяется курганной свистулке, которую нашли в ходе археологических раскопок в 1896 году, рассматривается гамма, которую воспроизводит данная находка. В данном исследовании, при рассмотрении разных типов глиняных игрушек, был использован идеографический и описательный методы. Новизна исследования заключается в изучении глиняных изделий, которые находятся в коллекции Зарайского музея-заповедника и которые были найдены на территории Зарайска и Зарайского уезда, позволяющие проследить изменение мировоззрения у населения и изменение взглядов на обычную глиняную игрушку.

Ключевые слова: археология; Зарайский музей; глиняная игрушка; свистулька; погремушка; археология; музейная коллекция; народная жизнь; промысел; гончарство.

На сегодняшний день вопросом глиняных игрушек занимается не такое большое количество исследователей. Из самых известных современных авторов можно выделить Поверина А. И. «Русская народная глиняная игрушка» (2017), а также множество работ, которые были выпущены в XX веке: Богуславская И. Я. «Русская глиняная игрушка» (1975); Лапковский В. М. «Глиняная игрушка» (1946); Динцес Л. И. «Русская глиняная игрушка» (1936) и др. И множество работ, которые связаны с глиняными игрушками, имеющими региональное распространение. В данной работе рассматриваются глиняные игрушки, хранящиеся в музейном фонде музея-заповедника «Зарайский кремль», и их место в развитии игрушки в целом и их назначения.

Начиная с глубокой древности на земле существует гончарное ремесло, которое является важной составляющей хозяйственной жизни простого и ремесленного люда. Многие игрушки передают только общие формы определённых зверей, людей, т.е. делают намёк на этот предмет из-за того, что всё недосказанное или недоделанное ребёнок сам дополняет с избытком своей творческой фантазией. Большинство игрушек, которые были найдены в ходе раскопок и хранящиеся в собраниях музеев за внешним подобием

скрывают многочисленные оттенки и варианты в передаче одинаковых сюжетов, которые несут в себе следы различных эпох и местных характеров [1, с. 7]. Для того, чтобы понять в какой исторической среде возникают те или иные образы, нужно обратиться к далёкой эпохе, когда культ животных, например, занимает значительное место в жизни человека [2, с. 16] и чем ближе к нашему времени производство глиняных игрушек, тем больше разнообразия они в себе заключают. И всё больше заметно народное творчество, которое отражается в глиняной игрушке.

Немаловажное значение игрушка играла в обрядовой части народной жизни. Из многих фактов, приводимых этнографией, известно, что свист, также как и крики, громкие удары и т.п. служили в прошлом средством отпугивания злого начала. Обычай, например, стрельбы, криков и свиста на масленице, также таится в обрядовом смысле магического воздействия на злых духов, чтобы помочь и даже заставить животворящее солнечное начало сильнее греть землю [2, с. 55].

В собрании музея-заповедника «Зарайский кремль» (в дальнейшем МЗК) хранится небольшая коллекция глиняных игрушек, которая заслуживает внимания, в свя-

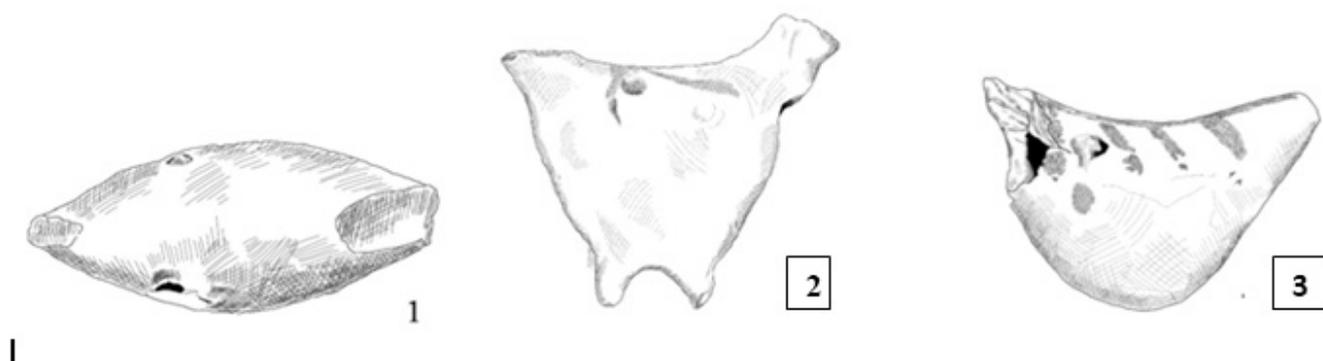


Рис. 1,2,3. Свистульки из коллекции МЗК

зи с её малоизученностью. Данные находки были результатом работы археологов 70-х гг. XX в., а также археологические раскопки, проводившиеся в летний сезон 2019 г. дали материал для изучения данной темы. И мы условно можем разделить объекты на 2 типа: гремющие и звуковые игрушки, соответственно: погремушки, свистульки.

Рассмотрим звуковые лепные игрушки. В России свистульки делали чаще всего из глины или какого-нибудь металла. Из глины они производились на подобие маленьких птичек величиной с воробья, т.е. свистулька типа «птичка» (см. рис. 1,2, 3.)

Они также могли изображать уток, петухов и т.п., но тогда в нижней части свистульки добавлялись ножки в ином случае это был простейший род свистулек, полая внутри. В хвостиках этих птиц проделывались два отверстия, одно — щелевидное, находящаяся в самой середине хвоста, а другое недалеко от него снизу. Для извлечения звука из этой свистульки необходимо дуть в щелевидное отверстие, находящиеся в хвосте. Однако для того, чтобы разнообразить звук, чаще всего проделывают ещё два или несколько отверстий (ладоги) в спинке и по бокам игрушки, их можно открывать и закрывать указательными пальцами, таким образом, извлекаемый звук менялся. Общераспространённый в деревянной и глиняной игрушке мир пернатых, связанный в представлении первобытного человека подобно «Солнцу — небу», точно также играет заметную роль в воззрениях древних славян на природу [2, с. 39], а в дальнейшем применение и вхождение в обиход в качестве игрушек для детей. С течением времени, сакральный смысл растворяется и остаётся одна игрушка в различных её видах, формах и красках. Получается разнообразная музыка, которой неприветливые дети могут подолгу наслаждаться. Кроме свистулек в форме птиц, делались также зооморфные свистульки — баранов, лошадей, кошек, собак; иногда в виде солдатиков и т.д.

Свистулька иногда является единственной игрушкой крестьянского ребёнка. Чаще всего эти забавные музы-

кальные предметы производят такие ремесленники как горшечники. Их обливают специальной поливой, окрашивают в различные цвета или урощают пятнами, полосами, находящаяся на поверхности игрушки. Работа со свистульками производится довольно грубая, поэтому цена этих детских игрушек является низкой [4, с. 75].

Группа курганов, на территории Зарайского уезда, где была найдена детская игрушка, датируется XI- нач XII вв. При вскрытии одного из курганных захоронений над впускным детским погребением в одном из курганов была найдена глиняная свистулька-птичка. Кроме поперечного отверстия, в которое дуют, в свистульке также проделаны 5 отверстий (в киевских конниках по бокам всего лишь два отверстия), обнаруженная в погребении языческого типа. При сравнении с древними игрушками Преднепровья, она в ущерб сильно схематизированной форме отличается более развитыми музыкальными достоинствами [2, с. 35]. П. Н. Милюков сделал интересные выводы относительно этой игрушки: «В шейке находится отверстие, в которое дуют; по обе стороны спинки и сзади хвоста — пять круглых дырочек, предназначенных для изменения высоты звука. Если зажать пальцами нижнее отверстие, четыре боковых и одно хвостовое, и потом, не отнимая нижнего, по очереди отрывать сперва правые отверстия, потом хвостовое и левые и, наконец, нижнее, то получится чрезвычайно архаическая гамма, не признающая полутонов, движущаяся большими секундами и потому имеющая в своём распоряжении только шесть ступеней. Она несколько развитее пятиступенной китайской гаммы, но менее развита чем греческая, лёгшая в основу европейской» [3, с. 243]. Данная свистулька относится к XII–XIII вв. Таким образом, в этой свистульке, входящей в инвентарь детского погребения, начало забавы сказывается отчётливее, чем в киевских игрушках.

Также подобные глиняные изделия применялись в ритуальных целях. Памятники культа — жертвенники, открытые на каширском городище, аналогичны жерт-



Рис. 4. Ангобированная свистулька с четырьмя отверстиями на тулове внутри полой поверхности сохранился также камушек.



Рис. 5 Свистулька по форме и типу похожа на свистульку, найденную в Апонитищенских курганах в XIX в.

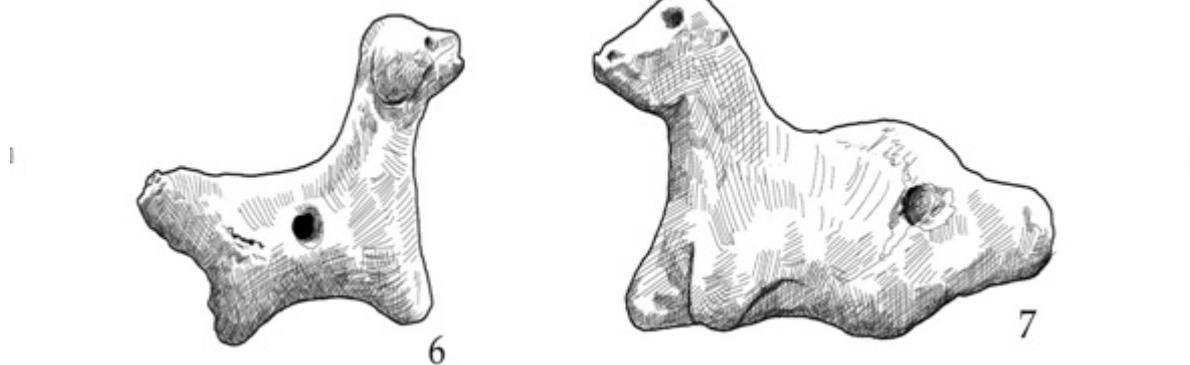


Рис. 6 и 7. Свистульки из коллекции МЗЗК, которые сделаны из красной глины с остатками белой ангобы

венникам городища Топорок, в верховьях Волги. На одном из этих жертвенниках была найдена и глиняная птица размером: 8,9 x 5,0 см., с 4 сквозными отверстиями. Для Зарайской свистульки-птицы намечается прототип в глиняной птице топорковского жертвенника [2, с. 39].

Две свистульки, которые были найдены в ходе археологических работ к 70-м гг. XX в. на территории Зарайска. Все два экземпляра были сделаны из белой глины, после чего наружная часть этих игрушек была украшена бурой ангобой, т.е. все эти два экземпляра можно отнести к ангобированным игрушкам.

Первый экземпляр является стилизованной зооморфной фигуркой, наружная часть которой сильно пострадала и данный предмет имеет многочисленный сколы. Мунштук отсутствует. В тулове изделия имеются два

сквозных отверстия для изменения тональности извлекаемого звука. На спинке изделия имеется ангобированный орнамент в виде перекрестия. Данная свистулька относится к XVIII в. (см. рис. 4)

Второй экземпляр, также является стилизованной зооморфной фигуркой, предположительно, барашек. Внешняя поверхность данной свистульки также как и у первого экземпляра имеет большое количество сколов. Ангобированная свистулька с четырьмя отверстиями на тулове внутри полой поверхности сохранился также камушек. Предположительно данный камушек создавал эффект трещания, искажение базового свиста, придавая новый оттенок звучания этой свистульки. Также на спинки предмета сохранилась основа петли, за которую могли подвязывать дынную игрушку (см. 4).

Ещё один экземпляр свистульки относится к типу «птичка». Данный предмет сделан из серой глины и имеет семь сквозных отверстий, на конце два отверстия, на тулове пять, а также щелеобразное отверстие на мундштуке для извлечения звука. Свистулька имеет повреждение — скол головной части. На брюшке свистульки отсутствуют ножки, т.е. данная игрушка относится к разряду простейших. Это изделие можно отнести к XVI–XVII вв. Однако детальное рассмотрение объекта даёт основание говорить о более раннем времени создания, т.к. к семнадцатому столетию даже простые игрушки-свистульки имели ровную и более аккуратную поверхность. Рассматриваемая свистулька по форме и типу похожа на свистульку, найденную в Апонитищенских курганах в XIX в. (см. рис. 5)

Другие два примера свистулек, из коллекции МЗЗК, которые сделаны из красной глины с остатками белой ангобы, демонстрируют полный отход от сакрального составляющего детской игрушки. Это два изделия которые показывают обычных домашних животных, созданных для детской забавы (рис. 6–7).

Следующий тип игрушек можно отнести к гремящим, т.е. это погремушки. Глиняные гремящие игрушки, являлись в первоисточнике, таким же средством отпугивания злых сил, как и свистульки. Керамические погремушки были в виде полых шариков из красной или серой глины. Погремушки хорошо прокаливались до ярко-красного цвета. Внутри игрушки были заключены один или два камушка или глиняных шарика. Для предотвращения разрыва при обжиге в стенках погремушки было несколько круглых отверстий диаметром 2–2,5 мм. Корпус игрушки вдавливался в формочке сначала в виде двух полушарий, которые затем скреплялись. На внутренней стороне можно увидеть следы спайки [6, с. 21]. Игрушка этого же типа была найдена в Зарайске в ходе археологических работ в летний сезон 2019 года. Данная погре-

мушка представляет стандартную игрушку XVIII–XIX вв., украшенная круговым орнаментом, выполненным вручную как зубчатой рейкой, так и, возможно, зубчатым колёсиком [7, с. 542]. На поверхности данной погремушки фрагментарно сохранилась цветная полива. Внутри объекта имеется камушек. Данный предмет имеет полную археологическую сохранность.

Кроме этой игрушки в коллекции МЗЗК имеется и ещё один вид погремушек, который можно отнести к середине — 2 половине XIX вв. Данный объект представляет из себя половину изделия, которая украшена цветной поливой жёлтого цвета. Погремушка сделана из глины серого цвета, в центральной части фронтальной стороны изделия, имеется украшение в виде зубчатого орнамента, выполненного с помощью тех же самых штампов. Кроме продольного орнамента, который проходит по центру всей игрушки, также имеется и поперечный, который служит пояском у основания полой части погремушки. Данный орнамент выполнен по аналогии с продольным. Внутренняя часть погремушки имеет серый цвет и отпечатки пальцев, которые указывают, что данная сторона является внутренней частью даного изделия. По этой игрушке можно заметить отход от традиционного вида погремушек XVII–XVIII вв., — шар, как символ солнца, и приобретение свободного внешнего облика, однако приёмы окрашивания изделия их орнаментами остались такими же как и в предыдущие периоды.

Таким образом, не смотря на небольшое число экземпляров свистулек, погремушек, входящих в коллекцию Зарайского музея-заповедника, демонстрирует различные виды игрушек, которые входили в домашний обиход населения Российской империи. Следовательно, по ним можно проследить развитие мировоззрения простого населения и отход от сакрального к бытовому использованию данных предметов для исполнения главной цели игрушки — приносить радость детям.

ЛИТЕРАТУРА

1. Богуславская И. Я. Русская глиняная игрушка. — Л.: «Искусство», 1975.
2. Динцес Л. А. Русская глиняная игрушка: происхождение, путь исторического развития. — Издательство Академии наук СССР, 1936.
3. Монгайт А. Л. Рязанская земля. М.: Изд-во АН СССР, 1961.
4. Покровский Е. А. Детские игры, преимущественно русские. — М.: Типо-литография В. Ф. Рихтер, 1895.
5. Предметы, используемые в статье, были предоставлены музеем-заповедником «Зарайский кремль»
6. Розенфельдт Р. Л. Московское керамическое производство XII–XVIII вв. — М.: Наука, Археология СССР. САИ (свод археологических источников). Серия Е1, выпуск 39, 1968 г.
7. Энговатова А. В. Археология Подмоскovie. Материалы научного семинара. Выпуск 11. //Фёдорова Л. И. Ткаченко В. А. Фёдоров В. В. Местные особенности бытования глиняных курительных трубок в Калуге и окрестностях. // — М.: ИА РАН, 2015.

© Большаков Михаил Владимирович (mishapram.1997@gmail.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ПРОБЛЕМЫ ЯЗЫКОВОЙ РЕФОРМЫ В ПОСТ-КОЛОНИАЛЬНОМ ГОНКОНГЕ

Клиновский Владимир Александрович

К.и.н., с.н.с., Институт Дальнего Востока РАН,
Москва
klyn87@mail.ru

THE PROBLEMS OF LANGUAGE REFORMS IN POST-COLONIAL HONG KONG

V. Klinovskiy

Summary. The article is focused on the aims and the techniques of language planning in Hong Kong from 1997 until present times. Based on the regulations, the works of researches from Hong Kong, PRC and from abroad, the article analyses the specifics of language situation in the region and exposes the main reasons of ineffective language management. The author further speculates on how language policy influences the relations between Hong Kong & Peoples' Republic of China. The article basically states that since 1997 the government of Hong Kong has not clearly realized how to achieve the goals of its language policy. The consequences of it were the uncertainty and inconsistency of actions and the deterioration of political relations with China.

Keywords: language policy, language planning, history of China, PRC, Hong Kong, international relations.

Аннотация. В статье исследуются задачи и методы языкового планирования, осуществляемого в Особом административном районе Сянган с 1997 года по настоящее время. На основе нормативных документов законодательных и исполнительных органов Гонконга, работ гонконгских, европейских и китайских ученых проведен анализ специфики Гонконга в области языковых отношений. Сформулированы ключевые проблемы, препятствующие эффективному регулированию языковой ситуации в регионе. Автором дается оценка влиянию языковых реформ на отношения Гонконга с континентальным Китаем в условиях интеграции города в Китайскую Народную Республику. На основании изученных данных выдвигается тезис о том, что правительство Гонконга с 1997 года не имело четкого плана действий по достижению поставленных целей в сфере языковой политики. Все это привело к неуверенности и непоследовательности в ее имплементации и, в конечном счете, усилило политическую рознь с континентальным Китаем.

Ключевые слова: Языковая политика, языковое планирование, история Китая, КНР, Гонконг, международные отношения.

Китайская Народная Республика, как многонациональное государство, лишь недавно сформировало устойчивый курс в области языкового планирования. Специфика страны заключается в том, что в ее состав входят фактически независимые административные образования, проводящие на подконтрольной территории собственный политический курс. К таковым относится Особый административный район Сянган, или проще Гонконг. Учитывая экономическую и культурную роль этого города в Азии, его особый и отличный от материкового Китая исторический путь и сложность языковой ситуации в нем, вопросы языковой политики в Гонконге следует рассматривать отдельно от КНР.

Актуальность проблемы языкового планирования в Гонконге обусловлена, прежде всего, резким изменением языковой ситуации, произошедшим за последние 20 лет после формального вхождения города в состав КНР. Всего за два десятилетия здесь произошел слом прочно устоявшейся за предыдущие полтора столетия билингвальной парадигмы. Английский язык начал утрачивать свои позиции, в то время как достаточно агрессивное внедрение общеупотребительного языка путунхуа вызвало культурный конфликт между носителями языков китайской группы. В течение последних лет этот конфликт неизменно продолжает нарастать.

Особый административный район Сянган, формально являясь частью Китайской Народной Республики, имеет весьма специфический статус. Несмотря на то, что Китай, согласно конституции является унитарным государством, политическая система города обладает многими характерными чертами федерализма. Более того, в отдельных сферах жизни Гонконг соответствует признакам независимого территориально-политического образования, имея собственное гражданство, собственную национальную валюту, визовый режим. Такое положение региона определяется обстоятельствами его вхождения в состав КНР. Будучи изначально переданным Великобритании в качестве колонии по Нанкинскому мирному договору после поражения Цинской империи в Первой опиумной войне 1839–1842 гг., Гонконг в 1898 году получил юридический статус территории, арендованной на 99 лет. По истечении этого срока 1 июля 1997 года город был официально возвращен британским правительством под юрисдикцию Пекина.

Однако полтора столетия британского колониального правления социально-политическая система региона развивалась в направлении, радикально отличавшемся от китайского пути. Гонконг практически не затронули события, определившие историю материкового Китая в первой половине XX века. После Второй мировой во-

йны и победы Коммунистической партии Китая в Гражданской войне 1946–1949 гг. разобщенность между ними только усилилась. Длительное отсутствие контактов с основной частью страны коренным образом изменило уклад жизни Гонконга и сформировало у его жителей совершенно иной менталитет.

К моменту присоединения региона к КНР различия в их государственном устройстве, уровне развития и качестве жизни были настолько велики, что моментальная интеграция оказалось невозможной. Поэтому согласно «Основному закону особого административного района Сянган», разработанному еще в 1992 году, политическая система региона будет сохраняться в неизменном виде на протяжении 50 лет после его формального присоединения [3]. Эта идея является составной частью концепции «одна страна — две системы», подразумевающей сосуществование в Китае регионов с разными формами государственного устройства.

Особый административный район Сянган имеет собственное законодательство. Из всех нормативно-правовых актов Китайской Народной Республики на его территорию распространяют свое действие только шесть [3]. Власти региона самостоятельно определяют внутриполитический курс, в том числе и в области языкового планирования.

Уникальность языковой ситуации Гонконга состоит в том, что сейчас на его территории практически на равных используются даже не два, а сразу три языка. Это кантонский китайский, мандаринский китайский и английский. Такая ситуация складывалась в течение длительного периода. Хотя Гонконг и считается «китайским» городом, с самого момента своего основания и до 1997 года он входил в состав Британской империи, то есть юридически являлся английским городом. Во второй половине XIX века происходило масштабное заселение Гонконга, который до английской оккупации состоял всего из нескольких рыбацких деревень. По оценкам историков, население его в 1842 году составляло всего 5000 человек. Однако к 1860 году оно выросло до 120000 человек. В дальнейшем население продолжало расти, в том числе за счет присоединения новых территорий. По результатам Второй опиумной войны к нему был присоединен полуостров Каулун, а в 1898 году — часть провинции Гуандун к северу от него, получившая название «Новые территории».

Вполне естественно, что британцы во всех колониальных владениях проводили политику лингвистического империализма, предполагавшую тотальное насаждение английского языка при игнорировании интересов коренного населения. Основанные европейцами образовательные учреждения вели преподавание только

на языке метрополии. Больше столетия китайский язык не имел в Гонконге никакого юридического статуса и английский оставался единственным официальным языком Гонконга вплоть до 1974 года. Китайский же использовался коренным населением только в сфере бытового общения. В период так называемого «позднего колониализма» взаимоотношения региона с метрополией претерпели серьезные изменения. В 1974 году, отчасти под влиянием прокоммунистических бунтов 1966–1967 годов, отчасти под влиянием общемировых тенденций к деколонизации, британская администрация издала «Постановление об официальных языках», в котором формально кантонский язык впервые был поставлен в равное с английским положение. Несмотря на это, фактически до середины 1990-х годов рабочим языком всех органов власти и правоохранительных структур оставался английский.

Ситуация стала коренным образом меняться в 1990 году, когда между китайской и английской сторонами была согласована процедура передачи контроля над регионом. Центральным народным правительством КНР был одобрен проект «Основного закона особого административного района Сянган», который до сегодняшнего дня является для Гонконга чем-то вроде конституции. Статья 9 этого закона устанавливает, что «органы законодательной, исполнительной и судебной власти особого административного района могут помимо китайского использовать в работе английский язык» [3].

В 1995 году, накануне присоединения к КНР власти города объявили о том, что основой языковой политики в новый исторический период будет сохранение двух видов письменности и трех разговорных языков [13]. Первое означает использование одновременно китайской и английской письменности на официальном уровне. Второе же подразумевает сосуществование в регионе трех языков устного общения: к английскому и кантонскому теперь добавлялся общеупотребительный китайский (кит. 普通话—пу тун хуа), в основе которого лежит северный мандаринский язык, и который является де-факто государственным языком в КНР. В Гонконге ранее этот язык распространения не имел. Для языковой ситуации Гонконга этот момент был переломным. Юридически власти обязаны были закрепить за путунхуа официальный статус, однако и у властей, и у рядового населения имелись серьезные опасения, что его распространение приведет к деградации и постепенному выводу из употребления кантонского китайского языка. Повод для таких опасений был. К тому моменту в южных районах КНР уже отчетливо наблюдались негативные последствия агрессивной языковой политики Пекина. Это, в том числе, подмена местных языков и диалектов мандаринским китайским в различных сферах жизни и средствах массовой информации, их пиджинизация, то есть смешение

орфографических, грамматических норм и лексического состава с мандаринским, запрет на использование диалектов в качестве языка обучения в ВУЗах и другое [17]. Следствием всего этого было сокращение числа носителей южных языков китайской группы. Предотвращение постепенного исчезновения кантонского языка после вхождения города в состав КНР было для тогдашней администрации важной задачей. Властям необходимо было найти баланс между распространением путунхуа и сохранением и развитием исконного языка в Гонконге.

Другим, не менее важным направлением языковой политики стало регулирование статуса английского языка. С 1 июля 1997 года он формально перестал быть государственным, так как государственная принадлежность города поменялась. Однако на тот момент Гонконг являлся одним из мировых финансовых центров. На его территории располагались крупнейшие в Азии банки, штаб-квартиры транснациональных корпораций, торговые площадки. Город поддерживал тесные связи с большинством развитых стран. Без английского языка развитие региона было невозможно. Поэтому, несмотря на новые реалии, уровень владения английским языком необходимо было сохранить. При этом органам власти, ранее широко использовавшим в работе английский язык, было предписано переходить на китайский.

Таким образом, в качестве двух основных задач языковой политики администрации Гонконга с 1997 года можно обозначить следующие:

- ◆ распространение путунхуа в качестве нового официального языка с минимальным ущербом для кантонского;
- ◆ замещение английского языка китайским в работе органов власти при сохранении уровня владения английским.

Решение этих задач требовало компромисса, найти который удалось не сразу.

Статус языков в современном Гонконге с юридической точки зрения представляется весьма размытым. Здесь следует отметить, что в правовом поле между КНР и Гонконгом существуют серьезные различия. Дело в том, что они, в виду исторических причин, относятся к различным правовым семьям. В то время как Китайская Народная Республика применяет кодифицированное законодательство, в Гонконге глубоко укоренились традиции англо-саксонского общего права, заимствованного из Великобритании. Кодифицированное право там представлено лишь ограниченным набором статутов, поэтому наблюдается серьезный недостаток нормативного регулирования языковых отношений. Нормы, регулирующие использование языков в официальной сфере содержатся в «Основном законе ОАР Сянган».

Во-первых, это уже приведенная выше статья 9. Во-вторых, статья 136, которая устанавливает, что: «На основе ранее существовавшей системы образования правительство ОАР Сянган самостоятельно разрабатывает политику по улучшению и развитию образования, определяет методы управления, языки обучения...» В остальном же политика в отношении статуса и использования языков находит отражение только в подзаконных актах исполнительных органов власти.

В 1997 году в процессе присоединения Гонконга, была начата реформа в сфере начального и среднего образования. Ее основной целью было перевести преподавание в школах с английского языка на китайский. 22 марта было объявлено, что с нового учебного года только 100 из 460 работавших на тот момент средних школ города смогут использовать английский язык в качестве языка обучения. Причем за нарушение этого распоряжения руководителями учебных заведений предполагался штраф в размере до 25000 долларов, и даже тюремное заключение [11].

С целью контроля над языковой ситуацией и соблюдением новых постановлений в правительстве региона был создан специальный орган — Отдел официальных языков при Бюро госслужбы в составе правительственного секретариата. К задачам этого органа относится следующее: «создавать институциональные механизмы для использования официальных языков органами власти, устанавливать руководящие принципы, анализировать языковую практику в государственных органах, вносить предложения в адрес бюро и министерств относительно этой практики... следить за реализацией государственной языковой политики в государственных органах» [9].

Высшим представительным органом власти Особого административного района Сянган является Законодательное собрание. В соответствии с требованиями, все заседания этого органа и принимаемые им документы должны переводиться. Сами обсуждения проходят на кантонском языке, при этом обязательным является их синхронный перевод на английский. Однако в действительности по прошествии 10–15 лет практика синхронного перевода сошла на нет, и все обсуждения и дебаты проводятся только на кантонском. Официальный путунхуа в гонконгском парламенте практически не используется [6]. На двух языках составляются протоколы заседаний и все официальные документы, принятые на них. За письменный перевод отвечает специальный орган — Отдел устного и письменного перевода Секретариата Законодательного собрания. Причем известно, что около 80% проектов всех документов в Законодательном собрании составляются изначально именно на английском языке, а уже за тем переводятся на кантонский. То есть, по умолчанию, органы законодатель-

ной власти используют английский, как рабочий язык при составлении документации, а китайский — как язык для дискуссий.

Что касается судебной власти и правоохранительных органов, здесь влияние английского языка еще сильнее. В 1998 году правительством был создан «Комитет по проблемам двуязычного законодательства», который должен был способствовать скорейшему переходу правоохранительных органов на новый языковой стандарт. На официальном сайте Министерства юстиции Гонконга зафиксировано, что «и английский, и китайский в равной степени могут использоваться в правовой сфере» [8].

Реализация проекта по созданию двуязычного законодательства в Гонконге столкнулась с несколькими очень серьезными проблемами. Прежде всего, все без исключения законы Гонконга, издававшиеся до 1990-х годов, писались только на английском языке. Еще в 1989 году стартовала правительственная программа по переводу всех действовавших на тот момент статутов с английского на китайский язык. В результате длительной, кропотливой работы к концу прошлого десятилетия все статутное право региона стало двуязычным [15].

Гораздо сложнее обстоит дело в сфере общего права. Как уже было сказано, право Гонконга, будучи частью англо-саксонской правовой семьи, является прецедентным. На протяжении десятилетий суды создавали новые и новые прецеденты, фиксировавшиеся исключительно на английском языке. Параллельно шло периодическое заимствование норм общего права из других стран Британского содружества. К моменту вхождения города в состав КНР, существовали сотни тысяч прецедентов, перевести которые на китайский язык просто не представлялось возможным. Поэтому на китайский преимущественно переводятся нормы, вступившие в силу после 1997 года.

Еще одна проблема в этой сфере — язык судопроизводства. Поскольку длительное время оно велось только на английском, и до 1970-х годов судьями в Гонконге могли быть почти исключительно лица английской национальности, использование этого языка стало своеобразной «традицией» в судах различных уровней. Иначе говоря, он воспринимался в народе как «язык правосудия». В июле 1995 года в статью 5 «Положения об официальных языках» была внесена поправка, которая разрешала судам использовать в работе как английский, так и китайский языки, если суд сочтет это необходимым. Эта поправка также наделяла участников процесса правом использовать любой удобный им язык, при этом суды были обязаны обеспечить их переводчиками. Высшие органы судебной власти получили полномочия по регулированию использования китайского языка в судах низ-

ших инстанций. В декабре 1995 года в Верховном суде впервые было проведено слушание по гражданскому делу на путунхуа, а в августе 1997-го, уже после присоединения, слушание по уголовному делу впервые было проведено на кантонском [5]. Однако оба этих процесса носили показательный характер, и в дальнейшем китайский язык не сумел полностью заменить английский.

Гонконгский исследователь Нго Квайхан в своей работе «Общее право на двух языках: язык и закон в пост-колониальном Гонконге», изданной в 2009 году, выявляет несоответствие реального положения дел в судах действующим законодательным установкам. С тех пор как в 1989 году было издано первое судебное постановление на двух языках, правительство проводило для судей всех уровней курсы повышения квалификации, сутью которых было обучение проведению заседаний и ведению протокола на китайском языке. В теории суды должны использовать в производстве и китайский, и английский язык. Однако использование китайского языка характерно только для судов первой инстанции, где в процессе принимают самое активное участие все заинтересованные лица. Языковой протокол здесь достаточно сложный. Например, кантонский язык используется для опроса свидетелей. На нем также предъявляются доказательства. Путунхуа используется только в случае, если одна из сторон представляет континентальный Китай. А при обсуждении решения и толковании правовых норм судом используется английский язык. В судах же апелляционной и надзорной инстанций китайский вообще используется крайне редко. Верховный апелляционный суд Гонконга в работе пользуется почти исключительно английским языком. То есть, чем выше инстанция, тем реже используется китайский язык [14]. Последние наблюдения показывают, что и в настоящее время проблема эта до конца не решена. Несмотря на политику двуязычия, в органах различных ветвей власти Гонконга отчетливо наблюдается дисбаланс в использовании английского и китайского языков.

Вместе с тем, в последние годы все большее давление языковое сообщество Гонконга начинает ощущать со стороны мандаринского китайского языка, который по мере интеграции региона активно проникает во все сферы жизни. Проблема взаимоотношений кантонского и мандаринского языков с самого начала привлекала значительно большее внимание исследователей, нежели судьба некогда государственного английского. В КНР кантонский официально считается диалектом китайского языка, наряду с такими южными языками, как хакка, или хоккьен. Такая позиция пекинских властей имеет под собой серьезные политические и идеологические основания и является совершенно бескомпромиссной [18]. Однако еще накануне присоединения Гонконга лингвисты писали о недопустимости применения ша-

блонов языковой политики Компартии Китая к Гонконгу, опасаясь, что это может вызвать конфликт. В силу особого исторического пути этого региона, «кантонский язык здесь — это нечто гораздо большее, чем кажется на первый взгляд, его нельзя просто смести в сторону, как какой-то местный говор» [16]. И как показала практика, за прошедшие с того момента 20 лет такая политика действительно привела к значительному росту напряженности. Мандаринский китайский начал свою экспансию в Гонконг одновременно с тем, как туда вошел китайский бизнес. А развитие туризма в КНР, особенно в последние несколько лет, привело к значительной «мандаринизации» в области сервиса. При этом трудно отрицать тот факт, что Гонконг является крупнейшим и наиболее развитым кантоноязычным городом, иначе говоря, мировой столицей кантонского языка. Вполне естественно, что коренное население воспринимает политику Пекина как намеренную языковую ассимиляцию.

Показательным примером в этом вопросе является город Гуанчжоу, административный центр провинции Гуандун, из состава которой в свое время и был выделен Гонконг. Еще со средних веков и вплоть до середины XX века именно Гуанчжоу был главным кантоноязычным городом Китая. Однако, находясь в составе КНР, он подвергся сильнейшей «мандаринизации» в 1990-е и особенно 2000-е годы. С 2001 года все образование на территории КНР было переведено на общеупотребительный язык путунхуа. Закон КНР «Об общеупотребительном языке и письменности» практически никак не регулирует статус «диалектов». Из-за этого южные языки китайской группы оказались беззащитны против ассимиляции. Политика же Пекина в отношении внутренних миграций привела к тому, что к 2010 году только половина жителей Гуанчжоу являлись коренными. Из 12 миллионов человек, около 6 были мигрантами из других районов страны. В результате в последующие годы и к настоящему времени кантонский перестал быть доминирующим языком Гуанчжоу [10]. Имея рядом подобный пример, жители Гонконга понимают, что их город, рано или поздно, ждет то же самое.

О полном переходе органов власти Особого административного района с кантонского языка на мандаринский пока что речь не идет. Однако уже сейчас понятно, что это произойдет, в крайнем случае, после 2047 года, когда Гонконг в соответствии со своим Основным законом полностью утратит автономию.

С 1998 года путунхуа был введен в качестве обязательного предмета в школах Гонконга, где он изучался долгое время как второй иностранный язык во всех 6 классах начальной школы, а также с 1 по 3 классы средней школы. В 2008 году правительство выделило из бюджета 200 миллионов гонконгских долларов на ре-

ализацию программы по переходу на преподавание родного языка посредством путунхуа. Количество школ, затронутых этим нововведением, неуклонно возрастало в течении последующих лет. В обществе наблюдались противоречивые тенденции. С одной стороны, родители школьников, видя перспективы изучения путунхуа, сознательно выбирали для детей школы, в которых преподавание велось на нем; с другой — росло недовольство его быстрым распространением среди сторонников сохранения аутентичной локальной культуры.

К 2015 году предмет «родной язык» преподавался на путунхуа почти в $\frac{3}{4}$ всех начальных школ Гонконга, а также примерно в 35% средних школ. Стоит отметить, что эту ситуацию нельзя списать просто на политику пропекинского правительства, насаждающего общеупотребительный язык без учета интереса граждан. Такое в Гонконге было бы затруднительно. Так, в 2010 году уже был прецедент, когда Бюро образования приняло так называемую программу «Коррекции языковой политики в средней школе». В рамках этой программы школам было разрешено самостоятельно определять язык преподавания учебных дисциплин [7]. Ранее большинство школ были обязаны учить на китайском, отказавшись от английского. Это вызвало резкий рост конкурса на поступление в немногочисленные школы с английским языком обучения и волну протестов родителей учеников. Объединяясь в группы, они неоднократно подавали петиции с требованием пересмотреть данную политику. В результате через 12 лет под давлением общественности право преподавания на английском языке было возвращено средним школам. Таким образом, в вопросах образовательной политики мнение граждан в этот период было очень весомым. Поэтому следует полагать, что если количество школ с преподаванием китайского языка на путунхуа так резко возросло, значит на это существовал реальный спрос.

К проблеме культурной интеграции с КНР гонконгская общественность оказалась более чувствительна. Усиление давления на социально-политическую систему Гонконга со стороны Пекина привело к тому, что распространение мандаринского языка в регионе стало восприниматься многими как часть политики по целенаправленному уничтожению гонконгской культурной идентичности.

Серьезным испытанием для отношений сторон стал знаменитый «телевизионный скандал», произошедший в городе Гуанчжоу летом 2010 года. В начале июля Гуанчжоуский комитет Коммунистической партии Китая внес официальное предложение увеличить в сетке вещания регионального телевидения количество программ на мандаринском языке, в частности перевести на путунхуа все передачи, выходящие в прайм-тайм. Это

предложение вызвало большой общественный резонанс. 25 июля в Гуанчжоу в районе Цзяннаньши прошла акция протеста, в которой приняли участие 10 000 человек. Это была на тот момент самая массовая в Китае демонстрация носителей региональных языков против распространения путунхуа. 1 августа около 3000 человек собрались на аналогичную акцию в районе Народного парка города Гуанчжоу. В этот раз она закончилась арестом 20 человек. Не ожидавший такого сопротивления со стороны общественности партийный комитет впоследствии вынужден был отозвать предложение, так как никто в руководстве страны не желал скандала накануне «Азиатских игр 2010», которые должны были пройти в Гуанчжоу в ноябре. Эта акция получила широкое освещение в гонконгской прессе. Одновременно с ней в городе было проведено несколько митингов в поддержку кантоноязычного населения Гуанчжоу, с которыми жители Гонконга в своей оценке событий продемонстрировали солидарность.

2012 год стал для отношений КНР и Гонконга еще более тяжелым. В воскресенье 1 июля¹ состоялось празднование 15-летия со дня вхождения Гонконга в состав КНР. Одновременно с этим прошла церемония инаугурации нового главы администрации Гонконга Лян Чженьина, на которой лично присутствовал председатель Китайской Народной Республики Ху Цзиньтао. Лян Чженьин был крайне непопулярен среди населения, поскольку считался прокитайским кандидатом, и, по мнению общественности, выиграл выборы при помощи КПК. Дополнительным раздражителем для граждан стало то, что церемония впервые была проведена полностью на мандаринском языке. После ее окончания на улицах города начались массовые несанкционированные акции протеста. По оценкам журналистов в протестах участвовало около 400 тысяч граждан. Наряду с обвинениями нового главы администрации в подтасовке результатов выборов, активисты выражали негодование по поводу того, что если они должны слушать присягу «главы, которого

они даже не выбирали, то он мог хотя бы принести ее на родном языке» [12]. Протесты с перерывами длились до 9 сентября того же года, когда власти официально объявили, что не собираются сиюминутно проводить в жизнь данную инициативу.

Ситуация еще больше усугубилась после событий 2014 года, получивших неофициальное название «революция зонтиков». Самая массовая в современной истории Гонконга серия уличных протестов против вмешательства КПК в политическую жизнь региона формально «объявила» всему миру о том, что местное население не желает интегрироваться в политическую систему Китая на предлагаемых Пекином условиях и, в какой-то мере, не считает себя частью КНР. Неотъемлемой частью противостояния двух культур с тех пор стала тема постепенного замещения кантонского языка общеупотребительным мандаринским.

Таким образом, результатом политики администрации Гонконга стало значительное изменение языковой картины региона. Согласно недавним исследованиям, доля владеющих путунхуа среди населения города за 20 лет, прошедших с момента воссоединения Гонконга с Китаем, резко увеличилась [4]. Причем увеличение идет в основном за счет молодого поколения, изучающего путунхуа в школах, и мигрантов из континентального Китая. Английский язык перестал быть государственным, однако фактически остается рабочим языком многих органов власти и сохраняет свой престиж. При этом негативным последствием реформ стал культурный антагонизм носителей кантонского и мандаринского языков, выражающийся в том, что распространение путунхуа стало восприниматься жителями Гонконга как инструмент политики Пекина по целенаправленному уничтожению гонконгской идентичности. Последствия такого антагонизма неизбежно будут проявляться в самое ближайшее время и станут дополнительной проблемой в отношениях сторон.

ЛИТЕРАТУРА

1. 姚亚平. 中国语言规划研究 [The Research of the Standardization of language in China]. – 北京, 2006(in Chinese)
2. 叶竹钧. 论香港“两文三语”政策的发展趋势 [The tendencies of “Biliteracy & Trilingualism” Policy in Hong Kong] // 广州市语言文字网. — 2011(in Chinese) URL: <http://yw.gzjkw.net/show.asp?id=1354> (дата обращения: 12.03.2018)
3. 中华人民共和国香港特别行政区基本法 [The Basic Law of the Hong Kong Special Administrative Region] // 新编中华人民共和国法律法规全书, 2017 (in Chinese)
4. Bacon-Shone John, Bolton Kingsley, Luke K. K. Language Use, Proficiency and Attitudes in Hong Kong. — Hong Kong, 2015.
5. Cheung Anne. Language rights and the Hong Kong courts // Hong Kong Journal of Applied Linguistics 2,2. — 1997. p. 49–75.
6. Evans Stephen. The decline and fall of English in Hong Kong's Legislative Council // Journal of Multilingual and Multicultural Development. 2014, v. 35, no. 5. p. 479–496

¹ Само слово «кантонский» происходит от европеизированного варианта названия провинции Гуандун.

7. Fung Dennis, Ma Maggie. The Changes of Language Policies in Hong Kong Education in the Post-Colonial Era// International Conference on Education, Applied Sciences and Management. — Dubai, 2012. p. 138–140
8. HKSAR Government Department of Justice website. URL: <https://www.doj.gov.hk/eng/legal/> (дата обращения: 25.02.2018)
9. HKSAR Government Languages Division official website. URL: <http://www.csb.gov.hk/english/aboutus/org/scsd/1470.html> (дата обращения: 25.02.2018)
10. He Huifeng. Cantonese faces fresh threat in its birthplace//South China Morning Post. — July 7, 2010: 1.
11. Kwok Shirley. New rule will halve schools using English//South China Morning Post. March 22, 1997: 7.
12. Lai Alexis. Thousands protest Hong Kong's China-fication. CNN July 2, 2012 URL: <https://edition.cnn.com/2012/07/02/world/asia/hong-kong-handover-protests/index.html> (дата обращения: 12.03.2018)
13. Liyan, Hu. Language Policy, Practice and Diglossia in Colonial and Post-Colonial Hong Kong//The Annual of Language & Politics and Politics of Identity. 2007, p. 85–94
14. Ng Kwai Hang. The common law in two voices: Language, law, and the postcolonial dilemma in Hong Kong. — Stanford, 2009.
15. Poon Anita Y. K. Language policy of Hong Kong: Its impact on language education and language use in post-handover Hong Kong//Journal of Taiwan Normal University: Humanities & Social Sciences. — 2004/49(1). p 53–74
16. Sin King Kui, Derek Roebuck. Language engineering for legal transplantation: Conceptual problems in creating common law Chinese//Language and Communication. — 1996/16. p. 235–254
17. Клиновский В. А. Планирование развития диалектов китайского языка в КНР во второй половине XX века и его основные методы//Вестник Бурятского Государственного Университета. Улан-Удэ, 2012/8. С. 169–174
18. Клиновский В. А. Идеиные основы политики КНР в отношении диалектов китайского языка//BaikalResearchJournal. — 2012/2.

© Клиновский Владимир Александрович (klyn87@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Российская академия наук

ДЕМОГРАФИЧЕСКИЕ ИЗМЕНЕНИЯ ВО ФРАНЦИИ В XVI–XVII ВЕКАХ

DEMOGRAPHIC CHANGES IN FRANCE AT THE TURN OF THE 16TH—17TH CENTURIES

N. Novoderzhkin

Summary. After the peace of Westphalia, France became the leader of the European States. However, its dominant role did not last long. Subject to European trends, and despite serious upheavals—plague epidemics and the Hundred years war, the population growth of France in the 16th–17th centuries was gradual and in 1600 exceeded 19.0 million people. Information about the religious composition of the Kingdom differ according to different estimates, but the number of Huguenots ranges from 800 to 900 thousand people, which is less than 10% of the total population. The policy towards Protestants pursued during the reign of Louis XIV, which ended with the revocation of the Edict of Nantes, led to the “Exodus” of part of the Huguenots from The French Kingdom. Such importance is attached to the departure of Protestants and because migration is not peculiar to the society of the 17th century. According to various estimates, the number of emigrated Protestants ranged from 150 to 230 thousand people. The loss of the population of France from the departure of Protestants amounted to about 1%, which is less than from epidemics of plague or wars. There is no evidence that the Exodus of Protestants from France is a major factor in the country’s economic lag. Rather, it is evidence that the constitutional monarchy in England and the Republican system in the Netherlands and Switzerland were more in line with the economy of Modern times. The transition of leadership in Europe from France to the Anglo-Saxon world is the result of the superiority of government with a limited monarchy, before the absolute monarchy.

Keywords: French Protestants, revocation of the edict of Nantes, leadership of the Anglo-Saxon world, demography of France.

Новодержкин Николай Алексеевич

*Аспирант, ФГАОУ ВО «Российский университет дружбы народов»
novoderzhkin1993@gmail.com*

Аннотация. После Вестфальского мира Франция стала лидером европейских государств. Однако её главенствующая роль продолжалась не долго. Подчинялась общеевропейским тенденциям, и несмотря на серьёзные потрясения — эпидемии чумы и Столетнюю войну, рост населения Франции в XV–XVII вв. шёл постепенно и в 1600 г. превышал 19,0 млн. чел. Сведения о религиозном составе королевства отличаются по разным оценкам, но количество гугенотов колеблется в пределах от 800 до 900 тыс. человек, что менее 10% от всего населения. Политика по отношению к протестантам, проводившаяся в период правления Людовика XIV, закончившаяся отменой Нантского Эдикта, привела к «исходу» части гугенотов из Французского королевства. Такое значение отъезду протестантов придаётся и потому, что миграция не свойственна для общества XVII в. По разным оценкам, количество эмигрировавших протестантов составляло от 150 до 230 тысяч человек. Потери населения Франции от выезда протестантов составили около 1%, что меньше, чем от эпидемий чумы или войн. Нет подтверждения тому, что исход протестантов из Франции является основным фактором экономического отставания страны. Скорее это свидетельство того, что конституционная монархия в Англии и республиканский строй в Нидерландах и Швейцарии больше соответствовал экономике Нового времени. Переход лидерства в Европе от Франции к англо-саксонскому миру результат превосходства управления государством с ограниченной монархией, перед монархией абсолютной.

Ключевые слова: французские протестанты, отмена Нантского эдикта, лидерство англосаксонского мира, демография Франции.

Население Европы в первом тысячелетии от Атлантики до Урала составляло, по разным оценкам, не менее тридцати и не более пятидесяти миллионов человек. Не смотря на войны и эпидемии, за последующие тысячелетия первоначальное население значительно увеличилось. Вестфальский мир (28 октября 1648 г.) положил конец опустошительной Тридцатилетней войне — странам Европы предстояло сосуществовать по новым правилам, были приняты новые основы международных отношений. Франция встала во главе всех европейских государств, но лидерство это было не продолжительным. Многие исследователи связывают переход главенствующей роли к англосаксонскому миру с «исходом» протестантов, считая отмену Нантского эдикта в 1685 г. глобальным поворотом

в соперничестве между Англией и Францией [7, с. 12; 15; 3]. Васильев Л.С. считает, что именно формирующаяся французская буржуазия доминировала и олицетворяла протестантизм XVII века [1, с. 195–196]. Прямая корреляция, как бы она ни была заметна, сама по себе не доказывает существования какой-либо причинной связи между двумя явлениями. Однако, важно осознание того, что экономическая модель абсолютизма меньше соответствовала экономике Нового времени, чем конституционная монархия в Англии или республиканский строй в Нидерландах и Швейцарии.

Демографическая ситуация во Франции в XV–XVII вв. подчинялась общеевропейским тенденциям, и несмотря на серьёзные потрясения — эпидемии чумы и Сто-

Таблица 1. Динамика населения Франции в других стран Европы (млн. чел.).

Годы	Европа	Франция	Италия	Испания	Англия	Голландия
1500	84		9,0	-	-	1,0
1550	97	19,5	11,5	5,3	3,0	1,3
1600	111	19,6	13,5	6,7	4,1	1,5
1650	112	20,3	11,7	7,0	5,2	1,9
1700	125	22,6	13,6	7,4	4,9	1,9
1750	146	24,6	15,8	8,6	5,8	1,9

Таблица 2. Динамика населения Франции и других стран Европы (%).

Годы	Европа	Франция	Италия	Испания	Англия	Голландия
1550–1600	2,7	0,1	3,2	4,8	6,3	3,6
1600–1650	0,2	0,7	-2,9	1,0	4,8	4,5
1650–1700	2,2	2,2	3,0	1,0	-1,1	0,3
1700–1750	3,1	1,7	3,0	3,1	3,1	0,3

летнюю войну, рост населения Франции шёл постепенно. Такая стабильность объясняется постоянством прав собственности на землю и распределением природных ресурсов. Подсчёт домохозяйств во французских округах (baillages) Ко, Руан и Жизор в 1328 г. выявил 164519 единиц, распределённых по 1891 приходу, а четырёхста лет спустя, практически на той же территории 1908 приходов объединяло 165871 домовладение [2, с. 7].

Население Франции в 1600 г. составляло 19,6 млн. чел. (17,7% ко всему населению Европы), Италии 13,5 млн. чел., Испании — 6,7 млн. чел., а население Англии 4,1 млн. чел. Голландии — 1,5 млн. чел. [2, с.18–19; 5]. Из таблицы 1. видно, что с 1600 г. население Франции увеличивалось более чем на 2 млн. жителей каждые 50 лет.

Ежегодный прирост населения Франции (таблица 2.) составлял с 1550 по 1600 гг. 0,1 на тысячу жителей, с 1600 по 1650 гг. — 0,2, а с 1650 по 1700 гг. — 2,2 на тысячу жителей. И это не смотря на жителей, переезжавших на новые земли, так в долину реки Святого Лаврентия переселилось в XVII в. 15 тыс. первопроходцев из северо-западной части Франции [2, с. 44].

Прирост от 2 до 3%, способный обеспечить удвоение численности населения за два или три века, нельзя рассматривать вне связи с характерными для того времени темпами экономического развития [2, с. 24].

Сведения о религиозном составе королевства очень разнятся и по датам и по количеству. По данным Richard Miche в 1598 г. во Франции проживало 274 тыс. семей гугенотов, из них 2 468 дворян. После подписания Эдикта (Нантского) протестантизм насчитывал 951 церковь, из них 694 публичные и 257 в частных владениях, 800

пасторов и 400 препасторов (т.е. будущих пасторов) [14, с.12].

Сэмюэль Мур посвятил серию книг и статей исследованию численности гугенотов в XVII в. Этот пастор-историк собрал воедино информацию, содержащуюся в разрозненных сохранившихся региональных переписях протестантов, обширной и крайне неравномерной монографической литературе по местной истории религии и нескольких оригинальных регистрах крещения, чтобы выстроить, в каждом конкретном случае и регионе за регионом, лучшую картину численного состава протестантов и географического их распределения. Все свои результаты он обобщил в *“Essai sommaire de géographie du protestantisme réformé français au XVIIe siècle”* [13]. Исследование, проведённое Муром, показало, что цифра около 850 000 гораздо более вероятна. В то время как, более ранние оценки численности гугенотов колебались в пределах двух миллионов. Его разбивка численности протестантов по регионам выделила характеристики неоднородности протестантов по различным регионам Франции: концентрация более 4/5 гугенотов страны в полумесяце провинций, идущих от Дофине через Лангедок и Гиень (Guyenne), и вверх по западному побережью в Пуату. Данные Мура на период около 1700 г. выявили преобладание среди протестантов горожан, особенно в северной половине королевства. — более 40%, в то время как доля всего населения страны, проживавшего в общинах с населением в две тысячи человек или более, составляла от 15 до 19% [13].

Данные Сэмюэля Мура были пересмотрены Филиппом Бенедиктом (Ph. Benedict) в 1991 году в сторону незначительного уменьшения приведённых цифр (таблица 3). Эти цифры несколько отличаются от данных Самуэля

Таблица 3. Характеристика популяции протестантов живших в границах Франции в 1610г, по (оценка пересмотренная Филиппом Бенедиктом).

Синод	Количество церквей	Общее количество протестантов	Городское население	Смешанное население	Сельское население
Шесть Северных синодов	171	134,900	53,375	14,000	67,525
Десять Южных синодов	525	662,000	77,900	69,400	514,700
Всего	696	796,900	131,275	83,400	582,225

Таблица 4. Характеристика популяции протестантов во Франции на 1660–1670 гг, по Самуэлю Муру (без учета Меца, Эльзаса и Седана).

Синод	Количество церквей (ед.)	Общее количество протестантов	Городское население(тыс.)	Смешанное население	Сельское население
Шесть Северных синодов	169	159,000	72,100	55,700	31,200
Десять Южных синодов	521	697,000	141,900	175,100	380,000
Всего	690	856,000	214,000	230,800	411,200

Мура, однако их количество не превышает 900 тыс. человек [4]. Соответственно при жизни Генриха IV, протестантское население Франции было менее 5%.

Политика по отношению к протестантам, проводившаяся в период правления Людовика XIV, закончившаяся эдиктом об отмене Нантского Эдикта [6], привела к «исходу» части гугенотов из Французского королевства. Такое значение отъезду протестантов придаётся и потому, что миграция не свойственна для общества XVII в.

По разным оценкам, количество эмигрировавших протестантов составляло от 150 до 230 тысяч человек [2, 12, 11, 7]. Филипп Жутар пишет, что Францию покинули от 150 до 200 тысяч гугенотов [10, с. 441]. Они переселялись в Нидерланды (до 70 тыс.), Швейцарию (20 тыс.), Англию (40–50 тыс.), Бранденбургскую Пруссию (30–40 тыс.), Скандинавию (около 2 тыс.), Ирландию, Америку (1,5–2 тыс.) и Южную Африку [9]. Покинувшие страну протестанты, чувствовали себя оторванными от дома и не спешили отождествлять себя с культурой принимающих

обществ. В некоторых аспектах, национальные и культурные границы едва ли существовали для гугенотских общин в изгнании. Расселившись по всей Европе и в заморских колониях, французские протестанты создали не только торговые, но интеллектуальные сообщества.

Потери населения Франции от выезда протестантов составили около 1%, что меньше, чем от эпидемий чумы или войн. Переход лидерства в Европе от Франции к англо-саксонскому миру результат превосходства управления государством с ограниченной монархией, перед монархией абсолютной. Нет подтверждения тому, что именно исход протестантов из Франции, обеспечил экономический рост государств с более развитой системой государственного устройства. Это период изменения модели управления: от абсолютной монархии к монархии конституционной. Исход протестантов из Франции не является основным фактором экономического отставания страны, а скорее свидетельством того, что конституционная монархия в Англии и республиканский строй в Нидерландах и Швейцарии больше соответствовал экономике Нового времени.

ЛИТЕРАТУРА

1. Васильев Л. С. Всеобщая история. Т. 3. От Средних веков к Новому времени (XVI–XVIII вв.). М.: КДУ, 2015. — 606 с.
2. Массимо Ливи Баччи Демографическая история Европы / Серия «Становление Европы» / Пер. С итал. А. Миролюбовой. — СПб.: «Александрия», 2010. — 304 с.
3. Ферро Марк. История Франции / Переводчики: Галина Беляева, В. Ковалев, В. Ковалева, Е. Морозова, Екатерина Пичугина, Т. Пошерстник, Н. Силкина, Павел Тимофеев. — М.: Весь мир, 2015. — 832 с.
4. Benedict Ph. The Huguenot Population of France, 1600–1685: The Demographic Fate and Customs of a Religious Minority. // JSTOR, vol. 81, No.5 (1991), pp. i-ix+1–164.
5. Dupaquer J. Histoire de la Population Francaise, De la Renaissance a 1789. PUF, Paris, 1988. vol.II.

6. Edit portant révocation de l'édit de Nantes. Fontainebleau, octobre 1685 Recueil Général des Anciennes Lois Françaises depuis l'an 420 jusqu'à la révolution de 1789. Tome XIX. 1672–1686. Paris: Librairie de Plon Frères. P. 530–534.
7. Golden R. Introduction // The Huguenot connection, the Edict of Nantes. its revocation. and early French migration to South Carolina. Dordrecht, Boston, Lancaster: Kluwer Academic Publishers, 1988. pp. 1–27.
8. Janet G. Gray. The Origin of the Word Huguenot // The Sixteenth Century Journal, 1983.14 Fall, pp. 349–359.
9. Joutard Ph. La revocation de l'edit de Nantes ou les faiblesses d'un Etat. Gallimard. 2018. -555p.
10. Joutard Ph. La revocation de l'edit de Nantes. // Histoire mondiale de la France. Sous la direction de Patrick Boucheron. SEUIL. 2018,—1076p. p.441.
11. Labrousse E. Une foi, une loi, un roi? // La Revocation de l'Edit de Nantes. Paris and Geneva, 1985, p. 208.
12. Lachenicht S. Huguenot Immigrants and the Formation of National Identities, 1548–1787 // The Historical Journal, Vol. 50. No. 2 Jun., 2007. pp. 309–331.
13. Mours S. Essai sommaire de géographie du protestantisme réformé français au XVIIe siècle, B.S.H.PF. CXII. 1966. pp. 19–36.
14. Richard Michel. La vie quotidienne des protestants sous l'Ancien Regime. Paris. Hachette. 1966, p. 320p.
15. Sutherland N.M., The Crown, the Huguenots, and the Edict of Nantes.//In: The Huguenot connection, the Edict of Nantes. its revocation. And early French migration to South Carolina | edited by Richard M. Golden. Kluwer academic publishers Dordrecht / Boston / Lancaster. 1988, pp.28–48.

© Новодержкин Николай Алексеевич (novoderzhkin1993@gmail.com).
 Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Российский университет дружбы народов

КРЫМСКИЕ ТАТАРЫ — СПЕЦПОСЕЛЕНЦЫ В УЗБЕКСКОЙ ССР В 1944–1956 ГГ.

Решитов Нариман Менсурович

Аспирант, ГБОУВО РК КИПУ имени Февзи Якубова
narimanr_1958@mail.ru

THE CRIMEAN TATARS SPECIAL SETTLERS TO S. S. REPUBLIC OF UZBEKISTAN IN 1944–1956 YEARS

N. Reshitov

Summary. There is a problem in the article based on backup and published documents, memoirs of expellee Crimean tatars, to reconstruct the part of the story of special settlements on the territory of S. S. Republic of Uzbekistan in 1944–1956 years. Aspecial attention paid to the familia rization of the legal aspects of organization of special settlements, household conditions, labour in expulsion place.

Keywords: expulsion, Crimea, special settlements, S. S. Republic of Uzbekistan, Hungry range, hunger, cotton.

Аннотация. На основе архивных и опубликованных документов и воспоминания депортированных крымских татар, воссоздается часть истории спецпоселения для крымских татар на территории Узбекской ССР в 1944–1956 гг. Освещен правовой аспект организации спецпоселений, бытовых условиях, труд спецпереселенцев — крымских татар. Показано сравнительный анализ и влияния на демографию не подвергнутый выселке народа и депортированных крымских татар.

Ключевые слова: Крым, депортация, крымские татары, спецпереселенцы, Узбекская ССР, хлопок, Голодная степь, Баяут, Средняя Азия, узбеки.

21 апреля 2014 года опубликован Указ Президента Российской Федерации Владимира Путина «О мерах по реабилитации армянского, болгарского, греческого, крымскотатарского и немецкого народов и государственной поддержке их возрождению и развитию». Правительству Российской Федерации совместно с органами государственной власти Республики Крым и г. Севастополя поручается принять комплекс мер по восстановлению исторической справедливости, политическому, социальному и духовному возрождению армянского, болгарского, греческого, итальянского, крымскотатарского и немецкого народов, подвергшихся незаконной депортации и политическим репрессиям по национальному и иным признакам, а так же предусмотреть меры, направленные на национально-духовное возрождение этих народов.

Исследования проблем репрессии по национальному признаку не теряют своей актуальности до сегодняшнего дня, тем более до сих пор не завершен процесс репатриации репрессированного по национальному признаку граждан. В государствах Средней Азии, по данным экспертов, остается около ста тысяч крымских татар. В настоящее время принимаются государственные нормативные акты по восстановлению прав репрессивных из Крымской АССР — крымских татар, армян, болгар, греков, немцев и в том числе находившихся на спецпоселении в Средней Азии.

18 мая из Крымской АССР по окончательным данным были депортированы 191014 крымских татар (более

40000 семей). Большинство из них увезли в Узбекскую ССР. [11, с. 77]

Отправленным ответственным работником Бабаджановым 8 июня 1944 г. в адрес Л. Берии, где докладывает о том, что прибыл «разгруженный последний эшелон со спецпереселенцами для Кашкадарьинской области. По его подсчетам, в целом в Узбекистане очутилось 33775 крымскотатарских семей, которые насчитывали 151529 лиц, в том числе мужчин 27558, женщин 55684, детей — 68287. Не выдержало переезд и умерло в дороге 191 лицо. А тех, которых доставили до мест назначения — Ташкентскую (56362), Самаркандскую(31540), Андижанскую (19630), Ферганскую(16036), Наманганскую(13804), Кашкадарьинскую (10039), Бухарскую (3983) областей, расселить в совхозах, колхозах и на промышленные предприятия «в пустых жилищных помещениях» за счет уплотнения местных жителей» [1, с. 29–30]

По состоянию 1 января 1953 г. в УзССР количество спецпоселенцев составило 188689 человек [10, с 29–30] Из Крыма татары- 30882 семей, 125519 человек, 87392 взрослых, 38127 детей до 16 лет, 97 числятся в розыске, 2732 находятся в местах лишения свободы.[10, с. 110–111]

«После окончания войны в 1945–46 гг. в местах спецпоселений на спецучете состояли 8995 крымских татар ветеранов войны, в том числе необходимо добавить тех, кто не находился на спецучете, а это минимум 3000, в итоге общая цифра составляет уже почти 12 тысяч человек. Остальные погибли, пропали

без вести, попали в плен, на фронтах войны, начиная с июня 1941 года и до окончания войны с Японией. С 18 по 20 мая 1944 года через неделю после освобождения Крыма, ответственный за «очистку» Л. Берия с использованием войск НКВД организовал в самой жестокой форме тотальное выселение крымских татар, в основном женщин, стариков, детей, инвалидов в республики Средней Азии, Казахстана и на Урал. Выселение производилось с особой жестокостью... В дома спящих, ничего подозревавших людей, в основном это были женщины, дети и старики, врывались трое вооруженных военных, старший из них зачитывал постановление ГКО на русском языке, который не все понимали. Объявлял, что на сборы дается 15 минут. Разбудить детей, одеть их, собрать больных и немощных стариков за это время в условиях психологического шока было очень трудно. Многие впоследствии вспоминая это утро, изменившее судьбу целого народа, говорили о том, что первая мысль, которая приходила в голову: «Будут расстреливать», и нечего, кроме священной книги мусульман Корана с собой не брали.

Солдаты, подталкивали прикладами автоматов, сгоняли людей к кладбищам. Привыкшие за годы войны к расстрелам, люди прощались друг с другом, дети плакали. Мародерство в оставленных домах во многих случаях начиналось уже во время выселения. Во втором пункте постановления ГКО от 11 мая 1944 г. говорилось: «а) разрешить спецпереселенцам взять с собой личные вещи, одежду, бытовой инвентарь, посуду и продовольствие в количестве до 500 кг.— это 10 мешков по 50 кг. На практике солдаты НКВД в большинстве случаев не позволили взять собой даже самые необходимые продукты питания, одежду, сотую часть положенного...» [9, с. 68]

Крымскотатарский народ в депортации был обречен на вымирание как этнос. Этому способствовало расчленение народа по всей территории Советского Союза, которые были удалены друг от друга на тысячи километров. Жизнь в иной ландшафтно-климатической среде, массовые эпидемии брюшного тифа, малярии, дизентерии, голод и тяжелейшие жилищные условия, отсутствие зимней одежды и жизнь в чуждой этнической среде — все это создавало условие для этноцида и геноцида крымскотатарского народа.[6, с. 10]

Нужно отметить тот немаловажный факт, что к моменту прибытия эшелонов статус спецпоселения еще не был определен и народ находился в условиях разгула беззакония местных чиновников и карательных органов. Закон появился через полгода. (Положение о спецкомендатурах НКВД от 8 января 1945 г.). За первые 6 месяцев в местах депортации умерло почти 16052 человека (10,6%), а на 1945 г.-13183 (9,8%). Таким образом, в первые полтора года ссылки в Узбекистане погибло почти

30 000 крымских татар, что составило примерно 20% от числа выселенных. (Эти данные только по Узбекистану, а если к этой численности добавить данные из других регионов СССР, куда были депортированы крымские татары, то эта сумма резко возрастет).

Чтобы удержать народ в местах высылки и пресечь любую попытку покинуть режимную зону, издаются постановления и указы, которые предусматривают за нарушения режим штраф до 100 рублей или 5 суток ареста. За побег же из мест спецпоселения — 20 лет заключений и каторжных работ.

После окончания Отечественной войны 1945 г. к числу спецпоселенцев прибавились 10 тысяч фронтовиков и 6 тысяч трудармейцев.[6, с. 7–8]

Что бы понять всю глубину — национальной трагедии крымских татар достаточно назвать; «Совершенно секретно — специальное сообщение от 17 июня 1944 года № 72604 Заместителю НКВД СССР комиссару Госбезопасности 2 ранга Черникову — Москва. В специальном сообщении сказано: «За последнее время среди спецпереселенцев — крымских татар в УзССР значительно возросло количество случаев заболевания малярий и желудочно — кишечными болезнями...»

В совхозе Баяут № 1 и № 2 Ховастского район Ташкентской области, где поселено 3918 человек, с момента поселения по настоящее время заболело желудочно-кишечными заболеваниями 132 человек, малярией — 15 человек, из них за это время умерло 36 человек. По официальным данным в условиях спецрежима с 1944 по 1956 гг. погибло около 30% крымскотатарского народа, а по данным, а проведенные, инициативными группами национального движения крымских татар, переписи и анализу собранного материала показали, что наш народ потерял 46,2% за первые годы ссылки. Особенно много погибло в 1944–45 гг.» [3, 27]

По всем этим причинам смерть от голода, болезни косившая людей в эшелонах, оставалась жуткой реальностью и на твердой земле. Но если в первые месяцы по прибытии, летом и осенью от нее как-то можно было спастись, употребляя в пищу зелень и иногда фрукты, то зимой стало хуже. Особенно в январе-феврале 1945 г. когда во всех сёлах начался голод. (АМ ФВ. Д. 143. Л.12).

Например, о том, что в Ташкентской области только в совхозах № 1 и № 2 «Баяут» за 1944 г. от голода умерло 700 крымских татар.

Вывод из 3918 прибывших в Голодную степь — совхозы Баяут № 1 и № 2 погибли 50% за первые два года высылки.

По данным ОСП УзССР, только «за 6 месяцев 1944 года, то есть с момента прибытия в Узбекскую ССР и до конца года умерло 16052 человека (10,6%).

Как же действовал комендатура и СНК Узбекской ССР? Приведем пример не предписанной, а фактической деятельности этих важных институтов советской власти.

Постановлением от 11.05.1944 г. Наркомзаг должен был «выделить в распоряжении СНК Узбекской ССР муки, крупы и овощи для выдачи спецпереселенцам в течении июня-августа ежемесячно равными количествами...» (п. 5). Ничего этого никто в глаза не видел; еще хорошо было, если местные не отбирали последних, привезенных с собой крох... [2. С. 254]

Образованные чиновники республики, получив почти 168 млн. руб. для предоставления денежного кредита крымским татарам, 52 млн. присвоили. [2, с. 272]

Как же повлияло на численность крымскотатарского народа в будущем; — депортация, спецпоселения, тяжелейшие условия и голод в 1940–50гг? Сравним на примере не выселенного и имеющего автономное образование в Узбекской ССР каракалпакского народа и депортированных из исторической родины крымских татар.

Если численность каракалпаков в 1959 году составляло 168 тыс 247 человек [8, с. 177], то в 2017 году 708 тыс 800 человек, то есть естественный прирост за 58 лет составило 540 тыс 526 человек.

Численность крымских татар в 1944 году составляло 200 тыс человек, то в 2014 году 277 тыс по Республике Крым, а всего по странам СНГ 550 тыс человек, то есть естественный прирост крымских татар за 70 лет всего лишь 350 тыс человек.

Несмотря на глобальную экологическую проблему, исчезновения Аральского моря, которая повлияла на продолжительность жизни и здоровье каракалпаков последние 40 лет. Численность каракалпаков в Каракалпакстане и Республике Узбекистан 708800 человек. Общая численность крымских татар на 2017 год по бывшим республикам СССР и в Крыму около 550000 человек.

«Спецпоселенцы были жестко привезены к местам размещения и спецкомендатурам. Для них был установлен посемейный и индивидуальный учет.

По настоящему черными днями для спецпоселенцев стали те, когда им под расписку объявляли Указ Президиума Верховного Совета СССР от 26 ноября 1948 года «Об уголовной ответственности за побег из мест обязательного и постоянного места поселе-

ния лиц, выселенных в отдельные районы Советского Союза в период Великой Отечественной войны», Указ предусматривал, что на спецпоселении они остаются «навечно, без права возврата к прежним местам жительства». За побег предусматривалось 20 лет каторги. Коменданты спецкомендатур получили инструкции по выполнению Указа. Со спецпоселенцев ими были взяты расписки; «Расписка: Мне, выселенному..., проживающему в ..., объявлен Указ Президиума Верховного Совета СССР от 26 ноября 1948 года в том, что я выселен на спецпоселение на вечно без права возврата к местам прежнего жительства и за самовольный выезд (побег) с места обязательного поселения буду осужден на 20 лет каторжных работ».

Спецпоселенцы рассматривались Советским государством как дармовая «рабсила», как живая форма пополнения трудовых ресурсов.

В постановлении Совета Народных Комиссаров № 235 от 8 января 1945 г. «О правовом положении спецпереселенцев» говорилось следующее:

«Все трудоспособные спецпоселенцы обязаны заниматься общественно-полезным трудом. В этих целях местные советы депутатов трудящихся по согласованию с органами НКВД организуют трудовое устройство спецпереселенцев в сельском хозяйстве, в промышленных предприятиях, на стройках, хозяйственно-кооперативных организациях и учреждениях. За нарушения трудовой дисциплины спецпереселенцев привлекаются к ответственности в соответствии с существующим законом» [11, с 81]

Воспоминания выселенных в Голодную степь (Мирзачуль) Узбекской ССР

Вейратская Анифе Умер кизы, родилась 18 декабря 1929 года в дер. Старый Карагут Сакского района.

«3 июня привезли на станцию Голодная степь Ховастского района Узбекской ССР. Оттуда нас перевезли в совхоз Баяут, где сразу же нас поставили на комендатский учет. Каждый 10 дней ходили к коменданту на подпись.

Местные жители вначале нас сторонились, так как им сказали, что татары предатели. Представители власти к нам относились очень жестоко. Никакой помощи от государства не получали. Жили в землянках и сараях, где не было ни окон, ни дверей.

Нас в семье было 5 человек. За зиму в Баяуте я осталась одна. Маме было 42 года, двое братишек и сестрен-

ка умерли от голода и болезней. Нам выделяли по 200 граммов хлеба, талоны были, а хлеба не хватало».

Аблялимов Сейяр, родился
в 1930 году в городе Евпатория

«По приезду нас распредели во 2-е отделение совхоза Баяут-2 Узбекской ССР. Спецпереселенцев поселили в саманные дома, где были земляные полы, окна без стекол.

Мы, депортированные, состояли на спецучете. Наш комендант Гаранин, был очень жестоким человеком. Когда наши женщины жаловались ему, что люди болеют, дети умирают, жизненные условия невыносимые, он нагло заявлял, что от потери 20–30 тысяч крымских татар Советский Союз несколько не пострадает». [7, с. 9–13–44]

Решитов Месут

«Родился 23 ноября 1933 года в селе Рунное (Башмак) Сакского района Крымской АССР. Мама Кяфие Абкерим –кизи, 1910 года рождения, родом из села Геройское и Червонное (Джами Вакуф) Сакского района. Работала в колхозе. Отец, Аджихалил Решитов, 1909 года рождения, 1934 году в Симферополе окончил школу механизации и работал комбайнёром в Сакской МТС. В 1939 году Сакский МТС была представлена на Всесоюзной сельскохозяйственной Выставке в Москве как победительница всесоюзного соревнования. В книгу почета выставки тогда же занесены имена передовых трактористов МТС. Аджихалил Решитов был награжден правительственными наградами и являлся одним из передовых комбайнеров республики.

Отец 1941 году был призван в действующую армию, осенью того же года погиб при обороне города Николаева. Семья потеряла кормильца. Кроме меня были еще младшие братья Муса 1935 года рождения и Эрфан 1938 года рождения. Мама делала все, чтобы спасти троих детей от голодной смерти. В дни оккупации пришлось спрятать трудовые награды и документы отца. Пережили тяжелые годы войны.

18 мая 1944 года Кяфие Абкерим –кизи, то есть мама с тремя детьми подверглась, как и все крымские татары, насильственному выселению из исторической родины с. Башмак (Рунное) Сакского района Крымской АССР постановления ГОКО СССР от 11 мая 1944 года). Мы попали в Хавастский район (Голодную степь) Ташкентской области Узбекской ССР. От спецпоселения освобождены там же 11 июня 1956 года на основании Указа Президиума Верховного Совета СССР от 28 апреля 1956 года со снятием ограничений по спецпоселению.

В 1944 году выселенных расселили на землях Хавастского района в бараках, 3–4 семьи. За полгода умерли от голода Муса и Эрфан. Мы с мамой остались одни. Пришлось самому на тачке везти на кладбище тело одного и другого брата, так как вокруг оставались одни больные и обессилевшие от голода соотечественники». [4. 47]

Но не менее тяжелым, чем постоянный политический контроль, было ограничение спецпереселенцев в передвижении. Об этих невидимых основах нельзя было забыть ни на минуту — они бросали свою мрачную тень на буквально все стороны жизни.

Комендантский режим касался всех крымских татар, невзирая на партийность, фронтовые награды, служебное положение, воинское звание и так далее. Для того чтобы воспользоваться самыми минимальными из прав из прав человека, приходилось рисковать не только собственной свободой, но и безопасностью своих близких. Ведь действовала система наказаний по методу круговой ответственности. Гульзар Бекирова получила сразу после депортации приглашение и проездные документы от своего мужа-офицера, служившего в железнодорожных частях на Карпатах. Комендант ее не выпустил. Позже, уже после того, как умерли её отец и мать, оставшаяся в одиночестве Гулизар бежала к мужу, где могла жить в расположении воинской части. Узнав об этом «преступлении», комендант пустил дело по накатанному пути, в результате чего родную сестру Гулизар арестовали и отправили в Янгиюльскую тюрьму по статье обвинения в «не доносе о готовящемся преступлении» [2, с. 278]

Они (комендатура) прибегали к столь же противоправным подстрекательствам к насилию. Так, подросток Муса Мамут «был избит до потери сознания бригадиром по указанию спецкоменданта за то, что он опоздал на ежемесячную регистрацию крымских татар в комендатуре» всё это происходило в совхозе Баяут. Причем мальчик подвергался избиениям не в первый раз — возможно, эти издевательства оставили глубокий след в его душе, отчего он не вынес их продолжения уже по возвращении в Крым. И нашел единственный способ прекратить их, прибегнув к самосожжению. [2, с. 282]

Комендантский режим ставил, среди прочего, шлагбаум и перед молодежью, отрезая саму возможность учиться, хотя это противоречило букве соответствовавшего Распоряжения от 22.06.1944 г., согласно которому «обучение детей... «спецпереселенцев в средних и высших учебных заведениях Казахстана, Киргизии и Узбекистана проводится в существующих учебных заведениях с правом переезда учащегося к месту нахождения этих заведений; но без права выезда за пределы республик как во время обучения, так и после окончания учебного

заведения». Соответствующее решение было продублировано через 8 лет, уже в 1952 г. ввиду сплошного его нарушения местной администрацией. [2, с. 280]

Анализ одного из важнейших правительственных решений, по мнению многих авторов характеризующих политику сталинского государства в отношении «наказанных народов» в целом. Речь идет о распоряжении СНК № 13287 рс от 20 июня 1944 г., принятом после обращения Л. Берии к В.М. Молотову от 19 июня того же года [23.с.546–547]. А. Статиев полагает, что Л.П. Берия, апеллируя к В.М. Молотову, изложил «суть ассимиляционной политики» в следующих словах: «спецпоселенцы размещены небольшими группами в колхозах и районах вперемешку с местными — русским, казахским, узбекским и киргизским населением» [23, с. 546]. Видимо, чтобы усилить впечатление от документа, А. Статиев добавляет, что детей депортированных «учили на русском» для того, чтобы они «забыли свою культуру» [24.Р.258]. В цитируемом документе действительно говорится о необходимости начального образования на русском для спецпереселенцев из числа представителей «наказанных народов» расселенных в республиках Средней Азии (чеченцев, ингушей, карачаевцев, балкарцев и крымских татар) способных организовать обучение на их национальных языках НКВД СССР считало целесообразным обучение детей спецпереселенцев проводить на русском в существующих школах по месту спецпоселения.

Обращает на себя внимание отсутствие в списке двух крупных этнических контингентов — немцев и калмыков. Это, безусловно, не было случайностью, точно так же, как и сам перечень «спецконтингентов» в распоряжении СНК, так как среди попавших в «черный список», национальных групп подобные проверенные кадры были...

По тексту «образовательного» распоряжения СНК № 13287 рс от 20 июня 1944 г., то у нас выстроится своеобразная иерархия «более лояльных» и «менее лояльных» контингентов спецпереселенцев, в которой к «более лояльным» относились калмыки и немцы, а к «менее лояльным» — «прибалтийский контингенты», выселенцы из Северного Кавказа, крымские татары, оуновцы, истинно православные христиане. [5, с. 50–51]

Воспоминание ветерана
национального движения
Лютфи Бекирова

«Хоть и прошло столько лет, лицо этого крымскотатарского парня постоянно перед моими глазами. Опухшие губы (видно его били) мутные глаза, но в тоже время дерзкий взгляд с приподнятым подбородком ялыбойского (прибрежного) крымского татарина из Гурзуфа.

Руки и ноги были скованы кандалами и идти ему приходилось переваливаясь с ноги на ногу. При каждом движении раздавался звук цепи диаметром до 2 см. Это были еще дореволюционные каторжные кандалы царского времени, видно попавшие в Узбекистан во время покорения Средней Азии. Его вели, по центральной улице города Бекабада от вокзальной до красного моста, комендант и двое милиционеров узбеков в назидание жителям крымским татарам.

А было это в 1952 году. Шел 8-й год депортации. Парня звали Сабри. Даже в эти трудные годы велико было стремление к учебе, и он, девятиклассник, попросил коменданта отпустить его в г. Ташкент на учебу в текстильное училище. Его не отпустили, и он самовольно уехал, где его поймали. В те годы за это полагалось 20 лет тюрьмы.

И вот перед судом его показали нам, в таком виде, что бы мы не думали убежать...».

Перемены начались лишь в 1953 г., то есть через 13 лет после этого провала в крымскотатарском просвещении. В том году 14 ферганских школьников- татар. Не имевших возможности выехать за пределы «своей» зоны, написали письмо Председателю Верховного Совета СССР Н.М. Швернику и получили наконец соответствующее разрешение. Но и это было исключением. В огромном большинстве случаев путь молодежи к образованию был закрыт и в 1953 г., и позже — об этом имеются конкретные данные [2, с. 281]

9 мая 1955 года Президиум ЦК КПСС принял Постановление «О снятии ограничении по спецпоселению с членов КПСС, кандидатов в члены КПСС и членов их семей» Все семьи коммунистов были сняты с учета спецпоселения. По Постановлению Совета Министров СССР от 24 ноября 1955 года «О снятии с учета некоторых категории спецпоселенцев» освобождению подлежали следующие лица: участники Великой Отечественной войны и лица, награжденные орденами и медалями СССР, женщины, вступившие в брак с местными жителями, а также женщины русской, украинской и других национальностей, высланные вместе с крымскими татарами, чеченцами и другими по признакам супружеских отношений, которые позднее прекратились; одинокие инвалиды и лица, страдающие неизлечимым недугом, которые не могли самостоятельно обеспечить свое существование; члены семей погибших на фронтах Великой Отечественной войны; преподаватели учебных заведений» [11, с. 86].

В Стране Советов после смерти диктатора И. Сталина (1953) начали происходить незначительные демократические перемены. Они коснулись и депор-

тированных народов. 28 апреля 1956 г. был принят Указ Президиума Верховного Совета СССР «О снятии ограничений по спецпоселению с крымских татар, балкарцев, турок — граждан СССР, курдов, хемшилов и членов их семей, высланных в период Великой Отечественной войны». Но принятие этого закона не означало возврат крымскотатарского народа на Родину,

возвращение их имущества и восстановление Крымской АССР.

Для возвращения на историческую Родину крымскотатарскому народу пришлось пройти сложный путь, протяженностью более полвека. И этот процесс не завершен.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бекирова Г. Крымскотатарская проблема в СССР (1944–1991) — Симферополь: Оджакъ, 2004, — 332 с.: ил. ISBN966–8535–06–5
2. Возгрин В. Г. История крымских татар; очерки этнической истории коренного народа Крыма в четырех томах. Том IV — 3-е издание Симферополь;
3. Голос Крыма new. № 27(170) 06.07.2018 г.
4. Голос Крыма 2013 г. № 47 22.11.2013 г.
5. Иванов А. С. Издательский дом «Тезис», 2013 г. Журнал. Вестник Томского государственного университета. История. 2018 г. № 15. Иерархия спецпоселения (1940–1950 гг.).
6. Куртиев Р. Депортация крымских татар 18 мая 1944 года. Как это было. (воспоминания депортированных). — Симферополь. Оджакъ. 2004.-252с. ISBN966–8335–14–6.
7. Куртиев Р. Депортация крымских татар 18 мая 1944 года. Как это было. (воспоминание депортированных). Часть вторая. — Симферополь: Оджакъ, 2005.-304 с. 9с.13с.44с. ISBN966–8535–29–4
8. Мулладжанов И. Р. Народонаселение Узбекской ССР (Социально-экономический очерк), Науч. ред. Аминов А. М. Т., «Узбекистан», 1967, 232 стр.
9. Куртсеитов Р. Д. Крымские татары в условиях спецпоселений в Марийской АССР в 1944–1954 гг. Долгий путь возвращения на Родину в Крым. «Запад-Восток» научно –практический ежегодник № 8 2015 г.
10. Рахманкулова А. Х. Политические процессы периода сталинизма и насильственное переселение народов в Среднюю Азию и Казахстан. Сборник международной конференции по репрессиям «Новые имена и факты в истории политических репрессии в Казахстане и Западной Сибири в 1920–1950-е гг.». 2017/5/25
11. Сануков К. Н. «Крымские татары — спецпоселенцы в Марийской АССР в 1940–1950-е годы» ФГБОУ ВПО «Марийский государственный университет» Йошкар-Ола, Россия «Запад-Восток» научно-практический ежегодник. История. Исторические науки. № 8 2015 г.

© Решитов Нариман Менсутович (narimanr_1958@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ЯЧЕЙКИ ВСЕРОССИЙСКОГО ОБЩЕСТВА «ДРУГ ДЕТЕЙ» ПО БОРЬБЕ С БЕСПРИЗОРНОСТЬЮ, ОХРАНЕ И ПОМОЩИ СЕМЬЕ В ЧУВАШСКОЙ АССР (ИСТОРИЧЕСКИЕ УРОКИ 1925–1935 ГГ.)

Семенова Инна Юрьевна

Аспирант, ФГБОУ ВО ФГБОУ ВО «Чувашский государственный университет им. И. Н. Ульянова»

(г. Чебоксары, Россия)

iyemenova@mail.ru

ACTIVITIES OF THE CELL OF THE ALL-RUSSIAN SOCIETY "FRIEND OF CHILDREN" FOR FIGHT AGAINST HOMELESSNESS, PROTECTION AND THE HELP TO FAMILY IN CHUVASH THE ASSR (HISTORICAL LESSONS OF 1925–1935)

I. Semyonova

Summary. In article laborious work of a cell of the All-Russian society "Friend of Children" in the Chuvash Autonomous Socialist Republic is considered. The chronological framework of a research chosen by the author is not accidental, they allow to estimate the socially useful activity of the Chuvash regional office directed to the every possible help to Workers' and Peasants' families in the territory of Chuvashia during the most difficult historical period of formation of the Chuvash statehood. Consequences of October, 1917, civil war, hunger in the Volga region (1921–1922) in the form of mass poverty, ruin, a huge number of orphan children and the thrown children, revelry of children's and teenage crime, homelessness and neglect negatively were reflected in life of ordinary Soviet families. During such difficult period mass activity of the All-Russian society "Friend of Children" in the form of regional cells in all territory of the country rendered the feasible help to all needing Soviet families and to some extent allowed them to survive. The conducted research allows to claim that the work of a cell of the All-Russian society "Friend of Children" done for years of the existence promoted fight against homelessness, homelessness and neglect and also strengthening of the institution of the family in the territory of Chuvash the ASSR. The Soviet power in the territory of Chuvashia pursued rather thought over state policy in the sphere of protection of motherhood and an infancy, the help to Workers' and Peasants' family.

Keywords: Chuvash the ASSR, a cell of the All-Russian society "Friend of Children" in Chuvash the ASSR, proletarian public organization, breast the Friend of Children badge, network of societies of friends of the homeless and thrown children, a social mission of "friends of children", socially useful activity of "friends of children", the I All-Russian Congress for child care, fight against homelessness and neglect, the I Republican Congress of society "Friend of Children" Chuvash the ASSR.

Аннотация. В статье рассмотрена трудоемкая работа ячейки Всероссийского общества «Друг детей» в Чувашской Автономной Социалистической Республике. Выбранные автором хронологические рамки исследования не случайны, они позволяют оценить общественно-полезную деятельность чувашского регионального отделения, направленную на всемерную помощь рабоче-крестьянским семьям на территории Чувашии в сложнейший исторический период становления чувашской государственности. Последствия Октября 1917 года, гражданской войны, голода в Поволжье (1921–1922 гг.) в виде массовой нищеты, разрухи, огромного количества детей-сирот и брошенных детей, разгула детской и подростковой преступности, беспризорности и безнадзорности самым негативным образом отразились на жизни обычных советских семей. В такой непростой период массовая деятельность Всероссийского общества «Друг детей» в форме региональных ячеек на всей территории страны оказала посильную помощь всем нуждающимся советским семьям и в определенной степени позволила им выжить. Проведенное исследование позволяет утверждать, что проделанная за годы своего существования работа ячейки Всероссийского общества «Друг детей» способствовала борьбе с беспризорностью, бездомностью и безнадзорностью, а также укреплению института семьи на территории Чувашской АССР. Советская власть на территории Чувашии проводила достаточно продуманную государственную политику в сфере охраны материнства и младенчества, помощи рабоче-крестьянской семье.

Ключевые слова: Чувашская АССР, ячейка Всероссийского общества «Друг детей» в Чувашской АССР, пролетарская общественная организация, нагрудной значок «Друг детей», сеть обществ друзей беспризорных и брошенных детей, социальная миссия «друзей детей», общественно-полезная деятельность «друзей детей», I Всероссийский Съезд по охране детства, борьба с беспризорностью и безнадзорностью, I Республиканский Съезд общества «Друг детей» Чувашской АССР.

«Надо, чтобы каждый гражданин Советской России понимал, что революционная борьба ведется именно за детей, за их будущее.»

«Надо бросить клич по всей России: давайте спасать детей!»

А. В. Луначарский

Становление и утверждение власти Советов после революционных событий Октября 1917 года, последствий первой мировой и гражданской войн, голода в Поволжье в 1921–1922 гг. проходило в регионах России в тяжелейших условиях. Национальные окраины по-разному пытались решать стоящие перед ними насущные задачи, вызванные переменами в стране. В обществе очень остро ощущались социальные проблемы бедных рабоче-крестьянских семей. Разруха, нищета, огромное количество сирот, брошенных детей, высокая младенческая смертность, разгуливающая детская и подростковая преступность, поголовная неграмотность или малограмотность большей части населения, культурная отсталость и иные тяготы жизни охватили регионы страны. В разных регионах РСФСР беспризорность и бездомность как острые социальные проблемы имели различные масштабы. Чувашская АССР, образованная 21 апреля 1925 года в результате преобразования Чувашской автономной области [1], также столкнулась с реалиями социальной действительности. Однако строительство социализма правительством большевиков намечено было завершить опережающими темпами; страна пыталась путем идеологии и агитационно-пропагандистской деятельности в том числе решать острейшие проблемы социума. Наиболее уязвимой в таких условиях оказалась семья, особенно положение детей и подростков. Вождь пролетариата в Декрете от 31 декабря 1917 года провозгласил «всех детей детьми республики» и призывал все население страны проявлять особую заботу о детях, которые станут залогом процветания. На состоявшемся в Москве 2–8 февраля 1919 года Первом Всероссийском съезде деятелей по охране детства, созванном по инициативе отдела детских домов Народного Комиссариата Социального Обеспечения, ставилась цель «обмена мнениями, учета опыта и выработки наилучшего плана социалистической охраны детей» [2]. В работе Съезда приняло участие около 300 делегатов со всех уголков России; решались первоочередные задачи в сфере брака и семьи (строительство детских домов и приютов, детских городков, работа детских социальных инспекций, обеспечение беспризорных детей одеждой и пищей, ликбез, борьба с отсталостью в сфере культуры и здравоохранения, внешкольное воспитание детей, организация досуга подростков, улучшение быта рабоче-крестьянских семей, организация комнат-приемников для беспризорников, вовлечение

трудящихся женщин в решение проблем строительства социализма; коммунистическое воспитание подрастающего поколения и иное). Резолюции Съезда носили обязательный характер, в связи с чем во их исполнение и по инициативе председателя Совета Народных Комиссаров В. И. Ленина Декретом СНК от 4 февраля 1919 г. был создан Государственный Совет защиты детей [3]. Указанный государственный орган совместными усилиями различных ведомств — Народного Комиссариата Социального Обеспечения, Народного Комиссариата Просвещения, Народного Комиссариата Здравоохранения, Продовольствия, Труда — решал вопросы жизнеобеспечения брошенных и беспризорных детей, контролировал ресурсное обеспечение детских домов и приютов для сирот.

Передовая общественность страны незамедлительно отреагировала на происходящие в стране процессы, поддерживая инициативы Съезда (Первого в 1919 г., Второго Всероссийского Съезда в 1924 г.), предложив создание пролетарской общественной организации для помощи сиротам, обездоленным и брошенным детям. Идея была выказана соратницей вождя Н. К. Крупской в 1924 году, что послужило основой для появления Всероссийского общества «Друг детей». В регионах России начинают появляться отделения общества под крылом детских комиссий при ВЦИК, именуемые «обществами друзей беспризорного ребенка». Все члены общества получали нагрудные значки, а также членские книжки. Участники общественной организации ставили перед собой цели вербовать всё новых членов общества для выполнения стоящих целей и задач. Так, в членских билетах имелась памятка, в которой было указано, что следует «в период трех месяцев членства завербовать десять новых членов вне своего предприятия», а при вербовке «от 20 до 25 человек выплачивалась премия и член общества удостаивался особого жетона». Члены организации пытались помочь социализироваться сиротам, беспризорникам; учили их грамоте, посещению культурных мероприятий; устраивали их в приемные семьи; шла борьба за всеобщее образование. К 1926 году во всех регионах РСФСР были организованы такие региональные отделения, однако они не были членами какого-то единого общероссийского объединения; их деятельность основывалась на проектах своих учредительных документов в виде уставов. В целом можно сказать, что до начала 1930-х гг. обществом решались в основном бытовые проблемы беспризорников. Принятые большевиками документы Постановление ЦК ВКП(б) от 21 мая 1930 года «О создании массовой пролетарской общественной организации вокруг практических задач коммунистического воспитания» [4] и Постановление ВЦИК и СНК СССР от 24 августа 1930 г. об объединении местных организаций общества «Друг детей» во Всероссийское общество «Друг детей» [5] послужили основой для создания мощной общественной организации помощи детям всероссийского масштаба (к 1935 году числен-

ность участников достигла 1,8 млн. человек). Все регионы страны стали создавать в республиках местные отделения общества, вовлекая в них все больше и больше членов, беря за пример вождя пролетариата. Членский билет под номером 1 был выдан 5 декабря 1923 г. В. И. Ленину с указанием на право носить почетное звание «Друг детей» и нагрудного значка с наименованием общества (ОДД). Все направления работы организации и результаты ее деятельности красочно и иллюстративно освещались в ежемесячном журнале общества, издаваемым до 1933 года; повсеместно размещались агитационные плакаты и лозунги «Ребенок в Советской России — дитя государства», «Давайте спасать детей!». ОДД тесно сотрудничало с Комиссией по улучшению жизни детей при ВЦИК (Деткомиссией), а также с Женотделом ЦК РКП(б) (совместными усилиями было инициировано принятие ряда законодательных актов, самым позитивным образом отразившихся как на жизни рабоче-крестьянских советских семей (узаконения ВЦИК и СНК СССР РСФСР «О мероприятиях по подготовке воспитанников детских домов к трудовой общественно-полезной деятельности» (1925), постановлений ЦИК и СНК СССР «О порядке и условиях передачи воспитанников в крестьянские семьи для подготовки к сельскохозяйственному труду» (1926), «О передаче воспитанников детских домов в крестьянские семьи» (1928), «О порядке и условиях передачи воспитанников детских домов и других несовершеннолетних трудящихся в городах и рабочих поселках» (1928).

В 1932 году в Чувашской АССР состоялся I Республиканский Съезд общества «Друг детей»; он обозначил цели создания отделения на территории Чувашии — борьба с беспризорностью, охрана и защита социалистической рабоче-крестьянской семьи, воспитание подрастающего поколения в духе коммунизма. Членами добровольной общественной организации могли быть все желающие жители Чувашии, неравнодушные к проблемам семьи и детства. В городах и рабочих поселках республики (Чебоксарах, Канаше, Мариинском Посаде, Цивильске) членами общества становились рабочие и служащие. Попытка увеличения членов общества в некоторых районах Чувашской АО (Батыревском, Ядринском, Мариинско-Посадском) была не очень удачной, так как в сельской местности крестьяне с трудом вступали в ряды организации. Иногда вступление в общество носило добровольно-принудительный характер (например, в районных военкоматах республики и в ряде предприятий); уплачивались членские взносы от 5 копеек до 25 копеек. Взносы тратились

на разноплановую деятельность отделения: воспитанники детских домов и приютов, беспризорники, полусироты привлекались к общественно-полезной деятельности в учебно-производственных мастерских и подмастерьями к умельцам-ремесленникам; шла борьба за всеобщую грамотность через чтение лекций и обучение грамоте в ликпунктах под лозунгом «Долой неграмотность!»; проводилась агитационно-пропагандистская деятельность идеям безбожия; оказывалось материально-техническое и ресурсное обеспечение трудовым коммунам, школам рабочей молодежи; осуществлялось строительство ясель и детских садов (Чебоксары, Канаш); проводилась культурно-массовая, педагогическая и идеологическая работа среди детей и трудных подростков; предоставлялось питание детям безработных рабочих и крестьян; осуществлялось содействие работе детских социальных инспекций через поиск беспризорников и профилактических бесед с ними, а также организации ночлежек и горячего питания для них. За годы работы Чувашского отделения общества «Друг детей» беспризорность на территории Чувашской АССР сократилась в разы. Были открыты детские дома и детские городки по всей территории региона (Цивильский детский городок им. В.И. Ленина, Шихазанский, Кувшинский, Порецкий, Покровский и иные детдома [7]), а также приемники-распределители и трудовые коммуны (Алатырский городской детский приемник-распределитель МВД ЧАССР [8]); итого в данный отчетный период в ЧАССР функционировало 12 детдомов с общим количеством воспитанников около 500 человек.

Таким образом, крупномасштабную деятельность Всероссийского общества «Друг детей» и его региональных ячеек можно оценивать как реальный и действенный способ борьбы детской с беспризорностью и бездомностью; к середине 30-х годов советская власть практически справилась с данной задачей, что было закреплено в Постановлении СНК и ЦК ВКП(б) СССР от 31 мая 1935 г. «О ликвидации детской беспризорности и безнадзорности» [9]. В связи с достижением цели советское правительство свернуло работу отделений Общества, к 1935 году оно распалось. Тем не менее, положительный опыт создания столь мощной организованной общественной организации и успешная деятельность ее региональных ячеек, в том числе на территории Чувашской АССР, доказали обеспокоенность власти Советов проблемами материнства, и детства; послужили реальным механизмом в деле преодоления беспризорности и безнадзорности в условиях национальной специфики региона.

ЛИТЕРАТУРА

1. Известия ЦИК СССР и ВЦИК СССР. 1925. № 98.
2. Первый Всероссийский съезд деятелей по охране детства, 2–8 февраля 1919 года, Москва: стенографический отчет. — М.: 3-я Госуд. типография, 1920. 74с.
3. Собрание узаконений РСФСР. 1919. № 3. Ст. 32.

4. Собрание узаконений РСФСР. 1930. № 57. Ст. 685.
5. Собрание узаконений РСФСР. 1930. № 55. Ст. 246.
6. Собрание законодательства СССР. 1935. № 32. Ст. 252.
7. Государственный исторический архив Чувашской Республики (далее — ГИА ЧР). Ф. Р.— 1144, Ф. Р.— 1767, Ф. Р.— 1394, Ф. Р.— 2882, Ф. Р.— 1392.
8. ГИА ЧР. Ф. Р-1664, Ф. Р-1580.
9. Собрание законодательства СССР. 1935. № 32. Ст. 252.

© Семенова Инна Юрьевна (iysemenova@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



РЕФОРМА ЗЕМСКОГО САМОУПРАВЛЕНИЯ ВРЕМЕННОГО ПРАВИТЕЛЬСТВА (ПЕРВЫЙ ЭТАП — ВЕСНА 1917 Г., НА МАТЕРИАЛАХ ВОЛОГОДСКОЙ ГУБЕРНИИ)

REFORM OF THE ZEMSTVO SELF-GOVERNMENT OF THE PROVISIONAL GOVERNMENT (THE FIRST STAGE — THE SPRING OF 1917, THE MATERIALS VOLOGDA PROVINCE)

G. Tikhomirova

Summary. The article discusses issues related to the use of the process of reforming Zemsky self-government by the Provisional Government. Based on the analysis of historical sources and scientific literature, the specificity of the first stage of the ongoing reforms is shown, which was noted by the restructuring of the administration of provincial and district zemstvos.

Keywords: History of Russia at the beginning of the 20th century, zemstvo, provincial zemstvo government, district zemstvo government, Provisional government, councils, delegate.

Тихомирова Галина Владимировна

*К.и.н., доцент, Вологодский институт права и экономики ФСИИ России
galikt@mail.ru*

Аннотация. В статье рассмотрены вопросы, связанные с использованием с процессом реформирования земского самоуправления Временным правительством. На основе анализа исторических источников и научной литературы показана специфика первого этапа проводимых реформ, который был отмечен перестройкой управления губернскими и уездными земствами.

Ключевые слова: История России начала XX века, земства, губернская земская управа, уездная земская управа, Временное правительство, советы, гласные.

Реформа местного самоуправления Временного правительства рассматривается в отечественной историографии, как предоставившая земствам максимально широкие полномочия. В ходе комплекса мероприятий по изменению системы местного самоуправления, новое правительство видело в земских учреждениях и земских кадрах, как свою твердую опору на местах. И это закономерно, ведь оно имело сходный с земствами социальный и партийный состав. Из 12 членов первого состава Временного правительства, большинство составляли кадеты и октябристы, в деятельности земских учреждений ранее принимали участие не менее половины (И. В. Годнев, В. Н. Львов, А. И. Шингарев и др.) в том числе и председатель правительства князь Г. Е. Львов.

Возрастание политической роли земств ознаменовалось телеграфным циркуляром Г. Е. Львова от 5 марта 1917 г. о назначении губернскими и уездными правительственными комиссарами председателей земских управ без какой-либо дополнительной процедуры оформления нового состояния и передаче в их руки всей полноты власти на местах.

Эта телеграмма была получена в Вологде 6 марта 1917 г. и вызвала бурное обсуждение на заседании Вре-

менного губернского комитета — его члены говорили «о невозможности заменить организовавшийся комитет единоличной властью». Как видно из протокола, они выступали вовсе не против самого председателя губернской земской управы, а стремились отстоять коллективный принцип организации новой власти. В качестве компромиссного варианта предлагалось даже пригласить председателя губернской земской управы войти в состав Временного губернского комитета как первого среди равных, с тем, чтобы он опирался в первую очередь на комитет и был ему подконтролен [1, л. 8].

Так уже в первые дни революции столкнулись две тенденции в образовании новых органов власти на местах: «сверху» — на основе распоряжений Временного правительства и «снизу» — по инициативе влиятельных местных организаций, партий, движений и отдельных деятелей. На протяжении всей весны и лета 1917 г. эти течения будут развиваться параллельно, причем Временное правительство постоянно будет стремиться различными способами взять под свой контроль или совсем упразднить стихийно возникавшие комитеты, советы и другие местные органы управления.

В результате обсуждения циркуляра губернским комитетом была принята следующая резолюция: «...теле-

грамма Министра Внутренних Дел, требующая передачи высшей административной власти в губернии в единоличные руки председателя Губернской Земской Управы, не соответствует ни интересам населения, ни интересам установившегося в Вологодской губернии общественно-порядка и спокойствия. Необходимо, чтобы указанной постановлением Министра Внутренних Дел в отношении Вологодской губернии было приспособлено к существованию здесь Губернского и Уездных Комитетов». Так же было постановлено отправить в Петроград делегацию в количестве трех членов Временного губернского комитета для информирования правительства о фактическом положении дел в провинции, сообщить о принятой резолюции князю Г.Е. Львову, а «до получения ответа из Петрограда сохранить существующий порядок губернского управления» [5, л. 11 об.].

Результатом этого стала телеграмма из Министерства внутренних дел, полученная в Вологде 9 марта 1917 г., в которой сообщалось, что «в соответствии с предложениями Временного губернского комитета Временное Правительство назначило комиссаром Виктора Андреевича Кудрявого» [4, л. 2]. Столь быстрое согласие объясняется тем, что В.А. Кудрявый — влиятельный земский деятель губернского масштаба, в то же время известный в столице как бывший член Государственного совета, принадлежащий к кадетской партии — вполне устраивал правительство в качестве своего представителя в губернии.

Таким образом, должность правительственного комиссара в Вологде все-таки занял выдвиженец Временного губернского комитета, как это произошло во многих других земских губерниях России, вопреки циркуляру Г.Е. Львова. Председатель губернской земской управы Н.М. Дружинин остался на своей должности.

Позже Временный губернский комитет избрал из своего состава и двух товарищей (помощников) комиссара, которые были также утверждены Министерством внутренних дел. Ими стали Н.Я. Масленников (кадет) и Д.И. Деларов (эсер), которого в июне 1917 г. сменил И.А. Саммер (социал-демократ) [3, л. 64].

Подобно губернскому временному комитету, в уездных центрах Вологодской губернии создавались новые органы власти: 28 февраля 1917 г. возник временный распорядительный комитет в Череповце, 3 марта — временный объединенный комитет в Никольске, 12 марта — временный исполнительный комитет в Тотьме, 15 марта — уездный правительственный комитет в Кадникове. Как правило, в их состав, наряду с представителями городского населения, кооперации и других разночинцев, входили земские гласные или служащие земских управ. Например, в Вологодском уезде на уездном земском

собрании 15 марта 1917 г. представителями от земства во временный уездный комитет были избраны П.Ю. Зубов, С.В. Виленский и С.Т. Федосеев.

Для упорядочения деятельности этих комитетов Временным губернским комитетом в начале марта 1917 г. было утверждено и затем опубликовано «Положение о временных уездных комитетах Вологодской губернии».

Ситуация, характерная для многих российских губерний, сложилась на Вологодчине и с назначением уездных комиссаров. Из 10 уездов лишь в двух (Никольском и Вельском) временные уездные комитеты поддержали председателей земских управ (соответственно — П.Н. Попов и Я.Д. Доброумов) и оставили их в качестве правительственных комиссаров. В остальных уездах в период с 13 по 22 марта 1917 г. вместо председателей земских управ уездными комитетами были избраны новые комиссары [3, лл. 61,64,89,96,97].

Дело доходило порой до смещения всего состава старых земских управ, включая председателя и секретаря, и последующих всесословных выборов. Это произошло в Вологодском, Грязовецком, Кадниковском и Великоустюжском уездах и даже было отмечено на страницах журнала «Волостное земство» (издаваемого в Петрограде) в заметке под рубрикой «Новое земство».

Нужно отметить, что 19 марта 1917 г. Временное правительство приняло постановление о полном уничтожении института земских начальников, а их обязанности были включены в компетенцию уездных правительственных комиссаров.

Для комиссаров, избранных на местах, процедура утверждения правительством была обязательна. Товарищ министра внутренних дел С.М. Леонтьев 7 апреля 1917 г. направил Вологодскому губернскому комиссару телеграмму: «Прошу срочно сообщить, учреждены ли должности уездных комиссаров и кем они замещены. Необходимо согласно циркулярной телеграмме от 26 марта немедленно представить всех уездных комиссаров для утверждения Временному правительству» [3, л. 63]. Но только в июне 1917 г. Министерство внутренних дел сообщило губернскому комиссару В.А. Кудрявому об утверждении уездных комиссаров на основании представленных материалов [3, лл. 92, 111].

В итоге комиссарами в Вологодской губернии (как и в большей части России) становились представители «второго земского эшелона», сформировавшегося еще в царское время, так называемого «третьего элемента» — агроном И.Ю. Дамберг (Великоустюжский уезд), врач К.Е. Добряков (Яренский уезд), учитель М.Н. Басов (Тотемский уезд), наставник учительской семинарии

К.Е. Стабриков (Сольвычегодский уезд), лесной ревизор И.И. Митюшев (Устьсысольский уезд). Особняком стоят лишь Вологодский, Грязовецкий и Кадниковский уезды (наиболее развитые в экономическом отношении), где комиссарами были избраны бывшие земские начальники — Б.Л. Саблин, С.А. Позняков и В.Ю. Зубов [3, лл. 61,67].

В отличие от большинства председателей уездных управ старого цензового земства, новые комиссары пользовались заслуженным авторитетом и доверием у населения. Примером может служить краткая характеристика на К.Е. Стабрикова, представленная губернскому комиссару Сольвычегодским уездным временным комитетом: «Кондратий Ефимович Стабриков ... с 1 июля 1899 г., по 30 сентября 1916 г. состоял учителем сначала Красноборского, затем Сольвычегодского городских (высших начальных) училищ и лишь с 30 сентября 1916 г. переведен на должность наставника Никольской Учительской Семинарии. Стабриков пользуется авторитетом и широкой популярностью не только среди учительства и населения г.г. Сольвычегодска и Красноборска, но и уездного крестьянства. В 1912 г. Стабриков прогрессивной частью избирателей по 2-й курии на уездных выборах был выставлен кандидатом в выборщики в Государственную Думу и только вследствие выдвинутой консервативной частью избирателей кандидатуры художника Борисова был, несмотря на полученное им большинство голосов, исключен Губернской Комиссией по выборам из числа выборщиков» [3, л. 95 об.].

Параллельно с формированием нового управления земства, начали складываться и новые волостные органы управления, например крестьянские Советы. Уже весной 1917 г. начала складываться парадоксальная ситуация: почти все вновь возникшие на политической арене органы (те же Советы) стали обращаться к зем-

ствам, имевшим устоявшуюся штатную структуру и отлаженную систему самофинансирования, за помощью, прежде всего материальной, необходимой для своего становления. И, как правило, они эту помощь получали. Так 22 апреля 1917 г. Совет при Вологодской губернской земской управе постановил, выделить 10000 рублей оргбюро по созыву Всероссийского Совета крестьянских депутатов [2, л. 81–82]. Однако, едва окрепнув, эти органы всячески стремились в дальнейшем потеснить земства в борьбе за политическое влияние на массы.

Возможно, эти попытки Советов крестьянских депутатов получить финансовую поддержку от земств и в то же время потеснить их в борьбе за влияние среди крестьянства и даже поставить под свой контроль (что вытекает из политических задач) и положили начало будущему противостоянию этих двух структур.

В заключении следует отметить, что на протяжении весны-лета 1917 г. земская идея была все-таки более популярной — с надеждой на перестройку земств на широких демократических началах. Настойчивые требования к Временному правительству начать немедленную реформу системы земского самоуправления поступали с мест, начиная с первых же дней и недель революции [6, с. 144–145].

Временное правительство, как уже отмечалось выше, в качестве проводника своей политики на местах, делало основную ставку именно на земства. Но, в связи с тем, что почти повсеместно существовало недовольство населения старым, цензовым земством остро вставал вопрос реформирования имеющейся системы земского самоуправления, которое началось с существующих губернских и уездных земств, а завершилось появлением волостного земства.

ЛИТЕРАТУРА

1. Государственный архив Вологодской области (ГАВО): фонд 34 «Вологодская губернская земская управа (1917–1918 гг.)» (Ф 34) Оп. 1 д. 3394.
2. ГАВО Ф 34. Оп. 1 д. 3402.
3. ГАВО Ф 788 «Вологодский губернский временный комитет (1917)». Оп. 1 д. 5.
4. ГАВО Ф 788. Оп. 1 д. 8.
5. ГАВО Ф 788. Оп. 1 д. 104.
6. Герасименко Г. А. Земское самоуправление в России. — М.: Наука, 1990. — 264 с.

© Тихомирова Галина Владимировна (galikt@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

К ВОПРОСУ ОБ ИСТОРИИ НОРМАТИВНЫХ АКТОВ, РЕГУЛИРУЮЩИХ РАЗВИТИЕ БОКСА В БАССР

ON THE HISTORY OF THE REGULATIONS GOVERNING THE DEVELOPMENT OF BOXING IN BASSR

**A. Khabibullina
A. Kadymov**

Summary. The article is devoted to the history of boxing in the Republic of Bashkortostan and the role of regulatory documents in the development of this process. The chronological scope of the work covers the second half of the twentieth century. The purpose of the work was to identify and analyze the regulatory and legal factors that determined the formation and development of boxing in the republic in the period after the Great Patriotic War. The scientific novelty of the work is that for the first time in historical science the development of Bashkir boxing in the specified period of time is analyzed, and the influence of regulatory legal documents on this process is analyzed. The result of the study is the author's conclusion that the normative acts of the Bashkir ASSR aimed at developing boxing in the second half of the 20th century provide an opportunity to determine the main patterns and trends of boxing development in the region, to identify positive experience in organizing work in this area for further improvement. The author states the conclusion that for the leadership of physical culture and sports, including boxing, in the period under review, a party-state and public management system was formed. This system was divided into trade unions, voluntary sports communities, sports clubs. Until the early 1990's, an important role played by party organs, primarily the All-Union Leninist Communist Youth League (Komsomol). But after the collapse of the Soviet Union, the central authorities gave the regions the opportunity to solve their own problems. The instability of the central government was manifested in the repeated reform of the state body for the management of physical culture and sports, which made it impossible to conduct purposeful activities to develop physical culture and sports in the regions with the necessary efficiency. Underfunding from the center led to the closure of sports facilities, children's and youth sports schools, their re-profiling, which included, among other things, boxing.

Keywords: history of boxing, sport in Bashkortostan, sports legislation.

Хабидуллина Айгуль Рафкатовна
Д.и.н., доцент, Башкирский государственный
университет
khabibullina-ar@mail.ru
Кадымов Айдар Амирович
Преподаватель, Уфимский ЮИ МВД России
aidar.kadymov@yandex.ru

Аннотация. Статья посвящена истории становления бокса в Республике Башкортостан и роли нормативно-правовых документов в развитии данного процесса. Хронологические рамки работы охватывают вторую половину XX-го столетия. Целью работы являлось выявление и анализ нормативно-правовых факторов, определявших становление и развитие бокса в республике в период после Великой отечественной войны. Научная новизна работы состоит в том, что впервые в исторической науке проанализировано развитие башкирского бокса в указанный период времени, дан анализ влияния нормативно-правовых документов на указанный процесс. Результатом исследования является вывод автора о том, что нормативные акты Башкирской АССР, направленные на развитие бокса во II половине XX в. дают возможность определить основные закономерности и тенденции развития бокса в регионе, выявить положительный опыт организации работы в этой области для дальнейшего совершенствования. Автор формулирует вывод, что для руководства физической культурой и спортом, в том числе и боксом, в рассматриваемый период была сформирована партийно-государственная и общественная система управления. К этой системе относились профсоюзы, добровольные спортивные сообщества, спортивные клубы. До начала 1990-х годов, важную роль играли партийные органы, прежде всего, Всесоюзный ленинский коммунистический союз молодежи (ВЛКСМ). Но после распада Советского Союза органы центральной власти предоставили регионам возможность самим решать свои проблемы. Нестабильность центральной власти проявилась в неоднократном реформировании государственного органа по управлению физической культурой и спортом, что не давало возможность вести целенаправленную деятельность по развитию физической культуры и спорта в регионах с необходимой эффективностью. Недофинансирование из центра приводило к закрытию спортивных сооружений, детско-юношеских спортивных школ, их перепрофилированию, что коснулось, в том числе, и бокса.

Ключевые слова: история бокса, спорт в Башкортостане, спортивное законодательство.

Ключевым фактором становления и развития профессионального спорта, в том числе бокса, в регионах России стало создание условий для подготовки и переподготовки квалифицированных тренерских кадров. Решить эту задачу было призвано постановление СНК (Совета народных комиссаров) СССР [1, с. 13]. Данный нормативно-правовой акт с самого начала был нацелен на повышения качества управления спортив-

ными процессами, в том числе путём повышения квалификации тренерских кадров.

Этот документ стал основой для создания в Башкирии системы мероприятий, направленных на повышение качества работы тренерских кадров. Такие мероприятия развивались в форме семинаров, которые проводились в городах и сёлах республики.

Главная задача, которая ставилась перед советскими физкультурниками в этот период — воссоздать довоенную систему подготовки спортивных кадров, а в идеале — превзойти этот уровень. Немаловажным было и восстановление разрушенной войной спортивной инфраструктуры.

Управленческие кадры в Башкирии чётко осознавали, что в основе спортивной политики должны лежать новые знания, учебно-методическая работа с тренерами. Второй приоритетной задачей стал поиск эффективных путей работы массовых спортивных обществ. Это невозможно было сделать без последовательной работы по созданию сети спортивных секций в различных уголках Башкирии. Долгий поиск наиболее эффективных путей реализации спортивной политики привёл к широкому распространению в республике сельских и межрайонных спартакиад, а также развитию студенческого спорта. В новую систему развития физической культуры успешно вписался бокс, тем более, что в Башкирии традиционно были популярны именно борцовские состязания. [2, с. 122–128]. В этот период бокс начинает обретать популярность во всём СССР и мода на относительно новый вид спорта не обошла стороной и Башкортостан.

Исследовавший этот вопрос А.М. Валеев справедливо отмечал, что роль спорта в послевоенный период существенно возрастает. Данный процесс был во многом обусловлен принятием постановление ЦК ВКП (б) от 27 декабря 1948 г. «О ходе выполнения Комитетом по делам физической культуры и спорта директивных указаний партии и правительства о развитии массового физкультурного движения в стране и повышении мастерства советских спортсменов». Этот документ особое внимание уделял именно развитию физкультуры и спорта на местах. Документ был весьма амбициозен и, в числе прочих, ставил задачи не только повышения мастерства спортсменов, но и завоевания значимых позиций на международной арене [1, с. 122]. Иначе говоря, спорт стал восприниматься властью как олицетворение успешности всей российской политической системы.

ЦК КПСС отмечал, что спортивная подготовка подрастающего поколения пока налажена не достаточно эффективно, спортивная и воспитательная работа даже в рамках крупных спортивных обществ не приводит к существенному росту спортивного мастерства. Одной из причин этого виделась невысокая квалификация тренерского состава, который был почти не знаком с методической работой и ее особенностями. Государственные структуры также обращали внимание на необходимость более широкого внедрения средств массовой информации в пропаганду здорового образа жизни, физкультуры и спорта.

Придавая важное значение дальнейшему повышению уровня физкультуры и спорта в СССР, партия и правительство обязали все организации, занимавшиеся молодежью, в кратчайшие сроки ликвидировать недостатки, о которых говорилось в постановлении, обеспечить массовое развитие физкультуры и спорта, расценивая физкультуру как важный метод коммунистического воспитания, улучшения здоровья советского народа и подготовки трудящихся к труду и защите социалистического государства.

Особое внимание следовало уделить развитию всех видов спорта в физкультурных коллективах, особенно, гимнастики, легкой атлетики, плавания, бокса, лыжного, конькобежного и велосипедного спорта, проведению соревнований, организации массовой подготовки ответственных физкультурных кадров.

Главной задачей, которую ставили перед собой государственные и партийные структуры — укрепление здоровья советских граждан. При этом, следует отметить, что в советской практике физическое воспитание и спорт в этот период времени фактически отождествлялись с военной подготовкой граждан. Это привело к любопытному феномену — партизации спорта, когда во главе спортивных обществ ставились крупные партийные, комсомольские или профсоюзные руководящие работники. Несмотря на идеологизацию спорта, это не помешало созданию спортивных и военно-патриотических клубов в большинстве сельских населённых пунктов, не говоря уже о городах.

В Башкирии удалось наладить систему воспроизводства тренерских кадров и спортивных результатов уже к 1960-м годам. К 1951 г. в республике уже действовали 3416 коллективов физической культуры, 1 добровольное спортивное общество, 63 районных и 6 городских комитетов физкультуры. Только в 1951 г. было подготовлено много разрядников. Из них: 1 разряд получили 169 человек, 2 разряд — 900 человек, 3 разряд — 4201 человек, юношеский разряд — 2518 человек [3, с. 45].

Вторая половина XX века — время бурного развития в Башкирии различных видов спорта, включая бокс. Этому во многом способствовала складывавшаяся в данный период нормативно-правовая система в республике. Так, Приказом № 336 от 9 сентября 1953 г. Министерства здравоохранения Башкирской АССР был утвержден Совет по физической культуре и спорту при Министерстве здравоохранения. Это привело к концентрации основных управленческих усилий в рамках одного министерства. Одновременно, Минздрав Башкирии получал под свой контроль материально-технические объекты, которые ранее принадлежали комитету по делам физкультуры и спорта. Сам комитет был расформирован и вошёл

в состав Минздрава Башкирии как отдельное структурное подразделение.

Несмотря на общую неоднозначную оценку этих изменений, следует признать, что они объективно способствовали развитию спорта в республике, в том числе и бокса. Развитие обеспечивалось, главным образом, через укрепление материально-технической базы спортивных обществ, что способствовало росту мастерства тренеров, а, как следствие, и самих боксёров [4, с. 6].

Развитием бокса в СССР руководила Федерация бокса, которая до 1959 г. именовалась всесоюзной секцией бокса. Стоит отметить, что федерации бокса СССР подчинялись федерации бокса в союзных республиках, автономных республиках, краях и областях. В Башкирской АССР развитием бокса управлял комитет по делам физической культуры и спорта при Совете Министров Башкирской АССР.

Одним из ключевых моментов в развитии спорта и бокса, а также мастерства, стало введение в 1949 г. новых нормативов Единой всесоюзной спортивной квалификации. Данные нормативы периодически пересматривались с учетом всесоюзных и международных спортивных достижений. Перестраивалась организация и планирование учебно-тренировочного процесса в сборных командах. В связи с этим, боксеры начали тренироваться в течение года, возросла интенсивность тренировок, а также их объем. Тренировочный процесс строился с учетом результатов научных исследований.

В Башкирии в 50-х годах XX в. особое внимание уделяли на развитие форм и методов физкультурно-массовой и спортивной работы, которые отвечали бытовым и национальным особенностям населения. На основе национальных и народных видов спорта разрабатывались республиканские спортивно-массовые соревнования, олимпиады, спартакиады [5, с. 24].

В 1959 г. в целях координации физкультурного движения в стране постановлением ЦК КПСС и Совета Министров СССР был создан Союз спортивных обществ и организаций СССР. На основе данного постановления в 1959 г. Совет Министров Башкирской АССР постановил о создании Союза спортивных обществ и организаций Башкирской АССР. Стоит отметить, что согласно этому постановлению Совета Министров БАССР Башкирский комитет физкультуры и спорта был упразднен и его штаты были переданы Союзу спортивных обществ и организаций БАССР, что, по мнению исследователей, повлияло на развитие бокса в республике [5, с. 24].

Основные нормативные акты, направленные на развитие бокса в Башкирской АССР, были тесно связаны

с нормативными актами, которые касались развития физкультуры и спорта в республике. Во II половине XX в. большое значение начали придавать физкультурным движениям, в связи с этим принято постановление Центрального Комитета КПСС и Совета Министров СССР от 11 Августа 1966 г. «О мерах по дальнейшему развитию физической культуры и спорта». Физкультурные движения республики и советы добровольных спортивных обществ совместно с профсоюзами и комсомолом начали активную работу по решению таких проблем, как повышение массовости и мастерства спортсменов.

Отечественный исследователь М. И. Романенко справедливо отмечает, что без активного государственного участия сложно было бы рассчитывать на рост численности занимающихся боксом в различных регионах СССР. Успехи советских боксёров этого периода обеспечивались тремя основными факторами: обменом опытом с зарубежными спортсменами, улучшением материальной базы подготовки спортсменов и существенными позитивными изменениями в учебно-методической и тренерской работе. Немаловажно и то, что значительно выросло число спортивных соревнований, что позволило советским боксёрам постепенно наращивать опыт соревновательной деятельности. Рост числа соревнований привёл к росту интенсивности тренировочного процесса, а значит, сократилось время на подготовку высококвалифицированных боксёров [6, с. 7].

К 1966 году в сельских районах и городах Башкирии было создано уже 3240 физкультурных коллективов, 25% граждан (около 1 млн. человек) регулярно занимались спортом или физической культурой. Ряды физкультурников росли очень быстрыми темпами. Например, в 1967 г. число советских граждан решивших заняться спортом увеличилось более чем на 100 тыс. человек. Рост численности спортсменов заставил спортивные власти задуматься о проведении в республике массовых спортивных фестивалей. С этой целью было принято решение о проведении IV Всебашкирской летней спартакиады, которая собрала 683 984 человек в массовых стартах, что является беспрецедентно высокой цифрой для региональных спортивных фестивалей. В том же году было подготовлено больше 60 мастеров спорта СССР, 1801 спортсмен первого разряда, свыше 100 тыс. физкультурников массовых разрядов и 222 747 человек выданы значки: готов к защите Родины, передовой отряд [7, с. 17].

Тем не менее, высокая численность участников спортивных состязаний долгое время не приносила серьёзных успехов на общесоюзной и, тем более, международной арене. Поэтому 28 ноября 1968 г. вновь был образован Комитет по физической культуре и спорту при Совете Министров Башкирской АССР. С тех пор дан-

ное подразделение в том или ином виде сохранялось в структурах исполнительной власти: 3 июля 1986 г. Указом Президиума Верховного Совета республики Спорткомитет Башкирской АССР преобразован в Государственный комитет по физической культуре и спорту Башкирской АССР, а с февраля 1992 г. он стал называться Государственный комитет по физической культуре и спорту Республики Башкортостан.

Организационные изменения постепенно давали и спортивный эффект. Так, если в 1935–1936 гг. в Башкирии было лишь 2 мастера спорта, то в 1968 г. их насчитывалось уже 482 человека. При этом появилось 10 почетных мастеров, 7 мастеров спорта международного класса, 4 заслуженных мастера спорта СССР [8, с. 6, 14].

Рассуждая об успехах спортивной элиты, исследователи отмечают большую заслугу общественных федераций по различным видам спорта, а также работу широкого физкультурного актива и ведущих тренеров-наставников [8, с. 7]. Повседневное внимание руководства республики, председателей городских и районных спортивных комитетов, советов Федерации профсоюзов к развитию бокса, спорта и физкультуры позволило многим городам Башкирской АССР начать всесоюзное движение за города здоровья и спорта, широко подхваченное по республике и в стране.

Толчком к развитию физкультурно-спортивного и туристского движения, в том числе и бокса, стали и принятые в 1990-е гг. законодательные, нормативные и правовые акты. В частности, в 1994 г. Башкортостан одним из первых среди регионов России принял Закон «О физической культуре и спорте», а в 1995 г. — «О туристской деятельности в Республике Башкортостан».

Стоит отметить, что значительный импульс дальнейшему подъему массового физкультурного движения и спорта высших достижений дало принятие Декларации о государственном суверенитете Республики Башкортостан в 1990 г. Об этом свидетельствует то, что в 1991 г. число коллективов физической культуры составляло с 3471, а к 1999 г. их число возросло до 4881 [9, с. 15].

Таким образом, нормативные акты сыграли большую роль в весомых достижениях спортсменов Башкортостана на международной арене. Если в 1991 г. спортивные организации республики подготовили 2 мастеров международного класса, 67 мастеров спорта и 125 кандидатов в мастера спорта, то в 1999 г. мастеров международного класса было 20 человек, мастеров спорта 149 человек и кандидатов в мастера спорта 510 человек [10, с. 36].

В начале текущего столетия в Башкирии работало 8951 спортивное сооружение, включая 43 стадиона, 6

дворцов спорта, 3 легкоатлетических манежа, 4351 плоскостное спортивное сооружение, 2213 спортивных залов, 102 плавательных бассейна (из них 76 крытых), 386 лыжных баз, 852 стрелковых тира, 263 физкультурно-оздоровительных центра в трудовых коллективах, 113 детско-юношеских спортивных школ и 249 детских подростковых клубов по месту жительства. Охват составлял 104 549 детей и подростков [11, с. 34].

Тем не менее, система управления спортом оказалась не вполне эффективной. Она не смогла привнести ценности спорта в быт большинства граждан. Исследование нормативно-правовой базы того периода показывает, что основной акцент делался на развитии спорта высших достижений, в частности, тех видов спорта, которые входят в олимпийскую программу, особенно хоккею, футболу и, в существенно меньшей степени, боксу [8, с. 15].

Симптоматично, что в рассматриваемый период времени были проведены эксперименты по организации спортивного движения в ряде городов Башкирии (Сибай, Белорецк). Однако их результаты не стали всеобщим достоянием, по сути, спортивная политика в ряде случаев подменялась информационными кампаниями в сфере спорта. Это привело к тому, что всеобщей спортивной мобилизации достичь так и не удалось. Экономический кризис 1990-х гг. нанёс по массовому спорту катастрофический удар. В 1960 г. физкультурой и спортом в республике занимались 12,5% населения, в 1970 г. — 17,1%. в 1980 г. — 31,5%, в 1990 г. — показатель вновь снизился до 13,2%. Очевидно, что это связано с падением уровня жизни, ростом стоимости расходов на спортивные услуги [3, с. 36].

Но объяснения, апеллирующие только к ухудшению социального положения граждан, не являются в полной мере убедительными. Важнейшей причиной кризиса стал развал системы управления спортом. Прекратили своё существование целый ряд структур, прежде всего молодёжных, которые занимались вовлечением людей в спорт (ВЛКСМ, профсоюзы, ДОСААФ и другие). Именно данные структуры периодически отчисляли средства на поддержание спортивных объектов, секций и клубов [11, с. 34].

При этом, как отмечает Ф.Г. Аминов, анализ нормативно-правовых актов показывает, что в Башкортостане попытки выстроить управленческую вертикаль в спорте предпринимаются раньше, чем в других регионах. В частности, 5-летнее планирование достижений в этой сфере в Башкирии впервые начало использоваться в 1971-м году. В то время как по всему СССР этот процесс был запущен только в 1982 г. Несмотря на отмеченные выше недостатки, следует признать, что пяти-

летнее планирование позволяло расширять материально-техническую базу секций для бокса, способствовало массовости и давало надежду на подготовку высококвалифицированных спортсменов. Башкортостан, в целом, характеризовался ростом большинства спортивных показателей, что позволило республике по многим показателям занять ведущее место в Уральском регионе [3, с. 10]. Серьезные результаты были достигнуты в сфере развития спортивной инфраструктуры. Активно строились спортивные объекты, в том числе, стадионы и дворцы спорта. Однако, подобные объекты носили типовой характер, не отличались архитектурными изысками и комфортом для зрителей, что изначально делало их неудобными и не современными. Проблема спортивных сооружений состояла также в том, что они находились в ведении крупных предприятий и профсоюзов. Соответственно, их использованию мешали ведомственные барьеры.

Таким образом, для того чтобы, рассмотреть вопросы о нормативных актах по развитию бокса в БАССР, следует опираться и систематизировать материалы по истории развития физической культуры и спорта. Нормативные

акты Башкирской АССР, направленные на развитие бокса во II половине XX в. дают возможность определить основные закономерности и тенденции развития бокса в регионе, выявить положительный опыт организации работы в этой области для дальнейшего совершенствования.

Анализ документов и нормативных актов показывает, что для руководства физической культурой и спортом, в том числе и боксом, в рассматриваемый период была сформирована партийно-государственная и общественная система управления. Куда относились профсоюзы, добровольные спортивные сообщества, спортивные клубы, немаловажную роль играл и Всесоюзный ленинский коммунистический союз молодежи.

Реорганизации в системе управления физической культурой и спортом, которые проводились неоднократно, показали целесообразность сосредоточения руководства развитием данной области в руках государственных органов. Эта практика закрепились в начале 90-х гг. XX в. в ряде указов и законе Республики Башкортостан «О физической культуре и спорте».

ЛИТЕРАТУРА

1. КПСС. Коммунистическая партия Советского Союза в резолюциях и решениях съездов, конференций и пленумов ЦК (1898–1986). Т. 8. 1946–1955. М., 1985. 576 с.
2. Хабибуллина А. Р. Борцовские состязания — один из элементов башкирских свадебных обрядов. // Социальная политика и социология. Междисциплинарный научно-практический журнал. М.: РГСУ, 2008. № 6 (42). С. 122–128.
3. Валеев А. М. Реализация государственной политики по развитию массовой физкультурной и спортивной работы на Дальнем Востоке в 1945–1970-е гг. // Вестник Челябинского государственного университета. 2010, № 18. С. 121–127.
4. Аюпов Р. А. Олимпийское движение в Башкортостане. Уфа, 1994. 116 с.
5. Котова Т. П. История физической культуры и спорта Башкортостана (60-е начало 90-х гг.): автореферат диссертации... канд. ист. наук. Уфа, 1997. 23 с.
6. Аюпов Р. А. Используя национальные спортивные традиции // Национальные виды спорта: история, традиции, современность. Материалы межрегиональной научно-практической конференции. Уфа, 1998. 96 с.
7. Романенко М. И. Бокс. М., 1978. 296 с.
8. Башкирия спортивная / сост. В. И. Трушков. Уфа: Башкнигоиздат, 1971. 175 с.
9. Аминев Ф. Г. История развития физической культуры и спорта в башкирском Зауралье (60-е гг. XX в. — начале 2000 гг.): диссертация на соискание... канд. ист. наук. Уфа, 2005, 206 с.
10. Бадретдинова С. Н. Пропаганда здорового образа жизни в работе клубных учреждений (1985–2000) на материалах Башкортостана // Вестник ЮУрГУ. 2015, № 4. С. 13–17.
11. Аюпов Р. А. От сабантуя до Олимпийских игр (о развитии в Башкортостане национальных видов спорта и конноспортивных игр). Уфа: Слово, 1995. 47 с.
12. Гомбоев Б. Б., Полева Н. В. Спортивный дневник как средство подготовки борцов: структура и содержание // Актуальные проблемы физической культуры, спорта и туризма: материалы Международной научно-практической конференции. Уфа, 2009. С. 34.
13. Беленький А. Г. Большие чемпионы: второй после президента. Реквием по плохому парню. М., 2011. С. 421.
14. Кадымов А. А. Обучение и тренировки боксеров в Башкирской АССР во второй половине XX века (историко-правовые аспекты) // Евразийский юридический журнал. — 2018. № 11.(126). С. 72–73

УСЛОВИЯ ЭФФЕКТИВНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ И ИНВАЛИДНОСТЬЮ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОЙ ПРАКТИКИ ВУЗА¹

Бобкова Ольга Валерьевна

*К.п.н., доцент, Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева
(г. Саранск)
bobkova7@yandex.ru*

**CONDITIONS OF EFFECTIVE
ORGANIZATION OF INDEPENDENT
WORK OF STUDENTS WITH SPECIAL
HEALTH NEEDS AND DISABILITY UNDER
CONDITIONS OF THE UNIVERSAL
PRACTICE OF THE UNIVERSITY**

O. Bobkova

Summary. The article is devoted to the problem of organizing independent work of students with special health needs and disabilities in an inclusive learning environment. The author analyzes the importance of independent educational activity and the causes of difficulties that arise for students of this category in the process of its implementation, determines the pedagogical conditions that increase its effectiveness.

Keywords: independent work, organization, conditions, students with special health needs and disabilities.

Аннотация. Статья посвящена проблеме организации самостоятельной работы студентов с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью в условиях инклюзивного обучения. Автор анализируется значение самостоятельной учебной деятельности и причины трудностей, возникающих у обучающихся данной категории в процессе ее выполнения, определяются педагогические условия, повышающие ее эффективность.

Ключевые слова: самостоятельная работа, организация, условия, студенты с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью.

Реализация принципов государственной политики в сфере образования обуславливает необходимость особого внимания к такой категории граждан как лица с ограниченными возможностями здоровья (далее — ОВЗ) и инвалидностью. Требование создания для них специальных условий обучения закреплено в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» (от 29.12.2012 № 273-ФЗ).

Получение профессионального образования обеспечивает лицам с ОВЗ и инвалидностью условия для успешной социализации, максимальной самореализа-

ции, способствует повышению их социального статуса и защищенности. Многие выпускники с особыми образовательными потребностями вполне осознанно выбирают будущую профессию, проявляют настойчивость в достижении поставленной цели и становятся студентами вузов. Но на этапе адаптации к обучению в образовательной организации высшего образования у них часто возникают серьезные проблемы, приводящие к отказу от дальнейшей учебы.

Обеспечить доступность образования, стимулировать активность студентов указанной категории в об-

¹ «Исследование выполнено в рамках гранта на проведение научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям научной деятельности вузов-партнеров по сетевому взаимодействию (Ульяновский государственный педагогический университет им. И.Н. Ульянова и Мордовский государственный педагогический институт им. М.Е. Евсевьева) по теме: «Научно-методическое обеспечение организации самостоятельной работы студентов с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью в условиях инклюзивной практики вуза».

разовательном процессе вуз может путем создания специальных условий, соответствующих особым образовательным потребностям обучающихся.

Важнейшим и обязательным видом образовательной деятельности, необходимым для достижения студентами уровня сформированности компетенций, установленного требованиями Федеральных государственных стандартов высшего образования, является самостоятельная работа.

Основой современной концепции модернизации Российского образования является компетентностный подход. Он ориентирует образовательные организации всех уровней на формирование у обучающихся базовых компетентностей — готовности практически реализовать усвоенные знания, умения и навыки, способы деятельности для решения профессиональных задач. Сформировать подобную готовность возможно только если преобладающей в обучении будет их активная самостоятельная деятельность. Именно поэтому в развитии современного профессионального образования в нашей стране (и в частности вузовского) проявляется общемировая тенденция роста доли самостоятельной работы студентов и смена приоритетов — от преподавания и пассивного усвоения к активному учению [9].

В соответствии с этим, важнейшим условием эффективности профессиональной подготовки студентов становится формирование у них системы умений и навыков самостоятельной работы, воспитание культуры самостоятельной деятельности.

Г.Н. Юшко определяет самостоятельную работу в вузе, как форму организации образовательного процесса, стимулирующую активность, самостоятельность, познавательный интерес студентов [10].

Самостоятельность является основой формирования всех ключевых компетенций. Современный подход к организации образовательного процесса предусматривает ориентацию студентов на самостоятельный поиск необходимой информации, активное восприятие, осмысление и творческую переработку учебного материала в ходе аудиторных занятий и во внеаудиторное время, развитие самостоятельного мышления, навыков самоконтроля, планирования и рациональной организации собственной учебной деятельности [4].

С.Л. Рубинштейн выделяет понятие познавательной самостоятельности и определяет его как личностное качество, выражающееся в активности, инициативности, наличии потребности выполнять новые для себя действия с целью получения знаний, а в овладении способами их добывания, приобретении опыта твор-

ческой деятельности. Эффективность самостоятельной познавательной деятельности зависит от уровня сформированности ряда личностных характеристик: саморегуляции, самоопределения, самоэффективности, самосознания, самоорганизации, самоактуализации и т.д. [7].

Студент, начинающий обучение в вузе, опирается на опыт и навыки организации собственной деятельности, полученные в школе, во время внешкольных занятий и в быту. При этом на новой ступени образования требования к организации самостоятельной работы значительно повышаются, что обусловлено необходимостью овладения сложными общекультурными и профессиональными компетенциями [8].

Особенности психофизического развития лиц с ОВЗ и инвалидностью определяют специфику формирования у них личностных проявлений и характеристик, связанных с самостоятельностью (саморегуляции, самоорганизации и др.) [5].

Наличие значительного числа ограничений при выполнении различных видов деятельности, постоянная потребность в помощи и создании специальных условий, приводят к тому, что у старшеклассников с проблемами в развитии отсутствует необходимый опыт и навыки самостоятельной работы оказываются недостаточно сформированными. В результате, перейдя на уровень вузовского обучения, студенты этой категории испытывают значительно больше трудностей. Именно с проблемами самоорганизации и недостаточной способностью к проявлению волевых усилий многие исследователи (Б.Б. Айсмонкас, Н.А. Борисова, И.А. Букина, Е.И. Казакова, О.Л. Леханова, Е.А. Мартынова, С.В. Панюкова, Д.Ф. Романенкова, Н.А. Романович, В.С. Сергеева, Г.Г. Сатигалиева и др.) связывают невозможность завершить обучение в вузе для значительной части лиц с ОВЗ и инвалидностью.

Исследователи (Е.А. Мартынова, Д.Ф. Романенкова, Н.А. Романович) подчеркивают, что для рассматриваемой категории обучающихся характерна неадекватная самооценка, неустойчивый уровень притязаний, своеобразие в эмоциональной сфере, социальная и информационная дезадаптация, недостаточная самоидентификация в плане профессионального выбора и дальнейшего жизненного пути, что затрудняет для них овладение навыками самоорганизации [6].

В 2017–2018 учебном году нами было проведено исследование уровня развития самоорганизации студентов с особыми образовательными потребностями, обучающихся на 1–2 курсах педагогического вуза. Исследование проводилось на базе ФГБОУ ВО «Мордов-

ский государственный педагогический институт имени М.Е. Евсевьева» г. Саранска Республики Мордовия. В нем принимали участие 11 студентов, имеющих ОВЗ и инвалидность различных нозологических групп. Небольшое количество испытуемых обусловлено тем, что общее число обучающихся данной категории в вузе невелико, поэтому работа с ними носит индивидуальный характер.

Нами было сделано предположение о том, что проблемы, возникающие у студентов указанной категории на начальном этапе обучения, в значительной степени обусловлены недостаточным уровнем самоорганизации. Для выявления ее индивидуальных особенностей в ходе эксперимента нами был использован опросник «Диагностика особенностей самоорганизации» (ДОС-39) А.Д. Ишкова [3].

Результаты исследования показали, что большинство студентов с ОВЗ и инвалидностью имеют средний уровень самоорганизации. Недостаточная сформированность навыков по таким шкалам как «Анализ ситуации», «Планирование», «Коррекция» и «Волевые усилия», свидетельствует о том, что студенты не в полной мере анализируют существующие условия учебной деятельности, испытывают определенные затруднения при выстраивании и последовательной реализации плана работы, оценке полученного результата и самостоятельной коррекции своих действий. Им также свойственно недостаточно активное и настойчивое проявление волевых усилий для достижения поставленной цели.

Анализ полученных данных показал, что у большинства испытуемых в достаточной степени сформированы навыки принятия и удержания цели. Их высказывания в ходе обследования свидетельствовали о том, что они достаточно ясно осознают, как главную, перспективную цель своего обучения в вузе, так и ближайшие, актуальные цели. Вместе с тем, результаты, полученные по шкале «Анализ ситуации» позволяют сделать вывод о том, что студенты 1–2 курса с ОВЗ и инвалидностью испытывают затруднения при самостоятельном установлении и анализе препятствий, которые встречаются им в процессе реализации поставленной цели, а также при определении условий, которые необходимы для ее достижения. Характеристики, которыми они оценивали свои действия, в большинстве случаев демонстрировали средний (63,6%) и низкий (18,2%) уровень владения указанными навыками.

Особенно сложным для студентов с ОВЗ и инвалидностью является планирование действий, направленных на достижение цели. Трудности, возникающие при анализе условий деятельности, отражаются на способности обучающихся к ее планированию. Четко выстроить по-

следовательность своих действий способны лишь 18,2% опрошенных. В то же время большинство студентов демонстрируют средние (54,5%) и низкие (27,3%) показатели владения соответствующими навыками. По этой шкале было отмечено самое большое число испытуемых с низкими показателями.

Обучающиеся с особыми образовательными потребностями продемонстрировали достаточно сформированные навыки оценки собственных действий, психических процессов и состояний. Вместе с тем было отмечено, что специфические особенности психического и физического состояния студентов рассматриваемой категории, обусловленные наличием текущих заболеваний или патологиями развития, не всегда позволяют им реализовывать навыки самоконтроля достаточно длительно и на требуемом уровне.

Анализ показателей по шкале «Коррекция» свидетельствует, что только 18,2% испытуемых могут самостоятельно осуществить коррекцию своих целей при недостаточно четкой их первоначальной постановке или при изменении условий деятельности, могут изменять способы их достижения, планы действий и критерии оценки. Преимущественно для студентов младших курсов с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью характерен средний (72,7%) уровень показателей. Число испытуемых с очень низкими показателями незначительно (9,1%), но их присутствие в группе испытуемых свидетельствует о наличии обучающихся, испытывающих значительные затруднения в овладении навыками самостоятельной корректировки действий, что может значительно осложнить освоение ими необходимых профессиональных компетенций.

Большинство студентов с ОВЗ и инвалидностью демонстрировали недостаточную способность проявлять волевые качества для преодоления препятствий, возникающих на пути к поставленной цели. По результатам по шкале «Волевые усилия» к числу студентов, способных в проблемной ситуации активно мобилизовать свои физические и психические силы, сконцентрировать свое внимание на выполняемых действиях, нами были отнесены лишь 18,2% испытуемых. Основная же группа опрошенных показала средний (63,6%) и низкий (18,2%) уровень развития волевых качеств, что свидетельствует о недостаточной активности в преодолении возникающих на пути к поставленной цели препятствий.

Результаты по шкале «Уровень самоорганизации», подтвердили, что в группе испытуемых с ОВЗ и инвалидностью преобладают студенты (63,6%), демонстрирующие средние показатели развития навыков организации процесса собственной деятельности.

Недостаточный уровень самоорганизации у студентов ОВЗ и инвалидностью затрудняет для них выполнение самостоятельной работы и, как следствие, негативно влияет на их общую успешность в образовательном процессе. По нашему мнению, это свидетельствует о необходимости определения и целенаправленной реализации специальных условий, которые будут содействовать преодолению выявленных недостатков.

И. Ковалевский выделяет следующие принципы организации самостоятельной работы, характерные для современного образовательного процесса: *принцип интерактивности обучения, принцип развития интеллектуального потенциала студента, принцип обеспечения целостности и непрерывности дидактического цикла обучения* [4].

При реализации данных принципов в процессе организации самостоятельной работы студентов с ОВЗ и инвалидностью необходимо учитывать особенности психофизического развития обучающихся разных нозологических групп.

Интерактивный диалог и обратная связь, контроль и коррекция действий должны осуществляться с использованием тех каналов получения информации, которые являются наиболее доступными для студентов каждой нозологической группы (например, для студентов с нарушением зрения необходимые инструкции могут быть даны в устной форме; аналогично может быть получена обратная связь — в форме устных ответов; для студентов с нарушением слуха лучшей формой интерактивной связи является использование письменной речи и т.д.).

Для развития интеллектуального потенциала студента с особыми образовательными потребностями необходима целенаправленная работа по формированию алгоритмического стиля мышления, умения принимать адекватные и вариативные решения в сложной ситуации, работать с информацией. Обеспечить решение данных задач возможно посредством включения в образовательный процесс адаптационных дисциплин и поощряя обучающихся к их изучению.

В рамках изучения адаптационных дисциплин у обучающихся также можно развивать умение последовательно реализовывать все звенья дидактического цикла в процессе самостоятельной работы.

Для полноценной реализации студентами задач самостоятельной работы необходимо создать специальные условия. Можно выделить следующие их группы: *материально-технические, учебно-методические, организационно-педагогические.*

К числу специальных материально-технических и организационно-педагогических условий относятся следующие:

- ◆ при необходимости обучающимся должно быть предоставлено специальное оборудование (тифло-, сурдотехника), с помощью которого учебный материал может быть преподнесен в форме, соответствующей ведущему каналу получения информации для студентов каждой нозологической группы;
- ◆ требуется создание фондов информации и заданий для самостоятельной работы студентов, представленной в форме, соответствующей ведущему каналу получения информации для студентов каждой нозологической группы;
- ◆ необходимо обеспечить помещения для выполнения самостоятельной работы с учетом их доступности и (при необходимости) наличия специализированного оборудования;
- ◆ расчет времени, необходимого для выполнения самостоятельной работы обучающимися с ОВЗ и инвалидностью должен осуществляться с учетом особенностей психофизического их развития — сроки выполнения работы должны быть увеличены;
- ◆ необходимо обеспечить психолого-педагогическое сопровождение (при необходимости также сопровождение тифло- и сурдопедагогами) всех этапов выполнения самостоятельной работы и осуществления контроля ее результатов.

С учетом результатов проведенного анализа научных исследований по проблеме обучения в вузе лиц с инвалидностью и ОВЗ, а также выявленных в ходе эксперимента особенностей самоорганизации студентов этой категории, нами были сформулированы рекомендация относительно создания специальных учебно-методических условий для эффективной организации их самостоятельной работы:

- ◆ при разработке электронных учебных и учебно-методических пособий для организации самостоятельной работы по дисциплинам необходимо особым образом структурировать материал: разделить его на небольшие порции, обеспечить интерактивность представленного содержания — возможность перехода по ссылкам для получения списков литературы, доступа к сайтам электронных научных библиотек, конкретным публикациям для работы с информацией в индивидуальном режиме и формирования умений ее поиска;
- ◆ требуется обеспечить студентам с особыми образовательными потребностями постоянный доступ к адаптированным учебным и учебно-методическим материалам в информационно-обра-

- зовательной среде вуза; провести с ними целенаправленную работу по формированию умений поиска соответствующих источников и овладению алгоритмами работы с ними;
- ◆ при разработке дидактических материалов необходимо четко прописывать цель выполнения каждого задания, его практическую значимость для овладения профессиональными компетенциями;
 - ◆ с целью подготовки студентов к изучению новых тем в содержание учебных и учебно-методических пособий должны быть включены блоки подготовительных заданий, выполнение которых обеспечит повторение, систематизацию материала, сделает его усвоение более осмысленным и активным;
 - ◆ для обучающихся с тяжелой степенью нарушения зрения и слуха более эффективным является использование заданий меньшего объема: большая продуктивность деятельности обеспечивается делением одного задания на ряд последовательных, пошаговое выполнение которых формирует у студентов с подобными проблемами в развитии умение действовать последовательно, осуществляя при этом самоконтроль; итогом пошаговой работы может быть выполнение комплексного контрольного задания, что способствует систематизации полученных знаний и умений, осознанию их взаимосвязи, места и роли в достижении конечного результата;
 - ◆ необходимо обеспечить постепенное нарастание сложности заданий и пошагово прописать методику выполнения каждого из них;
 - ◆ в учебные материалы необходимо включать задания, имеющие профессиональную направленность и проблемный характер, предполагающие самостоятельный поиск и разные варианты решения;
- ◆ содержание предлагаемых заданий должно соответствовать практическим задачам, которые студенту предстоит решать в ходе различных видов практик и в последующей профессиональной деятельности; эта взаимосвязь должна быть отражена в их условиях;
 - ◆ учитывая особенности восприятия, переработки и представления информации студентами с инвалидностью и ОВЗ разных нозологических групп, необходимо обеспечить возможность выполнения заданий в различной, наиболее удобной для студента форме — письменно, в компьютерном варианте, устно или в графической форме и т.д.;
 - ◆ обучающимся должна быть обеспечена возможность выбора дополнительных заданий разной сложности из фондов оценочных средств, успешное выполнение которых и получение положительных отметок будет способствовать повышению мотивации и активизации самостоятельной деятельности студентов в изучении предмета;
 - ◆ необходимо (особенно на начальном этапе обучения) осуществлять поэтапный контроль результатов деятельности студентов с инвалидностью и ОВЗ, для их своевременной корректировки и формирования у обучающихся умений самоконтроля;
 - ◆ знакомство обучающихся с системой и алгоритмами выполнения самостоятельной работы.
- Мы полагаем, что реализация этих требований преподавателями при разработке соответствующих материалов, во взаимодействии со специалистами Ресурсного учебно-методического центра вуза, будет способствовать развитию умений самоорганизации у лиц с инвалидностью и ОВЗ, обеспечит активацию академической деятельности таких студентов и создаст необходимые условия для их успешного обучения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Айсмонтас Б. Б. Учебно-методическое сопровождение обучения студентов с инвалидностью в вузе / Б. Б. Айсмонтас, С. В. Панюкова, Г. Г. Саитгалиева // Психологическая наука и образование. — 2017. — № 1. — С. 17–22.
2. Бобкова О. В. Особенности навыков самоорганизации у студентов с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью / О. В. Бобкова // «Проблема процесса саморазвития и самоорганизации в психологии и педагогике», Международная научно-практическая конференция, г. Стерлитамак, 17 февраля 2018 г.: [материалы] / редкол.: З. В. Баишева [и др.]. — Стерлитамак: АМИ, 2018. — С. 40–45.
3. Ишков А. Д. Применение опросника «Диагностика особенностей самоорганизации» в психолого-педагогических исследованиях / А. Д. Ишков // Казанская наука. — 2014. — № 8. — С. 8–14.
4. Ковалевский И. Организация самостоятельной работы студента / И. Ковалевский // Высшее образование в России. — № 1. — 2000, — С. 114–115.
5. Лаврентьева М. А. Готовность студентов-дефектологов к тьюторскому сопровождению первокурсников с ограниченными возможностями здоровья / М. А. Лаврентьева, Е. В. Золоткова, Г. А. Винокурова // Гуманитарные науки и образование. — 2018. — Том 9, — № 2. — С. 57–63.
6. Мартынова Е. А. Формирование способности к самоорганизации лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов в процессе обучения по индивидуальному учебному плану в профессиональных образовательных организациях [Электронный ресурс] / Е. А. Мартынова, Д. Ф. Романенкова, Н. А. Романович // Современные проблемы науки и образования. — 2017. — № 5. — URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=26960>.

7. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание / С. Л. Рубинштейн. — СПб: Питер, 2017. — 186 с.
8. Рябова Н. В. Проектирование фонда оценочных средств в условиях реализации компетентно-ориентированных основных образовательных программ профессионального педагогического образования / Н. В. Рябова, Т. А. Наумова // Гуманитарные науки и образование. — 2014. — № 3(19). — С. 41–46.
9. Шукшина Т. И. Самостоятельная работа в формировании профессиональной компетентности бакалавров педагогического образования / Т. И. Шукшина, Ж. А. Мовсеян, И. И. Парватова [и др.] // Гуманитарные науки и образование. — 2016. — № 3(19). — С. 83–89.
10. Юшко Г. Н. Организация самостоятельной работы студентов в кредитно-рейтинговой системе обучения: монография / Г. Н. Юшко. — Ростов н/Д.: Изд-во ЮФУ, 2011. — 196 с.

© Бобкова Ольга Валерьевна (bobkova7@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Мордовский государственный педагогический институт имени М.Е. Евсевьева

ИССЛЕДОВАНИЕ МОТИВАЦИИ АСПИРАНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ ВУЗОВ В ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

RESEARCH OF MOTIVATION OF POSTGRADUATES OF TECHNICAL UNIVERSITIES IN LEARNING A FOREIGN LANGUAGE

R. Bubman

Summary. in professional education, knowledge of a foreign language occupies a leading position, due to the further ability to withstand competition in the labor market. In higher educational institutions of technical orientation, foreign language classes with graduate students are of a profile nature, since they are based on the studied professional area. As the main motivation of postgraduates in the study of language is noted the development of the ability of students to exchange professional information in the field of their activities and the ability to analyze information from foreign sources when writing a dissertation research. The task of a foreign language teacher is to maintain interest in their studies.

The article deals with the problem of motivation of graduate students of technical Universities in the comprehension of such a discipline as a foreign language. The author presented the results of the study of motivation in learning a foreign language by graduate students at the Department "Foreign language for aerospace specialties" of the Moscow Aviation Institute (national technical University).

Keywords: foreign language, motivation to learn a foreign language, graduate student, communication, professional growth.

Бубман Рита Моисеевна

*Старший преподаватель, Московский авиационный институт (национальный исследовательский университет), Россия, г. Москва
ropovski2003@mail.ru*

Аннотация. В профессиональном образовании знание иностранного языка занимает лидирующую позицию, обусловленную дальнейшей возможностью выдержать конкуренцию на рынке труда. В высших учебных заведениях технической направленности занятия иностранным языком с аспирантами носят профильный характер, так как в их основе лежит изучаемая профессиональная область. В качестве основной мотивации аспирантов в изучении языка отмечается развитие способности у обучаемых обмениваться профессиональной информацией в сфере своей деятельности и возможность анализа информации из зарубежных источников при написании диссертационного исследования. Задачей преподавателя иностранного языка является поддержание интереса к своим занятиям.

В статье рассмотрена проблема мотивации аспирантов технических ВУЗов в постижении такой дисциплины, как иностранный язык. Автор представил итоги исследования мотивации в изучении иностранного языка аспирантами на кафедре «Иностранный язык для аэрокосмических специальностей» Московского Авиационного Института (национального технического университета).

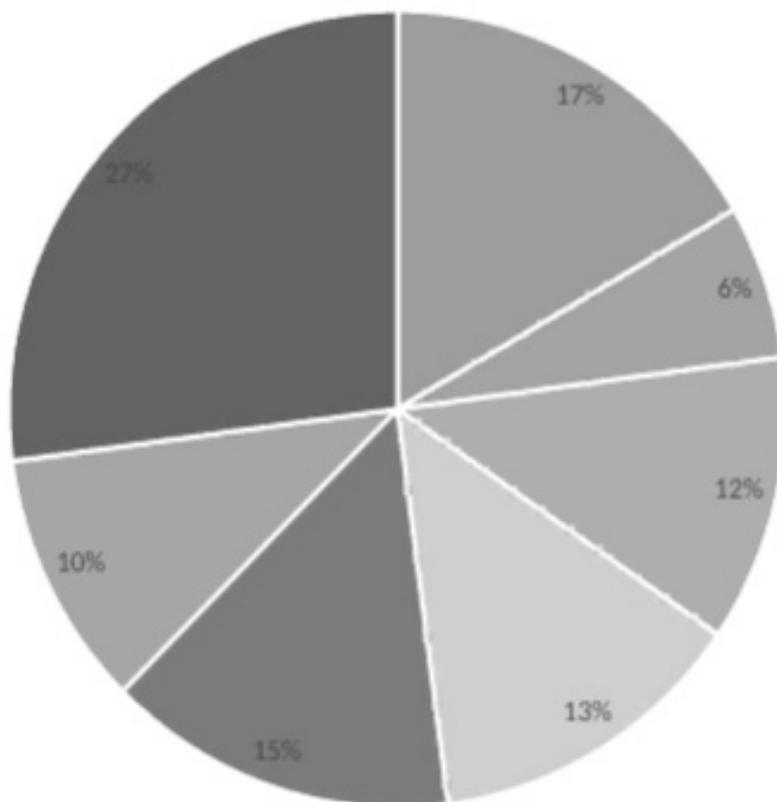
Ключевые слова: иностранный язык, мотивация изучения иностранного языка, аспирант, коммуникация, профессиональный рост.

Проблема мотивации является одной из самых популярных в области исследований в сфере образования. Формирование и развитие мотивации у современных студентов и аспирантов ведет к развитию самой системы эффективного образования. Политические, технологические, социально-экономические и иные изменения, происходящие в мировом сообществе, увеличивают ценность обучения иностранному языку на каждом уровне образовательной системы: специалитет, бакалавриат, магистратура, аспирантура.

Если принять во внимание значимость такого языка как английский в глубоком смысле, то и мотивирование аспирантов должно быть выполнено на высочайшем уровне, так как это представляется главной задачей при изучении иностранного языка. Освоение иностранного языка при обучении в аспирантуре всегда рассматривается в качестве средства слияния науки и образования. Предполагается, что аспирантами и соискателями,

осуществляющими научную деятельность, будет достигнут такой уровень освоения иностранного языка, при котором для них станет возможным продолжать обучение в других странах, либо успешно реализовать себя в приобретенной профессии посредством письменных или речевых коммуникаций на иностранном языке. Знание иностранного языка также существенно облегчает находить доступ к научной информации, используя при этом интернет-ресурсы и оказывает неоспоримое содействие в налаживании международных контактов научного характера, вместе с тем расширяя возможности повышать профессиональный уровень аспиранта. Многие аспиранты ставят в качестве основной цели — найти достойное место работы, на котором они смогут в полной мере реализовать себя. В этой связи наблюдается рост мотивации в изучении иностранного языка, которым в большинстве случаев оказывается английский. Ещё находясь в начале пути обучения будущий выпускник должен осознавать необходимость знания языка, для того, чтобы принимать

мотивы аспирантов технического ВУЗа в изучении иностранного языка



- понимание технической литературы, инструкций
- сдача экзамена кандидатского минимума
- участие в международной научной деятельности (публикации в зарубежных изданиях, выступления на зарубежных конференциях и др.)
- продолжение обучения за границей
- трудоустройство в зарубежные компании в других странах
- просмотр фильмов и телепередач
- продвижение по карьерной лестнице

Рис. 1. Мотивы аспирантов технического ВУЗа в изучении иностранного языка

участие в разных программах обучения международного уровня, а также конференциях и семинарах на иностранном языке [6.С.1281]. Теснейшее взаимодействие отечественных и мировых представителей научной среды ставит изучение иностранного языка в деятельности аспирантуры в ряды важнейших задач получения высшего образования на третьей ступени обучения [3.С.309].

Мотивация является основным компонентом в структуре учебной деятельности. При этом большую и значимую роль играет сама личность как субъект вышеуказанной деятельности [5]. В. Г. Асеевым отмечено, что система мотивации человека представляет собой «сложную и многоуровневую

систему побудителей, которая содержит в себе: всевозможные эмоции, нормы и ценности, стремления, установки, цели, потребности, мотивы, идеалы, интересы, эмоции и прочее. Подобная структура мотивированной сферы обуславливает направленность личности индивидуума. Это зависит от того, какой мотив и побуждение по своему строению и содержанию стали основными для этого человека» [1].

Изучая иностранный язык профессионально нужно сформировать заинтересованность у аспирантов, а также выявить проблемы его изучения, оказав этим поддержку в развитии мотивации у учащихся. Не лишним будет подчеркнуть, что аспекту мотивации в обучении

аспирантов в настоящее время должного внимания не уделяется, несмотря на то, что его по праву можно считать лидирующим среди способов улучшения процесса обучения, являющихся наиболее эффективными. Также требуется изменение отношения к факту необходимости изучения иностранного языка [2.С.10].

Мотивации более высокого уровня достигаются посредством воспитания добросовестного отношения у аспирантов к изучению иностранного языка. Это отношение, прежде всего, формируется при пробуждении интереса у учащихся к познавательной деятельности, возникающей в процессе учебы.

В процессе обучения аспирантов технических ВУЗов важная роль в повышении мотивации отведена межпредметному слиянию, что обусловлено следующим: постоянное межпредметное слияние профильных предметов с иностранным языком приводит к повышению заинтересованности в отношении будущей профессиональной деятельности аспирантов.

Стоит отметить, что зачастую аспирантами технических ВУЗов иностранный язык не воспринимается в качестве предмета, который способствует формированию их профессиональных навыков, что приводит к потере интереса к его изучению [4.С.2].

С целью анализа мотивов, побуждающих аспирантов технического ВУЗа изучать иностранный язык на кафедре «Иностранный язык для аэрокосмических специальностей» Московского Авиационного Института (Национального технического университета) было проведено исследование, в котором приняли участие 42 аспиранта. Далее представлены его результаты.

Практически всеми аспирантами было отмечено, что основным мотивом их поступления в аспирантуру являлось непосредственное продвижение по карьерной лестнице и лишь 10% из опрошенных аспирантов ставят перед собой цель прямого взаимодействия своей деятельности и научной работы.

Основные причины для изучения английского языка аспирантами показаны на рисунке 1 (предлагалось сделать выбор максимум трех ответов из числа предложенных).

Можно видеть, что изучение такой дисциплины как иностранный язык не является формальным, исходя

из того, что мотивацию «сдача экзамена кандидатского минимума» выбрал наименьший процент опрошенных. Наибольшей же мотивацией, как видно, является продвижение по карьерной лестнице, а также поступление на работу в зарубежные организации.

85% опрошенных обладают значительным опытом в изучении иностранных языков к моменту поступления в аспирантуру (от 8 до 12 лет). Степень овладения языком как оценена как «средняя» у 90% опрошенных, так же как и способность восприятия только отдельных фраз из всего произнесенного текста (90%). При оценке такого навыка как устная речь, большинством опрошенных было отмечено, что они способны к изложению лишь посредством несложных предложений (65%), 35% респондентов не способны изложить собственные мысли на иностранном языке. Однако же значимость изучения вместе с этим также подтверждена фактом, что при написании диссертационного исследования и в профессиональной деятельности тем аспирантам, которые были опрошены, необходимо регулярно обращаться к зарубежной литературе, для чего как раз и необходимо знание иностранного языка. Это был ответ 90% опрошенных.

Общение посредством письма также имеет немало важное влияние на результаты исследования. Именно поэтому 75% респондентов считают важным навык хорошего письменного перевода с русского языка на английский.

Еще в ходе приобретения знаний в аспирантуре большинству аспирантов необходимо обучение английскому языку, связанное с деятельностью профессионального плана. 85% из опрошенных признали крайнюю необходимость в этих знаниях, а 15% считают, что данные знания «необходимы в определенных областях профессии».

Даже после окончания обучения в аспирантуре респонденты видят в дальнейшем необходимость совершенствования своего уровня владения иностранным языком.

Таким образом, проведенное исследование показало, что аспиранты в МАИ обладают высокой степенью мотивации к изучению иностранного языка и основным мотивом выступает их профессиональная деятельность и продвижение по карьерной лестнице.

ЛИТЕРАТУРА

1. Асеев В. Г. Мотивация поведения и формирование личности. — М., 1976.
2. Батунова И. В., Березина К. И. Формирование мотивации студентов при изучении иностранного языка в неязыковых ВУЗах // Педагогические науки. 2017. Вып. № 5(59).

3. Бубман Р. М. Об особенностях формирования мотивации изучения иностранного языка у аспирантов технического вуза // Педагогический журнал. 2019 Т. 9 № 1А. С. 309–314.
4. Казначеева С. Н., Репина Р. В. Интеграция иностранного языка с другими дисциплинами на основе личностно-деятельностного подхода с целью развития познавательной активности студентов // Интернет-журнал «Мир науки». 2016. Т. 4. № 1.
5. Фуфурина Т. А. Пути повышения мотивации при изучении английского языка у студентов МГТУ им. Н. Э. Баумана.
6. Чаплыгина О. В., Апухтина Л. М. Условия формирования положительной мотивации у студентов неязыкового вуза при обучении иностранному языку // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2017 Т. 31. С. 1281–1285.

© Бубман Рита Моисеевна (ropovski2003@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Московский авиационный институт

ПРОФЕССИОГРАФИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПРИКЛАДНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ГОРНОГО ИНСТИТУТА

PROFESSIOGRAPHIC STUDIES IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL-APPLIED PHYSICAL TRAINING OF STUDENTS OF THE MINING INSTITUTE

**A. Burov
O. Erokhina**

Summary. The article discusses the problems of the importance of professionally-applied physical training of students of mining specialties. The author considers this problem through the implementation of occupational studies and their reflection in the content and organization of the process of physical education of students. The article presents the professionographic characteristics of mining specialists, as well as the directions of professionally applied physical training.

Keywords: students of a mining institute, physical education, occupational studies, professionally applied physical training.

Буров Александр Эдуардович

*Д.п.н., доцент, Астраханский государственный
технический университет
durovae_65.65@mail.ru*

Ерохина Ольга Анатольевна

*К.п.н., доцент, Астраханский государственный
технический университет
erohina_61.61@mail.ru*

Аннотация. В статье рассматриваются проблемы значимости профессионально-прикладной физической подготовки студентов горных специальностей. Автор рассматривает данную проблему путем осуществления профессиографических исследований и их отражении в содержании и организации процесса физического воспитания студентов. В статье представлены профессиографические характеристики специалистов горной отрасли, а также направления профессионально-прикладной физической подготовки.

Ключевые слова: студенты горного института, физическое воспитание, профессиографические исследования, профессионально-прикладная физическая подготовка.

Социально-экономические и социокультурные аспекты современных реалий, обусловленные реструктуризацией образовательного процесса в высшей школе и сменой образовательных парадигм, предопределяют необходимость трансформации содержательной стороны обучения в контексте различных учебных дисциплин с целью перевода данных процессов в более качественное состояние [2; 4].

Современный ракурс физического воспитания студентов высших учебных заведений нефизкультурного профиля при всем многообразии разработанных концептуальных оснований и дидактико-методологических подходов к формированию физической культуры личности профессионала в течение последних лет обозначает достаточно насущную потребность к усовершенствованию образовательных технологий в плане их направленности на решение задач профессионально-прикладной физической подготовки. Данная проблема особенно остро стоит перед вузами технической направленности [3].

Рассматривая процесс физического воспитания студентов инженерных (в нашем случае горных) специальностей, необходимо отметить, что определившийся разрыв между современными требованиями горной

отрасли к компетенциям и профессионально значимым качествам будущего горного инженера и реальным состоянием физического воспитания в вузах технического профиля свидетельствуют о кризисе его содержания и организации [1].

Исследования показывают, что качество подготовки специалиста к будущей профессиональной деятельности и успешность ее осуществления являются взаимобусловленными характеристиками системы высшего технического (горного) образования.

В этой связи возможность учета профессиографических исследований с целью формирования содержания и организации профессионально-прикладной физической подготовки должна обеспечивать подготовку будущих горных инженеров на базе современных достижений методики физического воспитания, соответствовать развивающимся потребностям горного производства.

Исследование профессиографических характеристик специалиста горной отрасли показало, что в основу профессионально-прикладной физической подготовки должны быть заложены такие особенности профессиональной деятельности как:

- ◆ *осуществление профессиональных действий в условиях дискомфорта, преобладания неблагоприятных факторов внешней среды, что, на наш, взгляд, достигается за счет увеличения физической нагрузки, обеспечивающей существенный прирост моторной плотности в рамках каждого отдельного занятия;*
- ◆ *активное передвижение на большие расстояния, которые характеризуются дополнительно наличием естественных и искусственных препятствий, требующих значительных усилий для их преодоления; в данном направлении будет целесообразно использовать в процессе физической подготовки виды деятельности, связанные с длительной аэробной нагрузкой, которая будет чередоваться с выполнением упражнений специальной направленности (например, преодоление подъемов в гору 3°, 5° и 7° разными способами: с отягощением, с наибольшей возможной скоростью, по сыпучему грунту и пр.);*
- ◆ *рекогносцировка, ориентирование на местности, а также ориентирование в шахте по плану и карте, что требует тренировки внимания, памяти, скорости реакции и т.п.; на наш взгляд. Развитие указанных свойств личности будущего профессионала во-многом обеспечивается в рамках таких видов профессионально-прикладной физической подготовки как спортивные игры с целевыми задачами (развитие скорости реакции, внимания и т.п.), парные виды спортивной деятельности с мячом (например, настольный теннис, бадминтон и пр.; чувство пространства, развиваемое в игре, способствует формированию такого профессионально важно качества как самоконтроль обстановки на рабочем месте (в забое, на высотных стройках), чувство «мяча» или «ракетки»– высокой точности координации рук, а сама игровая обстановка — устойчивости к длительным шумовым воздействиям и другим неблагоприятным факторам производства (перепады температур, условия дискомфорта, нерегламентированный режим труда и отдыха и т.д.;*
- ◆ *высокий уровень ответственности за подчиненных и итоги работы; так, например, организация занятий на основе смешанных групп (юноши-девушки; физически неподготовленные-физически сильные и т.п.) позволяют положительно влиять на такие качества как ситуативная тревожность, устойчивость в стрессовых ситуациях, уровень сформированности которых совершенствуется, на наш взгляд, в процессе деятельности в коллективе, при проявлении студентами решительности, ответственности не только за себя, но и за команду, партнера; же-*

вание победить в игре способствует как воспитанию силы воли и стойкости, так и проявлению уважения к товарищу по команде, чувства взаимопомощи, желания взять на себя ответственность за более слабого игрока;

- ◆ *промер глубин, выполнение работ по армировке, строительству, обслуживанию, оборудованию геодезических пунктов, шахт и пр.;* для удовлетворения данным требованиям горного производства предопределяет направленность физического воспитания студентов ан формирование профессионально важных физических качеств, работоспособности с осуществлением контроля за функциональным состоянием собственного организма, а также таких психофункциональных качеств как нервно-психическая устойчивость, оптимальный уровень ситуативной и личностной тревожности, силы воли и т.д.;
- ◆ *осуществление проходческих работ в условиях загазованности выработок, ограниченности освещенности, повышенной стесненности перемещения работников и техники, а также высокий уровень контроля обстановки в забое, где осуществляется добыча угля;* для решения данных задач с успешным профессиональным воплощением решения профессионально-прикладная физическая подготовка должна обеспечивать формирование прикладных умений и навыков, которые становятся своеобразным фундаментом успешности выполнения трудовых операций, скорейшей адаптации к условиям производства и определенной безопасности при выполнении различных видов профессиональных работ и др.

Таким образом, значение профессионально-прикладной физической подготовки студентов технических (горных) специальностей велико и имеет тенденцию к нарастанию значимости. Вместе с требованиями к высокой специальной подготовке обозначается требование к достаточной «гибкости» или изменчивости в соответствии с заказом производства, высоким уровнем развития психофизических свойств и физических кондиций будущего инженера. Большое внимание уделяется психологической готовности к труду, будущей профессии, что является одной из основных задач профессионально-прикладной физической подготовки.

В данных условиях современных профессиональных реалий для того, чтобы процесс профессионально-прикладной физической подготовки становился наиболее результативным, нужно принимать во внимание не только спектр профессионально важных качеств будущего специалиста, но также и профессиональную принадлежность к специфическому виду трудовых операций. Для будущего горного инженера, например, до-

статочно обширной является зона его передвижений, что несомненно должно отражаться в содержании профессионально-прикладной физической подготовки как поступательное увеличение моторной плотности при сокращении периодов отдыха.

Это позволит корректировать нагрузку в зависимости от характера динамики труда, степени включенности в трудовой процесс в течение рабочего дня на основе физических усилий, эмоциональной нагрузки и пр.

В конечном итоге это будет способствовать росту профессиональной работоспособности; приобретению необходимых резервных физических и функциональных возможностей организма для своевременной адаптации к быстро меняющимся условиям производственной и внешней среды, объему и интенсивности труда; способности к полному восстановлению сил в заданном лимите времени, базирующееся на физических, психофизиологических и духовных возможностях человека.

ЛИТЕРАТУРА

1. Мухамедьяров Н. Н. Проблема формирования физической культуры студентов высших учебных заведений // Инновации в науке: научный журнал. — Новосибирск: Изд. АНС «СибАК», 2017. — № 13(74). — С. 18–22.
2. Кочеткова Л. Н. Проблемы преподавания гуманитарных наук в техническом вузе (ценностное измерение инженерного образования) / Л. Н. Кочеткова // Ценности и смыслы. — 2011. — № 4 (13). — С. 142–148.
3. Сёмочкина М. А. Значение профессионально-прикладной физической подготовки в становлении личности будущих инженеров / М. А. Сёмочкина, И. В. Чернышева, Е. В. Егорычева, М. В. Шлемова // Успехи современного естествознания. — 2013. — № 10 — С. 189–190.
4. Уман А. И. Проблема гуманизации и гуманитаризации инженерного образования студентов в вузе / А. И. Уман, Ю. Н. Борисова // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. — 2018. — № 3 (80). — С. 398–400.

© Буров Александр Эдуардович (durovae_65.65@mail.ru), Ерохина Ольга Анатольевна (erohina_61.61@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Астраханский государственный технический университет

МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В КНР: ТРАДИЦИОННЫЕ И ИННОВАЦИОННЫЕ МЕТОДИКИ

Ван Линлун

Аспирант, Московский государственный
университет имени М. В. Ломоносова
Wanglinglong1995@yandex.com

METHODS OF TEACHING THE RUSSIAN LANGUAGE IN CHINA: TRADITIONAL AND INNOVATIVE METHODS

Wang Linglong

Summary. The relevance of the research topic lies in the fact that at present in China there is a decrease in the level of knowledge of the Russian language, the attractiveness of the profession of a teacher of the Russian language is being reduced, graduates of pedagogical universities have problems with employment. The article studies the term "method of teaching a foreign language", examines teaching methods, identifies their features and basic principles. The article also studies the methods of teaching the Russian language that are used in China, identifies their shortcomings, and suggests ways to improve them.

Keywords: methods of teaching a foreign language, the evolution of methods of teaching a foreign language, teaching the Russian language in China.

Аннотация. Актуальность темы исследования заключается в том, что в настоящее время в Китае наблюдается снижение уровня качества знания русского языка, сокращается привлекательность профессии преподавателя русского языка, у выпускников педагогических университетов имеют место проблемы с трудоустройством. В статье проводится исследование лексико-грамматической конструкции «метод обучения иностранному языку», рассмотрены методы обучения, определены их особенности и основные принципы. Также в статье представлены результаты исследования методов обучения русскому языку, которые используются в Китае, выявлены их недостатки, а также предложены способы их совершенствования.

Ключевые слова: методы обучения иностранному языку, эволюция методов обучения иностранному языку, обучение русскому языку в Китае.

Обучение иностранному языку является одним из приоритетных и трудоемких направлений в рамках педагогической практики. Трудоемкость обучения иностранному языку связана с наличием особенностей в зависимости от языка, а также с необходимостью сопоставлять язык и метод обучения. В первую очередь рассмотрим сущность терминологической лексемы «метод обучения иностранному языку».

«Метод обучения иностранному языку» — это дисциплина, которая изучает теорию и практику преподавания иностранного языка, процесс обучения и правила обучения. При этом обучение иностранному языку требует знаний не только его лингвистических особенностей, но и смежных наук, таких как философия, педагогика, психология и социология.

В мировой практике существует большое количество методов обучения иностранному языку. В каждом случае выбор метода обуславливается влиянием различных факторов, к ним относятся:

- ◆ цель обучения иностранному языку (использование языка только в туристических поездках, профессиональный язык в конкретных сферах деятельности, использование языка в бытовых условиях);
- ◆ характер учебного плана и периодичность обучения (постепенное обучение или интенсивный курс);
- ◆ используемый материал (обучение строго по учебной литературе, использование мультимедиа и т.п.);
- ◆ возраст ученика;
- ◆ характер обучения (индивидуальное или групповое обучение, удаленное обучение или личное присутствие).

Выбор метода обучения иностранному языку зависит от вышеуказанных факторов. Рассмотрим более подробно виды методов обучения иностранному языку (при этом стоит отметить, что каждый из них имеет преимущества и недостатки):

1. Переводный метод (другие названия метода: грамматико-переводный, классический, традиционный) — был разработан для изучения греческого языка и латыни. Это самый первый метод, разработанный в период средневековья.

2. Прямой метод (другие названия метода: натурный метод, метод реформы): это приоритетный метод обучения в период 1940 годов. Особенность метода такова, что он не может использоваться при разговорном стиле общения, его предназначение — только письменное обучение.

3. Сознательный сопоставительный метод (другие названия метода: контрастный метод, сознательный контрастный метод): основа — принцип опоры на родной язык; данный метод является усовершенствованным методом перевода, разработан в Советском Союзе в 1940-х и 1950-х годах.

4. Аудиолингвальный метод (другие названия метода: слуховой метод, структурный метод): место разработки — Соединенные Штаты Америки, был приоритетным в этой стране в период 1950–1960 гг., преимущество метода — возможность обучения в короткие сроки, основа — прямой метод.

5. Аудиовизуальный метод (другие названия метода: метод сценария, метод общей структуры): основа — использование различных ситуаций в совокупности с прямым методом. Также в контексте указанного метода задействуются прямое восприятие, слух и речепродуцирование. Место разработки аудиовизуального метода — Франция (1950-е годы).

6. Сознательно-практический метод: место разработки — Советский Союз (1960-е года). Основа метода — психологический аспект, является приоритетным при изучении именно русского языка как иностранного.

7. Познавательный метод (другие названия метода: когнитивно-символический, метод когнитивных символов, метод преподавания предложений, метод слушания и речи): основу метода составляют аудиовизуальные средства для развития слуховых и речевых способностей. Приоритеты метода — врожденные способности, креативность мышления, ориентир на уровень интеллекта учеников, исследование и выявление взаимосвязей языковых правил. Таким образом, цель использования метода — практическое применение иностранного языка.

8. Функциональный метод (другие названия метода: коммуникативный метод): основан на возможности изучить иностранный язык в сжатые сроки, охватывает большое количество материала и сфер обучения, обу-

чение должно быть непрерывным. Метод приоритетно использовался в 1970-х и 1980-х годах в мировом масштабе. Основное требование метода — изучение языка должно быть направленным от функции к форме, от идеи к выражению.

9. Метод системного ответа: был разработан в Калифорнии. Основа метода — координация языка и поведения (теория «следа памяти» в психологии), теоретический аспект метода включает психологию развития, теорию обучения и гуманистическую педагогику.

В соответствии с подходом указанного метода установлено: чем чаще и прочнее связь с памятью, тем легче ассоциировать и понимать, используя связь с памятью, то есть успешное изучение второго языка взрослыми аналогично процессу обучения детей своему родному языку.

10. «Безмолвный путь» — разработан в Соединенных Штатах Америки. Основа метода — предположение. Основы этого метода предполагают, что разговор шепотом позволяет расширить лингвистический вокабуляр. Способ осуществления метода — использование цветных диаграмм и цветных полос квестов. Цель метода — обучение начинающих навыкам слушания и речи посредством обучения основным элементам языка.

11. Метод изучения сообщества Community Language Learning (CLL) — разработан в Соединенных Штатах Америки. Основа — психологическое консультирование. В рамках данного метода педагог выступает в качестве консультанта в классе, а студенты — как пациенты.

Особенность использования метода — ученики формируют круг, преподаватель находится вне круга: один из учеников говорит фразу на родном языке, преподаватель переводит фразу на иностранный язык, ученик повторяет фразу на иностранном языке, используя магнитофон.

12. Естественный метод — разработан в Соединенных Штатах Америки в 1977 году. Основа — теория натуралистических принципов, теория овладения вторым языком. Особенность метода — отсутствие преподавателя. Приоритет — эмоции в обучении и исследование целевого языка, в то время как точность произношения не является целью метода. Способами организации обучения при указанном методе являются длительное прослушивание аудио, применение письменных и других материалов.

13. Суггестопедия — метод разработан в Болгарии. Основа метода — абсолютный авторитет учителей, акцент на расположение комнат для обучения, применении музыки, йоги, психологии, использование методов расслабления и концентрации.

14. Тематический метод — разработан в 1990-х годах, основа — использование тематических уроков, изучение культурно-бытовых особенностей страны, язык которой изучается.

Таким образом, видим, что существует большое количество методов, каждый из которых основан на различных аспектах психологического восприятия: письменный перевод, слуховое восприятие, использование совмещения письма на иностранном языке и прослушивание аудио, изучение тематических рассказов, использование языка тела и пр.

При этом прямой метод является первоначальным среди всех, а последующие методы являются его модернизацией с применением дополнительных материалов с расставлением приоритетов.

Обучение русскому языку в Китае проводится около трехсот лет, но приоритетным направлением оно стало в конце 40-х годов XX века после образования Китайской народной республики. Первое учебное заведение в Китае, где русский язык как иностранный был включен в программу обучения, был «Дом русского языка» («俄罗斯斯文馆»), открытый в 1708 г. (во времена династии Цин) в Пекине по указу императора Канси («康熙» 皇帝). Это также первое образовательное учреждение в Китае, где преподавали иностранный язык.

И поэтому русский язык является первым европейским языком, который преподается на китайских занятиях. В последующем правительство сформировало русские учебные заведения в Шанхае и Гончжуне (1863 г.), Хубэ (1893 г.).

В результате проведенного исследования определены следующие методы обучения русскому языку как иностранному, которые используются в Китае:

- ◆ метод исправлением ошибок (преподаватель представляет студентам искусственно составленные сочетания, часть которых содержит ошибки);
- ◆ тестирование уровней по русскому языку (преподаватель представляет текст художественного, публицистического или официально-делового стиля, нужно выбрать 1 правильный ответ из 4 вариантов);
- ◆ ответ наизусть (текст, стихотворение);
- ◆ наглядный метод;
- ◆ систематизация — использование перевода и толкования из словаря;
- ◆ объяснение в форме инструктирования;
- ◆ дедуктивный способ введения нового материала;
- ◆ использование преимущественно тренировочных упражнений.

В результате проведенного анализа выявлены следующие недостатки обучения русскому языку как иностранному в Китае:

- ◆ недостаточное количество необходимых и наглядных материалов по развитию русского языка;
- ◆ низкое количество визуальных материалов (схемы, диаграммы);
- ◆ отсутствие мотивации к изучению русского языка;
- ◆ отсутствие комплексной подготовки учеников;
- ◆ неравномерное распределение преподавательских ресурсов (дисбаланс количества и уровня квалификации преподавателей).

Недостаток аудиторного обучения, которое используется в Китае для обучения русскому языку, заключается в том, что материалы и методы являются устаревшими и не отвечают требованиям современных коммуникативных реалий.

Методы обучения иностранному языку на современном этапе развития общества и технологий в Китае необходимо непрерывно совершенствовать. В рамках совершенствования могут быть использованы следующие способы обучения русскому языку:

- ◆ использование демонстрационного обучения;
- ◆ применение информационных средств;
- ◆ реализация ознакомительной практики по месту работы или целевой стажировки и др.

С помощью указанных способов будет реализовываться принцип «синтез обучения и мышления, единство знания и действия, обучение сообразно индивидуальным способностям».

Также предлагается использовать методы перевёрнутого класса, массовых открытых онлайн-курсов, смешанного обучения, применять на практике интеграцию информационных технологий и учебного контента, сочетать онлайн и офлайн обучение, централизованного обучения и самостоятельного обучения.

В связи с широким распространением во всем мире китайских цифровых технологий предлагается использовать для изучения русского языка как иностранного интерактивное обучение, а для повышения квалификации преподавателей русского языка предлагается использовать дистанционный вид обучения. Необходимость совершенствования процесса обучения русскому языку в Китае также обуславливается необходимостью непрерывного обновления материалов и распространению источников с материалами, то есть ученики должны знать, где и какие материалы они смогут найти в рамках изучения русского языка.

Таким образом, необходимо создание единого ресурса, в котором будет содержаться такая информация.

ЛИТЕРАТУРА

1. Буковский С. Л. Теория и практика обучения иностранным языкам в неязыковом вузе (на материале технического профиля). Прометей, 2019 г. — 180с.
2. Комарова Ю. А., Медуэлл Клэр, Харпер Кэтрин. Cheeky Monkey 2. Метод. рекомендации пособию Ю. А. Комаровой, К. Харпер. Русское слово, 2015 г.-240с.
3. Крючкова Л. С., Мошинская Н. В. Практическая методика обучения русскому языку как иностранному. Учебное пособие. Флинта, 2019 г. — 480с.
4. Сиразеева А. Ф., Валеева Л. А., Морозова А. Ф. Инновационные технологии обучения иностранному языку в вузе // Современные проблемы науки и образования. — 2015. — № 3.
5. Щукин А. Н. Методы и технологии обучения иностранным языкам. Икар, 2017 г.-240с.

© Ван Линлун (Wanglinglong1995@yandex.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ В КОНТЕКСТЕ ПРОЕКТИРОВАНИЯ КАРЬЕРЫ

PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION OF STUDENTS IN THE CONTEXT OF CAREER DESIGN

A. Gatieva

Summary. the article formulates the author's vision of the actual problem of professional self-determination of modern youth and proposes the main direction of its further solution—primarily related to career design. Special attention should be paid to the key aspects and blocks of professional self-determination of students in the context of career design.

Keywords: professional self-determination, career, career design, students, youth.

Гатиева Альбина Магаметовна

*К.п.н., доцент, Армавирский лингвистический социальный институт
a.gatieva@mfc.krasnodar.ru*

Аннотация. В статье сформулировано авторское видение актуальной проблемы профессионального самоопределения современной молодежи и предложено основное направление ее дальнейшего решения — прежде всего связанное с проектированием карьеры. Особого внимания заслуживают обозначенные автором ключевые аспекты и блоки профессионального самоопределения студенческой молодежи в контексте проектирования карьеры.

Ключевые слова: профессиональное самоопределение, карьера, проектирование карьеры, студенты, молодежь.

Профессиональное самоопределение представляет собой непрерывный процесс, актуальность и значимость которого трудно переоценить, т.к., несмотря на очевидную сложность, он затрагивает абсолютно все жизненные сферы личности. Ученые сходятся во мнении, что профессиональное самоопределение осуществляется на протяжении всего существования человека и неразрывно связано с личностным и жизненным самоопределением. Оно выступает индикатором социально-психологической зрелости личности и показывает степень сформированности у нее способности к рефлексии, самоактуализации и осмыслению жизнедеятельности.

Проблема профессионального самоопределения выступила предметом исследования следующих авторов: Е. А. Климов, И. С. Кон, Т. В. Кудрявцев, А. К. Маркова, Н. С. Пряжников, А. И. Сухарев, В. В. Чебышева, П. А. Шавир, Е. В. Шорохова и др. Ученые традиционно полагают, что наиболее активно профессиональное самоопределение протекает на этапе, временные границы которого соотносятся с завершением школьного обучения. При этом отмечается неготовность выпускника к осуществлению обдуманного и зрелого выбора будущей профессии по причине «вынужденности» его совершения. Конкретное решение вопроса профессионального самоопределения, как правило, откладывается на более позднее время, а непосредственно само получение профессионального обучения расценивается как приблизительное, временное и ни к чему не обязывающее. Так, Г. В. Иванченко отмечает, что большинство студентов оказываются в ситуации отложенного выбора профессии и выбирают

направление профессионального образования, отталкиваясь от внешних критериев (доступность, близость места обучения и т.д.). Тем самым, задачи проектирования собственного профессионального будущего и карьеры начинают решаться ближе к окончанию учреждения профессионального образования. В ходе проведенного исследования ученым было обнаружено, что пессимистично настроенные на свое профессиональное будущее выпускники высшей школы по-прежнему остаются с нерешенной проблемой профессионального самоопределения, поскольку полученная специальность представляет собой не «окончательный» выбор, а воспринимается как ситуация, в которой они снова вынуждены «довыбирать», «перевыбирать», пересмотреть и проанализировать объективные и субъективные возможности, критерии и собственные шансы на рынке труда [1].

Анализ практики профессионального образования показывает, что проблема отложенного профессионального самоопределения приводит к пассивности студенческой молодежи. Молодые люди вместо четкой мотивации имеют нереалистичные притязания и неудовлетворенные ожидания. В свою очередь, это приводит к тому, что они не понимают и не желают прилагать какие-либо усилия для получения качественного профессионального образования.

Организация реалистичного планирования профессиональной карьеры позволит в значительной степени решить проблему основательной и систематической подготовки современной молодежи к осуществлению будущей профессиональной деятельности.

Научный интерес к теоретическим и практическим аспектам проектирования карьеры в последнее время все возрастает, при этом содержание данного понятия постоянно изменяется и обогащается в соответствии с происходящими изменениями на рынке труда. При этом понятие «карьера» находится в ракурсе исследовательского внимания социологии (В.И. Добренков, Н.И. Дряхлов, А.И. Кравченко, В.В. Щербин и др.), политологии (Р.Г. Григорян, Г.И. Демин и др.), экономики (В.В. Гончаров, А.Я. Кибанов, А.И. Китов, В.И. Курбатов, И.Д. Ладанов, И.М. Слепенков и др.), психологии и педагогики (А.А. Деркач, А.К. Маркова, Е.А. Могилевкин, Н.С. Пряжников и др.). Проблеме карьерных ориентаций, карьерной готовности и карьерной компетентности студентов посвящены работы следующих ученых: Т.Г. Гнедина, Г.В. Иванченко, И.Ю. Кузнецов, Е.В. Мартынова, С.И. Осипова, С.А. Попов, Е.В. Снегова, Е.Е. Чернухина, И.В. Янченко и др.

Анализ имеющихся дефиниций позволяет утверждать, что ключевыми категориями понятия «карьера» выступают следующие: «продвижение», «мобильность», «повышение», «перемещение». Особое звучание, данное понятие имеет в области педагогики и психологии, поскольку здесь предпринимаются попытки соотношения и интеграции карьерного и профессионально-личностного роста работника, его стремления к самоактуализации и самореализации.

Исходя из терминологического анализа и опираясь на результаты современных исследований, мы будем понимать под карьерой поступательное продвижение специалиста в структуре профессиональных ролей, которое сопровождается усовершенствованием его профессиональных компетенций, способностей и квалификационных возможностей посредством самореализации себя и своих способностей.

Проектирование профессиональной карьеры подразумевает целостный процесс последовательного комбинирования профессиональной деятельности и профессиональных ролей (должностных позиций), осуществление которых происходит на протяжении жизненного пути личности. При этом, важно принимать во внимание динамизм карьеры, т.е. степень развертывания карьеры, а также включение в нее ролей непосредственно пред — и постпрофессионального жизненных этапов. Так, Н.С. Пряжников, рассматривая построение карьеры в рамках профессионального самоопределения и становления Я-концепции личности, подразумевал под карьерой не только профессиональную успешность работника, но и успешность всей его жизни в целом [2].

Процесс проектирования карьеры наглядно отражает поливариативность профессионального самоо-

пределения молодежи, т.к. на сегодняшний день важно понимать сложный и динамичный характер профессионального и карьерного пути специалиста, предполагающий не только подъем и вершины, но и спады, изменения не только места работы, но и смену одного вида профессиональной деятельности на другой. Так, если прежде определенным обобщающим образом профессиональной успешности выступала универсальная метафора карьерной лестницы, то сегодня в большей степени следует склоняться к представлению индивидуальной траектории профессионального развития специалиста в виде разнонаправленных векторов.

Для подтверждения данной идеи приведем авторское определение современного исследователя А.С. Соколовой. В своих работах она понимала под карьерой индивидуальную динамику профессиональной деятельности самореализующегося индивида, который на основе сформированного уровня компетентности, личностных качествах и ценностных ориентациях осуществляет широкий спектр различных социальных ролей в контексте жизненного пути [3].

Существенным проблемным моментом проектирования карьеры в настоящее время выступает невозможность учета многочисленных внешних и внутренних условий и факторов, способствующих и/или препятствующих карьере.

Не менее важной выступает также следующая особенность проектирования карьеры: если ранее предполагалось, что в ходе своей жизни человек, как правило, осуществлял деятельность в рамках одной профессии, то сегодня границы профессиональных сфер не являются жесткими и специалист может позволить себе экспериментирование в нескольких профессиональных областях, которое подразумевает многократное профессиональное становление и развитие по схеме «профессиональное обучение — вхождение в профессию — освоение профессиональной роли — достижение мастерства — уход — переобучение и смена деятельности».

Анализ работ, посвященных данной тематике, показал, что важным условием успешного профессионального самоопределения и дальнейшей карьеры выступает не только владение определенным набором профессиональных знаний, умений и навыков, но и направленность на формирование личностно важных качеств и метаумений, среди которых стоит особо отметить мобильность специалиста, гибкость, высокую работоспособность, способность к прогнозированию, творческую интуицию, готовность к постоянному самообразованию и т.д.

Следовательно, в контексте проектирования карьеры особенно важным является учет личностных осо-

бенностей будущих специалистов на этапе профессионального самоопределения, поскольку в дальнейшем содержание и направленность профессиональной карьеры во многом зависит не от специфики организации, в которой работает специалист, но от его самого, от его ценностно-мотивационной сферы и т.д. Решающее значение здесь имеют не внешние стимуляции и оценки успешности, но определение и планирование самим человеком границ и возможностей собственного развития и карьерного роста.

Таким образом, изучение проектирования карьеры невозможно представить в отрыве от смежных понятий: субъективное представление специалиста о собственном карьерном росте и профессиональном успехе, мотивация к карьере, готовность к повышению профессионального уровня, в том числе к непрерывному самообразованию и т.д.

В целом, на сегодняшний день профессиональное самоопределение студенческой молодежи в контексте проектирования карьеры в обязательном порядке должно охватывать следующие ключевые аспекты:

Во-первых, профессиональное самоопределение как построение образа желаемого будущего предполагает наличие у индивида определенного жизненного замысла (план жизни, жизненный сценарий, ключевые жизненные цели и т.д.), составленного на основе самопроектирования себя в мире.

Во-вторых, профессиональное самоопределение как конструирование успешного карьерного роста основывается на детализированном и глубоком знакомстве молодых людей с особенностями и требованиями карьеры к будущим специалистам в рамках осуществления профессиональной деятельности.

В-третьих, профессиональное самоопределение как вариативность профессионального развития должно осуществляться через понимание потенциальных препятствий, а также сферы идеального и сферы возможного, выделение которых связано с оценкой результата деятельности при минимально и максимально благоприятных условиях и мотивированности работника. В этой связи этапы карьеры представляют собой промежуточные идеальные, предвосхищаемые образы-цели. Их определение осуществляется с учетом профессионального идеала — совокупности личностных и профессиональных достижений специалиста в данной области.

В-четвертых, профессиональное самоопределение как отражение уникального и неповторимого профессионального пути работника предполагает осмысленное

обоснование своей индивидуальности и собственной ценности на современном рынке труда с учетом постоянно изменяющихся социально — экономических отношений и прогрессирующего усиления конкуренции, анализ сформированных компетенций и перспективных путей самообразования и саморазвития.

На основе анализа теории и практики образования мы пришли к выводу о том, что профессиональное самоопределение студенческой молодежи в контексте проектирования карьеры должно содержать в себе следующие основополагающие блоки:

1. мотивационно-ценностный (мотивация и отношение к построению карьеры, наличие конкретных целей, согласованность карьерных ориентаций с системой личностных ценностей, осознание значимости и степень выраженности потребности в самореализации, саморазвитии, готовность к творчеству и т.д.);
2. когнитивный (знания о возможных путях построения карьеры, понимание требований профессии к человеку, знания о ПВК и необходимых компетенциях специалиста, карьерное прогнозирование, целеполагание и планирование, оценка уровня профессиональных знаний, частота их качественного и количественного обновления и т.д.);
3. личностный (совокупность индивидуально-личностных качеств и свойств работника, их соответствие внешним требованиям и запросам (рынок труда));
4. процессуально-деятельностный (тактика получения профессионального образования, стратегия успешного карьерного роста и осуществления профессиональной деятельности, этапы карьеры, темпы самообразовательной деятельности, потенциальные кризисы и препятствия).

Таким образом, профессиональное самоопределение студенческой молодежи в контексте проектирования карьеры по своему содержанию выступает закономерным, многосторонним и творческим процессом и в настоящее время характеризуется исключительной актуальностью в связи с возрастанием требований рынка труда к современным кадрам, их квалификации для выполнения профессиональных обязанностей в быстро изменяющихся условиях.

Рассмотрение профессионального самоопределения студенческой молодежи в контексте проектирования карьеры представляется также особо целесообразным, т.к. на основе психолого-педагогического осмысления данного процесса возможно структурирование и содержательное наполнение программ карьероориентирующего профессионального образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Иванченко Г. В. На пороге профессиональной карьеры: социальные проблемы и личные стратегии выбора // Мир России. Социология. Этнология. — 2005. — № 2. — С. 97–125.
2. Пряжников Н. С. Профессиональное и личностное самоопределение / Н. С. Пряжников. — М.: Изд-во: Институт практической психологии, Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. — 256 с.
3. Соколова А. С. Профессиональная карьера и подходы к её исследованию отечественными и зарубежными авторами // Историческая и социально-образовательная мысль. — 2013. — № 3. — С. 99–103.

© Гатиева Альбина Магаметовна (a.gatieva@mfc.krasnodar.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Г. Армавир

СИСТЕМАТИКА ФАКТОРОВ, ОПРЕДЕЛЯЮЩИХ ЭФФЕКТИВНОСТЬ УПРАВЛЕНИЯ РАЗВИТИЕМ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

SYSTEMATICS OF FACTORS DETERMINING THE EFFECTIVENESS OF MANAGEMENT OF PHYSICAL CULTURE DEVELOPMENT

V. Yermilova

Summary. The article presents the results obtained during theoretical research, whose goal was taxonomy of the factors that determine the effectiveness of management development of physical culture, due to the relevance of this problem at the present stage of socio-economic relations in society. The importance of the sphere of physical culture in the life of society is determined by the multiplicity of factors that can have a powerful impact on the quality of life of its members, and, accordingly, on the socio-economic development of the country as a whole. Identification and systematization of such factors, expressed through specific criteria and indicators, will improve the efficiency of management activities of the subjects of the studied sphere by establishing through their values the most productive management strategies. The results obtained in the course of the study can be used by specialists involved in the provision of physical education and health services.

Keywords: physical culture, factors, criteria, indicators, sustainable development, physical culture and health services, management.

Ермилова Виктория Валерьевна

К.п.н., ФГОУ ВО «Национальный государственный университет физической культуры, спорта и здоровья им. П. Ф. Лесгафта», Санкт-Петербург
ya.vika6406@yandex.ru

Аннотация. В статье представлены результаты, полученные в ходе теоретического исследования, целью которого стала систематика факторов, определяющих эффективность управления развитием физической культуры, что обусловлено актуальностью затронутой проблемы на современном этапе становления социально-экономических отношений в обществе. Значимость сферы физической культуры в жизни общества определяется множественностью факторов, способных оказать мощное влияние на качество жизни его членов, и, соответственно, на социально-экономическое развитие страны в целом. Выявление и систематизация таких факторов, выраженных через конкретные критерии и показатели, позволит повысить эффективность управленческой деятельности субъектов исследуемой сферы путем установления через их значения наиболее продуктивных стратегий управления. Полученные в ходе исследования результаты могут быть использованы специалистами, задействованными в сфере предоставления физкультурно-оздоровительных услуг.

Ключевые слова: физическая культура, факторы, критерии, показатели, устойчивое развитие, физкультурно-оздоровительные услуги, управление.

Введение

Эффективность *управления развитием отрасли физической культуры*, как в большей степени *социальной сферы жизнедеятельности общества*, напрямую зависит от *управленческого механизма*, созданного с учётом текущих *социально-экономических условий*, что находит своё подтверждение в научно-обоснованными выводами, сделанными по результатам ранее осуществленного нами исследования.

В свою очередь, в ходе предшествующего исследования было установлено, что степень эффективности непосредственно процессом развития сферы физической культуры, зависит от цели, формулируемой в соответствии с интересами государства, и факторов, способных существенно как положительно, так и отрицательно повлиять на устойчивость названного процесса. Устойчивость характеризуется рядом показателей, значения которых могут свидетельствовать как о положительной динамике, так и наличии непланируемой регрессией [7, с. 45].

Таким образом, результаты, полученные в процессе принятия управленческих решений, могут быть ожидаемыми и фактическими, разовыми или постоянными, локальными или комплексными.

Для осуществления корректной и максимально информативной оценки эффективности управления сферой физической культуры, которая приобретает краеугольную значимость в ходе планирования управленческих действий, направленных на сохранение динамической устойчивости достигнутых значений её развития, необходимо произвести систематику факторов, способных повлиять на исследуемый нами процесс. Таким образом, *целью настоящего исследования стала систематика факторов, определяющих эффективность управления развитием физической культуры.*

Теоретическое обоснование проблемы исследования

Опираясь на мнение ряда авторов исследовательских работ в контексте настоящей [2, 4, 5, 6, 8, 9], управление



Рис. 1. Критерии и показатели оценки эффективности управленческой деятельности в сфере физической культуры

следует рассматривать в качестве явления, которое под- даётся измерению, объединяющего в себе следующие основные составляющие: уровень образования (1), на- личие опыта (2), объём знаний в конкретной области (3), степени информированности субъекта, принимающего участие в управленческой деятельности (4) и достовер- ность информации (5).

С целью измерения вышеназванных показателей, которые одновременно являются факторами, опреде- ляющими эффективность управления развитием сферы физической культуры, необходимо ввести конкретные критерии, позволяющие осуществить контроль за зна- чениями управленческой деятельности с единой унифи- цированной для всех градацией [1, с. 55].

Результаты исследования

Поиск необходимых для принятия наиболее эффек- тивных управленческих решений критериев, под кото- рыми в настоящем исследовании мы понимаем состав отношений и процессов, отражающих и характеризую- щих их качество, осуществлялся путём определения их меры, что вызвало затруднение в связи с необходимостью измерения не физических, а интеллектуальных уси- лий людей — субъектов управления, а также правовых, организационных и педагогических ресурсов.

Если принять во внимание то, что управление предстает собой вид деятельности, организующее и регулирую- щее воздействие на социальные, экономические и педаго- гические процессы, включая саму деятельность субъектов управления в сфере физической культуры, то анализу и оценке следует подвергать изменения, преобразования, степень активизации или обновления управляемых объ- ектов, т.е. их организацию и функционирование, а затем, посредством обратной связи то, что было осуществлено непосредственно субъектом управления.

Таким образом, степень эффективности управленче- ской деятельности следует измерять посредством оцен- ки временных затрат, путем суммирования результатов деятельности множества физкультурно-оздоровитель- ных организаций.

Однако, учитывая то, что в качестве продукта физ- культурно-оздоровительной деятельности учреждений, включенных в систему управления в качестве её объ- ектов, выступают физкультурно-оздоровительные услуги, необходимо первоначально установить критерии для измерения количества и качества услуг и показатели для их оценки.

Среди ведущих составляющих эффективности физ- культурно-оздоровительных услуг можно выделить

следующие: экономическую (1), оздоровительную (2), воспитательно-образовательную (3) и социальную (4). К числу критериев при оценки *экономической эффек- тивности*, на наш взгляд, следует отнести: дополни- тельную потребительскую стоимость (1), удлинение периода трудовой деятельности объекта управления (повышения уровня работоспособности современного специалиста) [3, с. 83].

К критерию *оздоровительной эффективности* нами был отнесен профилактический эффект (1), измеряемый количеством заболеваний трудоспособного населения и продолжительностью жизни человека. Средствами фи- зической культуры измеряется *воспитательно-обра- зовательный эффект*, а *социальная эффективность* оценивается сформированностью таких личностных ха- рактеристик человека, как коллективизма, взаимопомо- ци, ответственности и патриотических чувств к стране.

Результаты, полученные нами в ходе теоретическо- го анализа данных, отражённых в научной литературе в контексте проблемы настоящего исследования, по- зволили вывить и сформулировать основные критерии и показатели, в соответствии со значениями которых можно произвести оценку управленческих решений в сфере физической культуры (см. рисунок 1).

Выводы

В ходе реализации настоящего исследования был осуществлён сравнительный и обобщающий анализ от- ечественного и зарубежного опыта, на основании чего, нами было установлено, что ряд выявленных для оценки степени эффективности критериев и показателей воз- можно использовать в процессе оценки управленче- ской деятельности в сфере физической культуры.

Необходимо подчеркнуть, что систематизирован- ные критерии и показатели эффективности управления выступают одновременно факторами устойчивого раз- вития сферы физической культуры, которые возможно использовать как на уровне субъекта Российской Феде- рации (РФ), так и на уровне регионального самоуправ- ления, в частности: концепцию развития сферы физи- ческой культуры на оцениваемом уровне (1) и прирост занимающихся физкультурно-оздоровительной дея- тельностью за год.

Кроме того, следует, учитывая зарубежный опыт, на- копленный в вопросе повышения эффективности управ- ленческой деятельности в сфере физической культуры, активно использовать практику проведения мониторин- га, направленного на изучение интересов и потребностей различных категорий граждан, с целью создания отвеча- ющего им рынка физкультурно-оздоровительных услуг.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гаджиева, М.Х.-О. и др. Кривцова М. К. «Второе поколение» показателей качества государственного управления / М.Х.-О., Гаджиева, М. К. Кривцова // Научные записки молодых исследователей. — 2014. — С. 54–56.
2. Кулешов, В. К. и др. Теория управления качеством и сертификация / В. К. Кулешов, И. С. Филатов. — Томск: Изд-во ТПУ, 2005. — С. 67.
3. Полухина, М. Г. Социальная инфраструктура, как фактор развития физической культуры и спорта / М. Г. Полуханова // Российский журнал сельскохозяйственных и социально-экономических наук. — 2016. — № 7 (55). — С. 80–85.
4. Степанов, А. Цели в области качества: измеримость и виды / А. Степанов // Стандарты и качество. — 2017. — № 5 — С. 34.
5. Цветков, В. Я. Эволюция управления качеством / В. Я. Цветков // Образовательные ресурсы и технологии. — 2017. — № 1 (18) — С. 65.
6. Pascual, J. (2019) Culture and Sustainable Development: Examples of Institutional Innovation and Proposal of a New Cultural Policy Profile. Barcelona: Committee on Culture of UCLG. P. 34–36.
7. Platonov D. N. Platonova L. L., Cherkashin I. A. (2015) Formation of strategy of development of regional system of continuous physical culture education. № 10. P. 45.
8. Roseland, M. et al. (2015) Towards Sustainable Communities: Resources for Citizens and their Governments. Gabriola Island: New Society. P. 271.
9. Tiwari, S.R. (2017) 'Transforming Cultural Heritage into Sustainable Future: A Case Study of Patan, Nepal', in M. Nadarajah and A. T. Yamamoto (eds.), Urban Crisis. Tokyo: UNU Press, P. 62–106.

© Ермилова Виктория Валерьевна (ya.vika6406@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Национальный государственный Университет физической культуры, спорта и здоровья имени П. Ф. Лесгафта

ФОРТЕПИАННАЯ МУЗЫКА СОВРЕМЕННОГО КИТАЙСКОГО КОМПОЗИТОРА ЛИ ИНХАЯ ДЛЯ ДЕТЕЙ: ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ И МЕТОДИЧЕСКИЙ АСПЕКТЫ

PIANO MUSIC OF THE MODERN CHINESE COMPOSER LI INHAI FOR CHILDREN: PEDAGOGICAL AND METHODOLOGICAL ASPECTS

Li Lingjun
T. Samsonova

Summary. This article discusses cycles for children of the modern Chinese composer Li Inhai unknown in the Russian cultural field. The author made an analytical analysis of the three cycles of Li Inhai "Zoo", "Remember what Grandma said" and "Imaging studies for children, "Acrobatic sketches". When analyzing these cycles analytically, the author paid special attention to the pedagogical and methodological aspect of this music intended for children. On the one hand, the article notes the national color of the works, on the other hand, reliance on the major-minor European system. All works carry a vivid and imaginative programming, which is embedded in the names themselves, they should be interesting and understandable to young performers.

Keywords: Piano, musical image, technical capabilities, traditions, innovation, performance.

Ли Линцзюнь

Аспирант, РГПУ имени А. И. Герцена Санкт-Петербург, Россия
435659333@qq.com

Самсонова Татьяна Петровна

Д.ф.н., к.искусствоведения, профессор,
Ленинградского государственного университета имени
А. С. Пушкина
tat4279@yandex.ru

Аннотация. В данной статье рассматриваются циклы для детей современного китайского композитора Ли Инхая не известные в российском культурном поле. Автор сделал аналитический разбор трёх циклов Ли Инхая «Зоопарк», «Вспомни, что говорила Бабушка» и «Образные исследования для детей «Акробатические зарисовки». При аналитическом рассмотрении данных циклов автор особое внимание остановил на педагогическом и методическом аспекте этой музыки, предназначенной для детей. С одной стороны, в статье отмечен национальный колорит произведений, с другой — опора на мажоро-минорную европейскую систему. Все произведения несут яркую и образную программность, которая заложена в самих названиях, они должны быть интересны и понятны юным исполнителям.

Ключевые слова: Фортепиано, музыкальный образ, технические возможности, традиции, новаторство, исполнительство.

Введение

Ли Инхай (1927–2007) — видный общественный деятель Нового Китая, теоретик, композитор и музыкальный педагог. Путь к профессиональному мастерству у него был трудным и упорным. Ли Ихай родился в провинции Сычуань в округе Фушунь в бедной семье, но музыка привлекала его с раннего детства. Самоучкой научился он играть на различных народных инструментах: *эрху* и *флейта Ли*, на этих инструментах мальчиком он стал сочинять свои мелодии. Имея замечательный голос, Ли Инхай удивлял своих слушателей, а иногда доводил их до слёз. Благодаря своим выдающимся способностям в 1943 году Ли Инхай был принят в Национальную музыкальную академию Чунцин Цинмугуань. Ли Инхай упорно учился, за что на втором курсе имел государственную стипендию. На четвертом курсе Национальная музыкальная академия переехала в Нанкин. В студенческие годы Ли Инхай активно участвовал в исполнении народных песен, аккомпанировал себе и пел, пробовал себя в национальном стиле и в звуковом оформлении. Хотя Ли Инхай начал музыкальное об-

разование достаточно поздно, но любовь к музыке и желание достигнуть профессионализма способствовали его быстрому продвижению в музыкальном искусстве, в годы учёбы была заложена прочная основа для будущей работы. После освобождения Нанкина в 1949 году Ли Инхай занялся музыкальным творчеством. В течение последующих лет он последовательно работал преподавателем и лектором в музыкальном колледже Хунань, литературно-художественном колледже университета Чжунюань и Центральном художественном колледже армии Южной Кореи. С декабря 1950 по 1952 годы он был переведен в Шанхайскую консерваторию, а затем преподавал в Центральном художественном училище Южной армии. В этот период Ли Инхай давал уроки композиции и гармонии для студентов, которые писали патриотические песни. Тогда Ли Инхай понял, что в основе революционных песен лежат народные песни, поэтому особое внимание Ли Инхай стал уделять изучению проблеме национальной музыки, что положило начало глубокому изучению *стиля хань* и его гармонии. Впоследствии Ли Инхай создал капитальный теоретический труд «Ханьский стиль и его гармония», изданный в 1959 году.

Появление этой работы имело эпохальное значение и стало важной вехой в истории развития китайской музыки и нового понимания многоголосия.

Ли Инхай соединил традиционное понимание стиля китайской музыки с новым взглядом на новые достижения композиционных приёмов, опирающиеся на достижения европейской музыки XX века. Активной была общественная позиция Ли Инхая: он был профессором Китайской консерватории, заместителем декана Китайской консерватории, исполнительным директором Китайской ассоциации музыкантов, заместителем директора Национального музыкального комитета, вице-председателем Пекинской ассоциации музыкантов, вице-президентом Национального оркестрового общества Китая и его почетным президентом. Ли Инхай работал на переднем крае музыкального образования Нового Китая. Он воспитал большое количество выдающихся музыкантов, среди них: Лу Цимин, Морджиу, Цзян Минси, Чжан Дуньжи, Гу Гуанрен, Фань Цзуйинь, Цай Сунцзы, Тан Дунь, Го Вэньцин и другие.

Цель данной статьи

Расширить представление в российском музыковедении о выдающемся китайском композиторе Ли Инхай, обратить особое внимание на его музыку для детей, так как в этом аспекте творчества есть важный залог развития фортепианной культуры Китая в настоящее время и в будущем.

Краткий обзор исследований по данной проблематике

Особой приметой современного музыковедения является активное вторжение китайской научной мысли в российское культурное пространство, представленная работами китайских аспирантов, обучающихся в вузах России: это и диссертации, и научные статьи в журналах, рецензируемые ВАК. Близко к теме нашего исследования опубликованы следующие работы: «Дун Вань «Фортепианные произведения Ли Инхая (Журнал «Музыкальная культура народов мира» статья, 2018); Абдуллина Г. В., Сунь Я «Особенности китайской фортепианной музыки второй половины XX века (Журнал «Манускрипт» № 11, статья, 2018); Хань Мо «Традиции русской фортепианной педагогики в контексте совершенствования профессиональной подготовки китайскими — учащимися школ» (диссертация, М.: 2019); Ли Юн «Фортепианное творчество Ван Цзяньчжона в контексте национальных традиций и современного мышления» (диссертация, 2019, РГПУ им. А. И. Герцена); Цюй Ва «Фортепианное творчество Чу Ванхуэ в контексте китайской музыки XX века» (диссертация, Ростов/Дон, 2015); Ван Цзинь. «Фортепианная музыка П. Чайковского в педагогическом репертуаре

как средство развития музыкального исполнительства студентов» (диссертация. М.: 2018); Хуан Пин «Влияние русского фортепианного искусства на формирование и развитие китайской пианистической школы». (Монография. РГПУ им. А. И. Герцена. СПб, 2009).

Все перечисленные работы дают представление о широком круге проблем, касающихся фортепиано в разных аспектах музыкальной педагогики. Для нас изучение корпуса указанной научной литературы, созданной китайскими авторами, показало, что статья Ли Линцзюнь «Фортепианная музыка для детей современного китайского композитора Ли Инхая: педагогический и методический аспекты» открывает ещё малоизученные грани творчества Ли Инхая, а музыка обращённая к детям имеет большое значение для фортепианной педагогики Китая. Статья Ли Линцзюнь продолжает её диссертационное исследование «Начальное фортепианное обучение в современном Китае». По теме диссертации автором опубликованы статьи, рецензируемые в журналах ВАК: Ли Линцзюнь «Начальное фортепианное обучение в современном Китае: педагогический аспект»// Журнал «Кант» № 4(29), декабрь 2018. С. 49–54; Ли Линцзюнь «История развития фортепиано в Китае: педагогический аспект»//Журнал «Современное педагогическое образование» № 4. 2019. С. 127–131; Ли Линцзюнь «Формирование навыков чтения с листа на основе российских методик»// Colloquium-journal № 8(32), 2019. Warszawa, Polska.p. 24–26; Ли Линцзюнь «Свободные руки — основа в фортепианном обучении на начальном этапе: методический аспект»// XXIII Царскосельские Чтения. Материалы международной научной конференции 23–24 апреля 2019 г.т.1. СПб.: ЛГУ им. А. С. Пушкина, 2019. С. 103–109.

Статья Ли Линцзюнь «Фортепианная музыка для детей современного китайского композитора Ли Инхая: педагогический и методический аспекты» опирается непосредственно на нотное издание: Li Yinghai. Selected Works For Piano/ Series Of Piano Works By Famous Chinese Composers/ SMPH, 2004. 92 p. [12].

Методология

В статье используются методы музыковедческого анализа, сравнительного источниковедческого анализа, методы музыкально-педагогических сравнительных характеристик, привлекаются методики дошкольного обучения на фортепиано китайских и российских авторов.

Основная часть

Начальный период обучения на фортепиано имеет первостепенное значение, ибо именно в этот период закладываются основные приёмы звукоизвлечения, поста-

новки рук, мышечной свободы, но помимо технологии мышечных движений, главная задача начального обучения на фортепиано — привить у ребёнка любовь к музыке. «Именно в этом возрасте легче всего приобщить ребёнка к музыке, чтобы она стала близкой и понятной ему на всю жизнь» [4, 103–104]. При изучении китайских методик для начального обучения (Дань Чжоаи «Обучение и консультирование детей на фортепиано» [1], Хань Линьшэн, Ли Сяопин, Сюй Фыэй, Чжо Хэцзюнь «Основной учебник для фортепиано» [7], Ин Шичжень «Метод обучения на фортепиано» [2] Цзян Чэнь. «Основной учебник для фортепиано Фердинанд Бейер» [9]) — автор данной статьи Ли Линцзюнь совершенно справедливо отметила: «В едином русле общеевропейской и русской музыкальной педагогики, в китайских учебниках показано разучивание трёх основных методов звукоизвлечения на фортепиано: *non Legato* (не связанные между собой звуки), *Legato* (связанные между собой звуки), *Staccato* (короткие, отдельные звуки [3, с.52] Далее автор отмечает, что «В базовом обучении пальцевой техники, китайские педагоги, так же как и европейские и русские, уделяют большое внимание независимости пальцев, однородности их движений (ровности); при обучении техническому совершенству необходима также сила, гибкость, точность и целостность движения пальцев. Приводятся различного рода упражнения для достижения этой цели» [там же, с. 53].

Авторский сборник Ли Инхая / Li Yinghai. *Selected Works For Piano/ Series Of Piano Works By Famous Chinese Composers*. SMPH, 2004. 92 p. [12], который мы взяли для аналитического рассмотрения представляет несомненный интерес. Среди разнообразных фортепианных пьес, представляющих различные уровни фортепианных трудностей, мы остановили своё внимание в этом сборнике на небольшие циклы, адресованные начинающим пианистам: 1) Маленькая сюита для маленьких детей «Зоопарк»/ *Smoll Suite for Little Children: The Zoo*. 1985. с. 43–48; 2). Детская сюита: «Вспомни, что говорила Бабушка / *Children's Suite: «Remember What Grandma Said»*. 1972.с.49–56. 3) Образные исследования для детей «Акробатические зарисовки» / *Imagery Studies for Children: «Acrobatic Sketches»* 1996.с.57–70.

Уже названия этих трёх фортепианных циклов говорят о том, что композитор избрал самый верный и эффективный способ обращения к детскому воображению и к психике ребёнка — через программную музыку, где названия произведений непосредственно будят образное мышление и активизирует творческую активность ребёнка. Этот путь был очерчен композиторами — классиками ещё в XVIII–XIX веках: Рамо и Дакен, Шуман и Шуберт, Чайковский и Мусоргский, Григ и Сибелиус и многие другие композиторы XX–XXI веков создали много прекрасных фортепианных программных произведений, обращённых к детям.

В циклах Ли Инхая «Зоопарк», «Вспомни, что говорила Бабушка», «Образные исследования для детей “Акробатические зарисовки” встают разнообразные музыкальные картины, подчас зримо ощутимые, колористически интересно раскрашенные звуковыми возможностями фортепиано. Авторское название первого цикла гласит: «Маленькая сюита для маленьких детей»/ *Smoll Suite for Little Children*). Правомерно встаёт вопрос: «На какой возраст рассчитаны эти произведения?». По небольшим размерам (каждая пьеса — не более одной страницы), по занимательным названиям — «Панда», «Жираф», «Слон», «Павлин» и «Маленькая обезьянка» — все эти пьесы адресованы детям. Однако, по техническому и фактурному оснащению нотного текста, мы видим, что этот цикл относится к тому периоду обучения, где уже освоены основные приёмы звукоизвлечения: *non Legato*, *Legato*, *Staccato*, а также, начальные технические приёмы позиционной игры. В руках у маленького пианиста уже должна быть первоначальная игровая база. Отметим, что начальный период обучения может начинаться в 5–6 лет, в 3–4 года и даже во внутриутробном периоде. Как известно, на раннее обучение за инструментом извёстный японский педагог Синити Судзуки [6] и российский педагог Т.Б. Юдовина –Гальперина [11, с.20–21]. Так что адресат композитора — «маленьким детям» в цикле «Зоопарк» — может быть несколько условным, так как первоначальное знакомство с музыкой и первыми приёмами игры на фортепиано должны быть уже пройдены, а на каком году обучения это произойдёт, наверное, это не самый важный фактор. После первоначальных китайских учебников для фортепиано, указанных нами ранее, пьесы из цикла «Зоопарк» представляют следующую и уже более высокую художественную ступень освоения музыкального искусства, когда знакомые образы в воображении могут воплотиться в реальное фортепианное звучание и вызывать у маленького исполнителя радостные и счастливые эмоции, чувства и переживания, которые могут остаться на всю оставшуюся жизнь.

Отметим, что весь цикл «Зоопарк» написан композиторов в 1985 году. Взглянем более пристально на эти очаровательные миниатюры. Открывает цикл пьеса «Панда»/ *Pandas* — это симпатичный мишка с необычным окрасом, отличительной особенностью которого являются тёмные пятна вокруг глаз, как будто на них одеты солнцезащитные очки. Для Китая Панда считается редким животным, занесена она в «Красную книгу» и считается национальным сокровищем Китая. Панда водится только в нескольких областях Китая: в провинции Гансю, Сычуань и Шанси. Панда является частым персонажем в детских мультфильмах, типа «Кунг-фу Панда». Музыкальная характеристика «Панды» в цикле «Зоопарк» Ли Инхая очень привлекательна. Вступительные такты- начало движение Панды, «раскачка», как —

будто мягкая игрушка оживает, и начинает не спеша, несколько неуклюже продвигаться в пространстве. Медвежьи лапы мягкие и их поступь нежная, нет в них ни грубости, ни силы. Этот образ доходчиво создаёт музыка: одноголосная мелодия правой руки, пентатонического склада напоминает незамысловатую народную песню, а партия левой руки мерными движениями секунд и квинт создаёт неторопливый ритм «медвежьего» шага. Ярко выраженный национальный колорит мелодической линии опирается на вполне устойчивую европейскую гармонию ля –минор. Интересный ритмический сдвиг имеет конец каждой фразы: это синкопированные квинты в правой руке. В конце пьесы эти квинты «зависают» в далёкой тональности фа# и это наложение на основную тональность ля –минор создаёт красивый тембровый эффект. Характерно, что вся пьеса обозначена композитором в одной звучности Р и mP –это очень важно для маленького исполнителя: играть мягко и нежно, потому что сама Панда мягкая и приятная на ощупь.

Жираф»/Giraffes — наверное, самое красивое животное в мире и самое высокое. Дети могут увидеть жирафа только в зоопарке, и тем кому удастся через сетку в клетке подать ему яблоко, почувствуют его мягкие губы, увидят близко необыкновенные крупные добрые глаза. Хотя животное очень большое, ребёнок может полюбить жирафа, потому что он не страшен; жираф — не хищник, а травоядное животное. Как композитор создал музыкальный образ жирафа? — Очень точными, выразительными штрихами: вот он стоит на высоких, тонких длинных ногах — от ре большой октавы через октаву вверх -ля с форшлагом соль# — это уже объём в звуках, это уже образ. Следующие два такта — это «разбег» по всей клавиатуре с перемещением правой и левой руки. Это завоевание фортепианного диапазона, наверняка, ассоциируется у ребёнка с большим ростом жирафа. Характерно, что пьеса написана в тональности Ре–мажор, в традиционной мажоро-минорной системе, что мелодически и гармонически вполне соответствует европейским канонам.

«Слон»/Elephants- самое крупное на земле животное, слоны, в основном, миролюбивы. Слонов можно увидеть в зоопарках, заповедниках, в цирках. Какими средствами Ли Инхай создаёт образ слона?— Пустые квинты тяжело, по четвертям передвигаются в большой и малой октаве низкого регистра рояля. Правая рука играет одноголосную выразительную мелодию. Характерно, что и эта пьеса написана в традиционной мажоро-минорной системе. Переменный лад- Фа мажор-ре- минор- создаёт своеобразный неустойчивый колорит в этой пьесе. Неспешное Andante с перемещением «пустых» квинт в левой руке в низком регистре фортепианного звучания создаёт малоподвижный образ большого животного.

«Павлин»/ Peacocks. Считается, что павлин самая красивая птица в мире. В сказках разных стран и народов, птица похожая на павлина, называется Жар-птицей, из-за её необыкновенно большого и красивого хвоста. В Древнем Китае пером из хвоста павлина награждали государственных чиновников, это был их отличительный знак. Как представлен Павлин в музыке Ли Инхая? — В пьесе есть выразительные и небольшие штрихи к портрету Павлина: это первые два такта, где есть только одна нота фа с форшлагом, которая имитирует птичий говор Павлина. Впервые в этом цикле появляется штрих staccato (до этой пьесы — основной приём звукоизвлечения в цикле был legato). Staccato в пьесе Павлин играют левой рукой интервалы: квинта фа-до, секунда до-ре, терция сиб-ре, что придает музыке игровой колорит — птица клюёт зёрнышки в определённом ритме та-та-та. В этой пьесе мы так же ощущаем соединение мелодической линии в пентатонике и басового голоса, который держит гармоническую основу тональности си b мажор, так традиционное китайское музыкальное мышление соединяется с европейским гармоническим ощущением лада.

«Маленькие обезьянки»/ Baby Monkey — это последняя пьеса цикла «Зоопарк». Обращает на себя уже более замысловатая фортепианная фактура с использованием разных штрихов: staccato и legato в быстром темпе Allegro. Появление синкопированного ритма ассоциируется с гримасами и прыжками этих подвижных, симпатичных мартышек.

Подводя итог в аналитическом рассмотрении цикла для маленьких детей Ли Инхая «Зоопарк» можно отметить, что эти пьесы благодаря программным названиям и яркой образной музыке могут служить необходимым компонентом в области начального обучения детей на фортепиано. Благодаря этим пьесам, написанным в близкой для китайских детей ладовой системе пентатоники, они легко усваиваются музыкально и образно, а аккуратное введение мажоро-минорной системы в гармоническую ткань пьес облегчает путь приобщения к европейской музыке в целом. Пьесы цикла «Зоопарк» равномерно расположены по мере усложнения фактуры, что является важным компонентом освоения технических возможностей фортепиано начинающими пианистами, таким образом, в цикле «Зоопарк» совершенно верно решён один из важнейших методических и педагогических принципов «от простого к сложному».

Цикл из четырёх пьес **«Вспомни, что говорила Бабушка»/ Childres'suite: «Remember what Grandma said»** написана в 1972 году. В цикле четыре пьесы: «Вспомни несчастье прошлого», «Тоска по освобождению», «Праздник освобождения», «Маршируя вперёд». Это достаточно глубокое произведение, повествующее об истории

китайского народа. Важно, что всё высказывание носит личностный характер устами старого человека, Бабушки, которая лично пережила сложную историю своей страны и рассказывает эту историю своим внукам. Первая пьеса называется «Вспомни несчастье прошлого»/ «Recall the Misery of the Past». Основная одноголосная главная тема в медленном темпе *ad libitum* в прихотливом сложном ритмическом рисунке напоминает инструментальную импровизацию на национальном китайском инструменте *эрху* или *пине*. Ритмическая модель, представленная в главной теме, свойственна традиционной музыке. Эту тему композитор далее развивает полифоническим имитационным путём, наполняя её интересными подголосками, меняя тембровую окраску в разных регистрах фортепиано. Здесь мы видим искусное сочетание пентатоники с гармонической структурой мажор-минорной системы. Музыка этой пьесы предполагает уже хороший исполнительский уровень юного музыканта: глубокое звучание рояля и интонационное интонирование длинных фраз исполнителем.

Следующая пьеса цикла «Тоска по освобождению»/ «Longing for the Liberation». Эта пьеса также решена композитором в несложных вариантах имитационной полифонии. Интересен раздел проведения тематического материала в левой руке, что потребует от исполнителя соразмерить звучность в разных регистрах фортепиано. Важно передать в этой пьесе настроение глубокой печали, что соответствует её названию.

Пьесы «Праздник освобождения»/ «Celebration of the Liberation» и «Маршируя вперёд»/ «Marching Forward» несут в себе совершенно другой образный строй. В истории Китая военные песни занимали важное место. Об этом справедливо указано в монографии «Музыкальная культура Китая» Г. Шнеерсона: «Китайская народная песня всегда отражала борьбу народа за свою независимость и свободу. Народная песня — это живая история народа... Песня — памятник народной жизни; в ней заключена высокая мудрость народа, в ней находят почвенные творческие силы народа, на протяжении тысячелетий лишённого грамоты, оторванного от книжной культуры... Бесперывные междуусобные войны, которые велись на территории Китая, породили сотни песен» [10, с. 97]. В XX веке в период антияпонской войны композиторами Китая: Хуан Цзы, Си Синхай, Люй Цзы Чжен Ли — чан и другими был создан целый пласт патриотических песен, который органично «вошёл» в народное сознание. Мужественная маршевая поступь, призывные интонации, пунктирный ритм — эти знаковые черты китайской патриотической песни нашли отражение в двух фортепианных пьесах Ли Инхая «Праздник освобождения»/ «Celebration of the Liberation» и «Маршируя вперёд»/ «Marching Forward». В цикле Ли Инхая «Вспомни, что говорила Бабушка» ярко выражен исторический контекст,

что важно для формирования мышления молодого музыканта. Структура цикла (4 фортепианные миниатюры) невольно вызывает ассоциации с произведением великого русского композитора С. С. Прокофьева (1891–1953) «Сказки старой бабушки» op.31(1918), а замечательный эпиграф Прокофьева «Иные воспоминания наполовину стерлись в ее памяти, другие не сотрутся никогда!» вполне можно соотносить с циклом Ли Инхая, в котором оживает история Китая.

Цикл из пяти пьес «Образные исследования для детей «Акробатические зарисовки»/ *Imagery Studies for children: "Acrobatic sketches"* представляет всевозможные технические фортепианные трудности, здесь уже требуется беглость пальцев, техническая оснащённость кисти, свободное перемещение по всей клавиатуре рояля «Образные исследования» — это удачное композиторское название, так как каждая пьеса цикла: № 1 «Игра в кунчжу»/ «Diablo», № 2 «Хотьба по туго натянутому канату»/ «Wire Walking», № 3 «Игра на тарелках»/ «Plate Playing», № 4 «Игра с мячом»/ «Ball Technique», № 5 «Волан ногами»/ «Shuttlecock Kicking» — это красочные образы традиционного китайского цирка, имеющего древнюю историю. Китайский цирк — яркое костюмное зрелище, непревзойдённое акробатическое мастерство, где немаловажную роль играют номера, несущие древнекитайскую символику. Так, номер с китайскими тарелочками олицетворяет самый сакральный символ в мире — солнце. С древних времён в китайском цирке существует жонглирование на тарелках, хождение по канату, езда на велосипеде по канату. В китайском цирке существуют более 200 традиционных номеров, каждый из которых имеет долгую историю, где мастерство исполнителей должно быть доведено до высшей степени совершенства. Именно возросшее техническое совершенство в пианизме имел ввиду композитор, назвав свой цикл «Образные исследования». Развитие пианистической техники с постижением музыкального образа и выполнением художественных задач идёт в этом цикле одновременно, «рука об руку». Юный пианист должен преодолеть массу технических трудностей на фортепиано. Это равномерное непрерывное техническое «кружение» *квинтолей* и своеобразное *perpetum mobile* в № 1, где достаточно сложная партия левой руки с большими интервальными скачками, требует ловкости пальцев и лёгкости кисти; в номере № 2 достаточно сложная задача перемещающегося *тремоло* в правой и левой руке по всей клавиатуре. Чёткой ритмической организации требуют номера в № 4 и № 5 «Игра с мячом» и «Волан ногами». Итак, цикл «Образные исследования для детей «Акробатические зарисовки» требует уже хорошей технической подготовки от юного пианиста, а живые, близкие с детства названия цирковых номеров наполнит исполнение радостью истинного творчества.

Заключение

Фортепианная музыка для детей современного китайского композитора Ли Инхая представляет несомненный интерес по многим параметрам: детские фортепианные циклы Ли Инхая могут расширить границы познания музыкального искусства в русской музыкальной педагогике благодаря своей яркой образности, несомненным национальным колоритом, определёнными пианистическими трудностями. Эти произведения могут

войти в репертуарные списки российских детских музыкальных школ и колледжей. У автора данной статьи Ли Линцзюнь есть интересная идея, которая может быть успешно реализована со временем: создание интегрированной «Школы начального обучения на фортепиано», которая бы объединила достижения китайских и русских педагогов и композиторов, в числе которых несомненно были бы произведения Ли Инхая. Такого рода учебник принёс бы несомненную пользу в развитии фортепианной педагогики в Китае.

ЛИТЕРАТУРА

1. Дань Чжаои. Обучение и консультирование детей на фортепиано. Методическое пособие/ Перевод с китайского.— Народная музыкальная пресса. 2004.— 198с.
2. Ин Шичжэнь. Метод обучения на фортепиано. Методическое пособие/ перевод с китайского.— Народная музыкальная пресса. 2007.— 194с.
3. Ли Линцзюнь. Начальное фортепианное обучение в современном Китае: педагогический аспект// Научный рецензируемый журнал «Кант» № 4(29), с. 49–54.
4. Ли Линцзюнь. Свободные руки- основа фортепианного обучения на начальном этапе: педагогический аспект// XXIII Царскосельские Чтения. Материалы международной научной конференции 23–24 апреля 2019 г.т.1. СПб.: ЛГУ им. А. И. Герцена, 2019.с 103–109.
5. Ли Линцзюнь. Формирование навыков чтения с листа в начальном периоде обучения на основе российских методик// Colloquim –journal № 8(32), 2019. С. 24–26.
6. Судзуки. С. Возвращенные с любовью: классический подход к воспитанию талантов/ С. Судзуки/ Пер. с англ. С. Э. Борич.— Мн: 000 «Пупурри», 2005.— 189с.
7. Хань Линьшэн, Ли Сяопин, Сюй Фыэй, ЧжоХэцзю: основной учебник для фортепиано/ перевод с китайского.— Шанхайская музыкальная пресса, 2004.- 115с.
8. Хуан Пин. Влияние русского фортепианного искусства на формирование и развитие китайской пианистической школы.— СПб.: Астерион, 2009. 158с.
9. Цзян Чэнь. Основной учебник для фортепиано Фердинанд Бейер/ перевод с китайского.— Шанхайская образовательная пресса, 2008.— 100с.
10. Шнеерсон Г. Музыкальная культура Китая. М.: Гос.муз.изд., 1952.— 247с.
11. Юдовина- Гальперина Т. Б. За роялем без слёз, или Я — детский педагог. СПб.: Союз художников, 2015. 236с.
12. Li Yinghai. Selected Works For Piano/ Series Of Piano Works By Famous Chinese Composers. SMPH, 2004. 92 p./ Нотное издание. С 49–70.

© Ли Линцзюнь (435659333@qq.com), Самсонова Татьяна Петровна (tat4279@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

СЮЖЕТНО-ИГРОВОЙ МЕТОД В ОБУЧЕНИИ ДЕТЕЙ РАЗЛИЧНЫМ СТИЛЯМ ПЛАВАНИЯ

Пытько Екатерина Петровна

Педагог по физической культуре, Спортивная
школа олимпийского резерва № 3, г. Петрозаводск;
ГОУ ВО «Карельский государственный педагогический
университет»
epytko22@gmail.com

PLOT-GAME METHOD IN TEACHING CHILDREN TO VARIOUS SWIMMING STYLES

E. Pytko

Summary. The article discusses the didactic and methodological possibilities of the plot-game method in teaching various swimming styles of preschool children. The author considers this issue from the perspective of the formation of the need-motivational sphere of children, due to interest and a desire to learn playing. The article considers simple and complicated exercises, the development of which can be implemented on the basis of the plot-game method. The results of experimental activities are presented, which prove the effectiveness and efficiency of the plot game in teaching children different swimming styles. The use of the plot-game method in teaching children to swim at the initial stage and in mastering the technique of movements with various styles is the most effective. The plot game makes the lesson interesting, multi-tasking in the game plan, which forms a high interest of children in performing exercises.

Keywords: swimming, styles, training, preschool children, plot-game method.

Аннотация. В статье рассматриваются дидактико-методологические возможности сюжетно-игрового метода в обучении различным стилям плавания детей дошкольного возраста. Автор рассматривает данную проблематику с позиций формирования потребностно-мотивационной сферы детей, обусловленной интересом и желанием учиться играя. В статье рассмотрены простые и усложненные упражнения, освоение которых может быть реализовано на основе сюжетно-игрового метода. Приведены результаты экспериментальной деятельности, доказывающие эффективность и результативность сюжетной игры в обучении детей различным стилям плавания. Использование сюжетно-игрового метода в обучении детей плаванию на начальном этапе и при освоении техники движений различными стилями является наиболее результативным. Сюжетная игра делает занятие интересным, многозадачным в игровом плане, что формирует высокий интерес детей к выполнению упражнений.

Ключевые слова: плавание, стили, обучение, дети дошкольного возраста, сюжетно-игровой метод.

Обучение различным стилям плава детей дошкольного и младшего школьного возраста является на сегодняшний день проблемой, широко дискутируемой в русле тем гармонизации физического развития. Плавание в данном случае рассматривают как особое средство достижения эффективной аккумуляции способов совершенствования практически всех систем организма, включая приобретение огромного координационного опыта, результативного развития жизненно важных двигательных навыков и одновременной реализации здоровьесберегающих технологий, в основе которых лежат такие концепты как закалывающий эффект [2; 4; 6].

Необходимо также отметить тот факт, что многие спортсмены-пловцы учились плаванию в раннем детстве и по достижении этапа поступления в общеобразовательную школу осуществляли регулярные тренировки, что позволило им в будущем добиться хороших спортивных результатов [6].

Приобретение навыка плавания (особенно разными стилями) в детстве позволяет также реализовать в дальнейшем наибольшую свободу профессионального выбо-

ра, связанного с действиями на воде. А фактор жизненной необходимости навыка плавания говорит о том, что обучение ему [плаванию] должно начинаться как можно раньше.

Необходимо отметить, что плавание как процесс является достаточно желаемым и занимательным для детей различных возрастов. Тем не менее, разнообразив данный процесс игровыми сюжетами различного характера может сформировать у детей высокий уровень мотивации к овладению различными стилями плавания и правильного выполнения технических навыков [5].

Многие упражнения для обучения детей первым навыкам поведения на воде используются как игровые: детям предлагается поиграть пошегать по дну, поделаться выдохами в воду, прыгивать в воду и т.п. Все эти упражнения, хоть и представляют собой игровые моменты (например, педагог по плаванию говорит: «А теперь поиграем в игру «Подводные пузыри» (т.е. поделаем выдохами в воду), но не всегда предрасполагают к возникновению у детей желания сделать это еще и еще раз (поиграли в «Подводные пузыри» и все). Однако, если же предложить эту игру в контексте какого-либо сюжета, то дет-



Рис. 1. Показатели овладения навыками в простых упражнениях на воде, %

ское воображение нарисует массу «картин», которые обуславливают причину повторения этой игры, пока детское воображение не закончит или не трансформирует данный сюжет.

Так, например, после игры-ознакомления «Подводные пузыри» в рамках сюжетно-игрового метода может быть предложен вариант развития событий по пиратским мотивам поиска заветного клада под водой или ловли жемчуга («жемчуг» можно заменить каким-либо предметами шарообразной формы, которые могут находиться на дне бассейна). Введение в сюжетно-игровой метод на этапе, например, закрепления навыка, (например, кто наловит больше «жемчуга») создает ориентированную мотивацию не только для закрепления навыка в ненавязчивой форме, но и совершенствованию режима дыхания, применяемого в плавании и мн. др.

В такой форме дети лучше и быстрее обучаются, и навык в скором времени становится более автоматизированным.

Сюжетно-игровой метод является привлекательным еще и с той позиции, что дети сами очень любят фантазировать и предлагать вариации развития сюжетов. В этом

случае мотивация к развитию навыков и техники плавания настолько возрастает, что дети могут играть-плавать практически бесконечно [3].

Так, на первом этапе обучения освоение первых действий поведения на воде детьми дошкольного возраста производилось по традиционной методике (контрольная группа, n=18) и по методике, включающей использование сюжетно-ролевых игр (экспериментальная группа, n=18). В течение двухнедельного периода дети экспериментальной группы овладевали начальными упражнениями (передвижение по дну на мелкой воде, выдох в воду, прыжок в воду ногами вниз) гораздо быстрее, чем дети контрольной группы (Рис. 1).

Так, навыками передвижения по дну овладели 100% детей группы ЭГ; в группе КГ показатели овладения данного навыка с ошибкой составляют 11,1%. В упражнении «Выдох в воду» устойчиво овладели навыком на 22,2% больше детей из группы ЭГ по сравнению с контрольной группой. В упражнении «Прыжок в воду» (ногам вниз) этот показатель у детей экспериментальной группы был выше на 44,4%.

На этапе усложнения технических навыков, следует усложнять и сюжет игры.

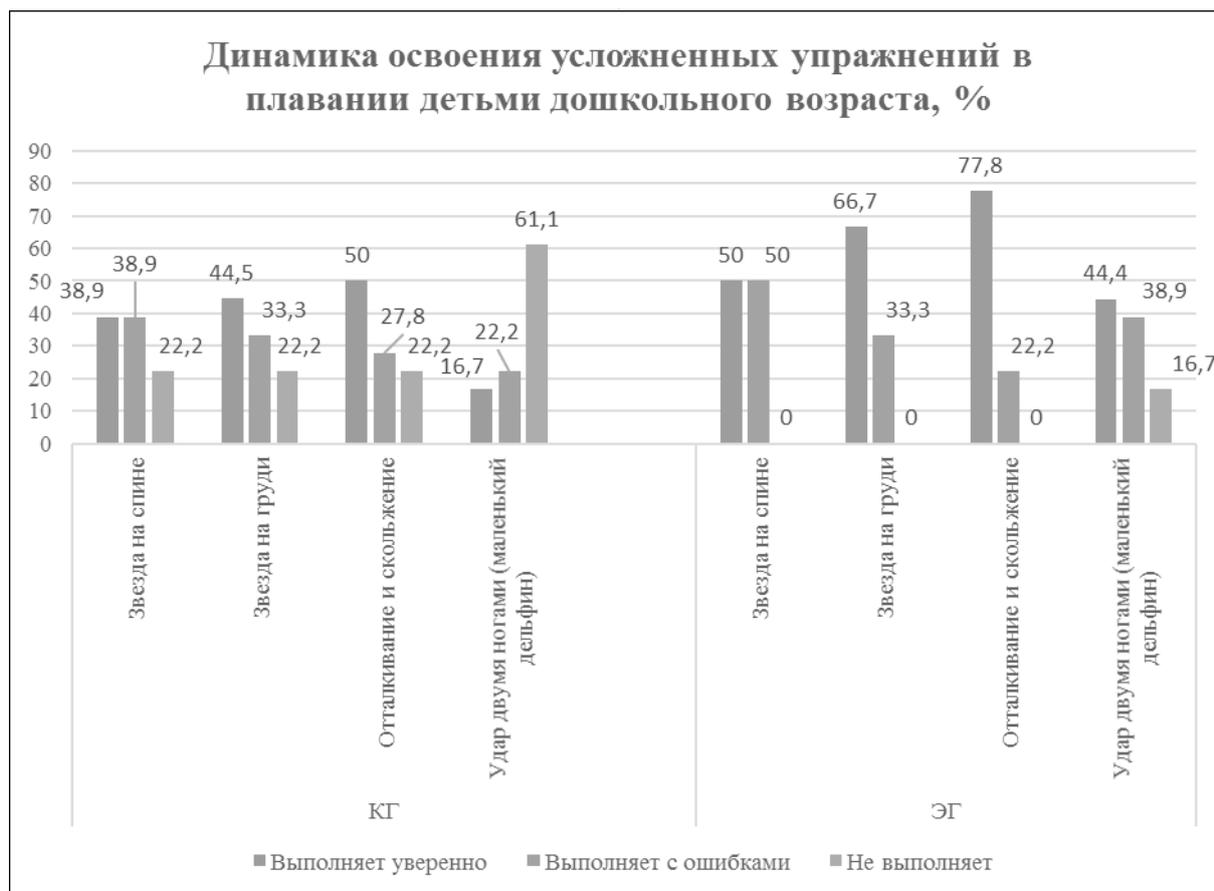


Рис. 2. Освоение усложненных движений в плавании детьми дошкольного возраста, %

Например, при обучении скольжению на воде стилем кроль на груди/спине можно использовать сюжеты мультфильмов о подводных мирах (например, Русалочка, Рыбка Поньо на утесе, Король Нептун и т.д.). Обучение движению ногами в освоении данных стиле плавания можно осуществлять в контексте игрового сюжета «Катерок», в рамках которого дети, изображая винты катера, учатся правильно выполнять движение ногами: именно отталкиваться, а не шлепать ногами по воде [5].

Такие упражнения как «Звезда» (на спине/груди), «Поплавок», а также отталкивание от бортика и скольжение с вытянутыми вперед руками можно разучивать и совершенствовать, изображая обитателей подводного мира, причем распределять, варьировать и даже сочетать игровые роли (например, сюжетная игра «Подводная пещера»: прохождение узкого русла подводной реки (отталкивание и скольжение), действия в подводном гроте (звезда) и т.д.) можно неоднократно в одном сюжете.

В игре «Стая маленьких дельфинов» можно достаточно эффективно обучать детей подготовительным упражнениям при освоении стиля «Баттерфляй». Так, одновременное движение ногами, выполняемое, как и в технике «Кроль», в этой сюжетной игре может разу-

чиваться в рамках задачи «Чей хвостик сильнее», чтобы добиться силы удара ногами о воду и пр. [1].

Сравнивая результаты выполнения детьми усложненных упражнений в плавании также отметили, что результаты детей экспериментальной группы были более показательны (Рис. 2).

Так, в экспериментальной практически отсутствуют дети, не освоившие упражнения. Исключение составляют лишь 16,7% детей, показавших неудовлетворительные результаты в упражнении «Удар двумя ногами (маленький дельфин)».

В контрольной группе в рамках каждого упражнения были зафиксированы либо большой процент детей, выполняющих движение с ошибками, либо не освоивших упражнение вовсе.

Также стоит отметить, что дети экспериментальной группы гораздо быстрее перешли к освоению еще более сложных технических движений, таких как согласованная работа ног и рук в различных стилях, сочетания движений рук и ног с правильным дыханием, спады в воду, прыжки в воду вниз головой и пр.

Таким образом, отметим, что использование сюжетно-игрового метода в обучении детей плаванию на начальном этапе и при освоении техники движений различными стилями является наиболее результативным. Сюжетная игра делает занятие интересным, многозадачным в игровом

плане, что формирует высокий интерес детей к выполнению упражнений. Мотивация от включения в сюжетно-ролевую игру соревновательного компонента еще более усиливает желание детей овладеть движением без ошибки, выполнить в сюжетной игре свою роль на хорошем уровне.

ЛИТЕРАТУРА

1. Большакова, И. «Маленький дельфин» нетрадиционная техника обучения плаванию детей дошкольного возраста [Электронный ресурс] / И. Большакова. — 2015. — Режим доступа: <http://dob.1september.ru/2001/15/vkl>
2. Дылдин, К. В. Рабочая программа: Программа начального обучения плаванию детей дошкольного возраста / К. В. Дылдин, М. А. Мыльникова. — Пермь: МОУ «Гимназия № 2», 2011. — 29 с.
3. Казаченко, Т. Н. Подборка подвижных игр на воде. Обучение плаванию, используя игровую методику [Электронный вариант] / Т. Н. Казаченко. — 2016. — Режим доступа: <https://infourok.ru/podborka-podvizhnyh-igr-s-detmi-na-vode-obuchenie-plavaniyu-ispolzuya-igrovuyu-metodiku-1124834.html>
4. Сабаненко, Е. И. Обучение детей плаванию в малогабаритных бассейнах / Е. И. Сабаненко // Сборник материалов Ежегодной международной научно-практической конференции «Воспитание и обучение детей младшего возраста». — 2016. — № 5. С. 902–908.
5. Шубин, Д. А. Использование игрового метода на сюжетной основе в обучении плаванию детей 6-летнего возраста / Д. А. Шубин, // Студенческий: электронный научный журнал. — 2018. — № 1(21). — Режим доступа: <https://sibac.info/journal/student/21/92785>
6. Щелканова, Е. А. Значение плавания для детей дошкольного возраста [Электронный ресурс] / Е. А. Щелканова. — 2011. — Режим доступа: <https://nportal.ru/blog/obshcheobrazovatel'naya-tematika/all/2011/12/19/znachenie>

© Пытько Екатерина Петровна (erytko22@gmail.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Г. Петрозаводск

ПРИМЕНЕНИЕ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

APPLICATION OF DIGITAL TECHNOLOGIES IN THE FOREIGN LANGUAGE LESSONS IN A NON-LANGUAGE UNIVERSITY

Yu. Ryzhova

Summary. The article is devoted to the information and communication technologies effectiveness in teaching a foreign language in non-linguistic universities. The relevance of the topic is due to the fact that, in a global communication environment, knowledge of a foreign language first of all requires students to have a well-formed communicative competence, which, in turn, requires the practice of communicating with native speakers. The use of information and communication technologies for communicative competence development has become traditional in many foreign countries. However, this teaching technology has not yet been fully mastered in Russian non-linguistic universities, because there are technical problems (lack of the necessary equipment for classrooms) as well as methodological problems of using information and communication technologies. The methodology proposed in the article confirmed the hypothesis put forward by the author of the article: the use of information and communication technologies reduces the level of the affective component in teaching a foreign language, increases the positive motivation for learning and allows training within the framework of cooperation technology.

Keywords: information and communication technologies, teaching a foreign language, teaching a foreign language in a non-linguistic university, the development of communicative competence.

Рыжова Юлия Игоревна

*К.э.н., доцент, Государственный университет
управления
felicidad88@mail.ru*

Аннотация. Статья посвящена эффективности использования информационно-коммуникативных технологий в обучении иностранному языку в неязыковых вузах. Актуальность темы обусловлена тем, что в глобальной среде общения знание иностранного языка, прежде всего, требует наличия у студентов сформированной коммуникативной компетенции, что требует, в свою очередь, практики общения с носителями языка. Использование информационно-коммуникативных технологий для развития коммуникативной компетенции стало традиционным в зарубежных странах. Однако данная технология обучения еще не полностью освоена в российских неязыковых вузах, поскольку существуют проблемы как технического характера (отсутствие необходимого оборудования аудиторий), так и методологические проблемы применения информационно-коммуникативных технологий. Предложенная в статье методика использования данных технологий в процессе обучения иностранному языку подтвердила выдвинутую автором статьи гипотезу: применение информационно-коммуникативных технологий снижает уровень аффективного компонента в обучении иностранному языку, повышает позитивную мотивацию к обучению и позволяет проводить обучение в рамках технологии сотрудничества.

Ключевые слова: информационно-коммуникативные технологии, обучение иностранному языку, обучение иностранному языку в неязыковом вузе, развитие коммуникативной компетенции.

За последнее десятилетие технология стала неотъемлемой частью среды преподавания и обучения. Однако в России не все образовательные организации снабжены соответствующими учебными устройствами, такими как проекторы, интерактивные доски, ноутбуки и другие соответствующие средства. Преподаватели английского языка сталкиваются с проблемами в том, чтобы сделать занятия иностранного языка более эффективными и интересными с помощью цифровых технологий. Тем не менее, использовать ИКТ для повышения уровня обучения иностранному языку в неязыковом вузе можно дистанционно, не прибегая к оснащению специальным оборудованием самих студенческих аудиторий. В современном мире и преподаватели, и студенты имеют возможности такого использования благодаря множеству интернет-браузеров или приложений. Например, Skype помогает улучшить

устные навыки и создает новые возможности для развития коммуникативных компетенций студентов, поскольку пользователи должны уделять активное внимание тому, что говорит собеседник [1, с. 6]. Практиковать реакцию «вопрос-ответ» можно в социальных сетях в рамках микро-форумов и онлайн-дискуссий [3, с. 317].

Особую популярность в последнее время приобретают онлайн-словари, ставшие легкодоступными именно благодаря «эре цифровизации» [4, с. 44]. Это означает, что современные технологии позволяют студентам учиться и общаться на иностранном языке в режиме реального времени. Соответственно, и студенты, и преподаватели могут активно применять мультимедиа с помощью различных технологических устройств в рамках занятий по иностранному языку [4, с.45].

Историография проблемы использования цифровых технологий в обучении иностранному языку достаточно широка. В частности, в зарубежной историографии цифровые технологии считаются «одним из важнейших драйверов языковых изменений в современный период» [6, с.3].

Как отмечают зарубежные преподаватели-практики, за последнее десятилетие процесс цифровизации образовательного пространства в целом и глобализация международного общения привели к трансформации традиций преподавания иностранных языков [8, с.22–23]. Более того, по мнению некоторых исследователей, именно «технология лежит в основе процесса глобализации; влияет на образование, работу и культуру» [10, с.12]. Примером таких глобальных изменений служит использование английского языка в международном общении, которое начало стремительно расширяться с 60-х годов XX века, когда началось активное внедрение компьютеров в область изучения иностранных языков в Европе и США в рамках стратегии Computer Assisted Language Learning [11, с. 34]. В то время многие энтузиасты решительно выступали за их использование, поддерживая многие преимущества, которые они могут принести как изучающим язык, так и преподавателям [12, с.104].

В последнее время информационные и коммуникационные технологии (ИКТ) в форме электронного обучения и Интернета представили дополнительные преимущества для среды обучения. Поскольку они позволяют интегрировать практически неограниченные мультимедийные учебные материалы из внешних источников в учебную программу и делают их доступными для обучения студентам в любой точке мира при наличии любого цифрового устройства, подключенного к глобальной сети.

В настоящее время «цифровые» роль и статус английского языка проявляются в том, что он «является языком социального контекста, политического, социокультурного, делового, образовательного, промышленного, медиа, библиотечного, коммуникационного потенциала в учебной программе и языке обучения» [9, с.97].

По данным некоторых исследователей, подавляющее большинство преподавателей в Европе (90%) используют ИКТ для подготовки своих учебных курсов [7]. Та же тенденция наблюдается в США, Канаде, Швеции и др. Например, в США институт образовательных технологий разработал «Национальный план образовательных технологий» для модернизации образования с помощью технологий [7]. Очевидно, что в большинстве стран ИКТ играют решающую роль в преподавании и изучении иностранных языков.

В зарубежной историографии на сегодняшний день также существует целый ряд исследований, в которых приводятся эмпирические доказательства эффективности использования ИКТ на занятиях иностранным языком в рамках обучения в вузе. Например, согласно результатам исследования преподавателей из Саудовской Аравии, был сделан вывод о том, что существует положительная корреляция между присутствием преподавателя в роли модератора во время использования компьютера и обучением иностранному языку с помощью компьютера и положительным отношением студентов к использованию информационных и коммуникационных технологий [12, с. 47].

В отечественной историографии также существует немало работ, посвященных как теоретическим, так и практическим аспектам применения ИКТ в рамках обучения иностранному языку в высших учебных заведениях. В частности, в работе Е. В. Тимофеевой, Ю. А. Кайль цифровые технологии представлены как «одно из основных современных педагогических средств в преподавании иностранного языка» [5, с. 2]. Эмпирические исследования отечественных авторов также подтверждают общую позитивную динамику использования ИКТ в повышении уровня мотивации к обучению [3, с. 317].

Таким образом, на основе контент-анализа историографии вопроса, можно говорить о том, что общая цель изучения иностранного языка с помощью цифровых технологий заключается в исследовании взаимосвязи между цифровыми технологиями и педагогикой с помощью эмпирических исследований

Применение компьютерных технологий в обучении языку обеспечивает среду обучения, ориентированную на студента. Это позволяет преподавателям и администраторам учебных курсов электронного формата варьировать стили представления материала, чтобы мотивировать студентов с различными интересами, предоставляет возможности для обучения за пределами аудитории, а также позволяет, учитывает больше индивидуальных стилей и стратегий обучения [9, с. 98]. Внедрение ИКТ, таким образом, в традиционную среду обучения не только обогащает стили изложения учебного материала, но также имеет преимущество в увеличении языкового уровня по активизации не только пассивного, но и активного словарного запаса.

Однако для того, чтобы в полной мере использовать преимущества ИКТ в высшем учебном заведении, необходимо выполнить определенные условия. К ним относятся наличие компьютеров и специалистов по электронному обучению, а также наличие надежной инфраструктуры, которая имеет первостепенное значение для успеха любой ИТ-интеграции [8, с.104]. Ин-

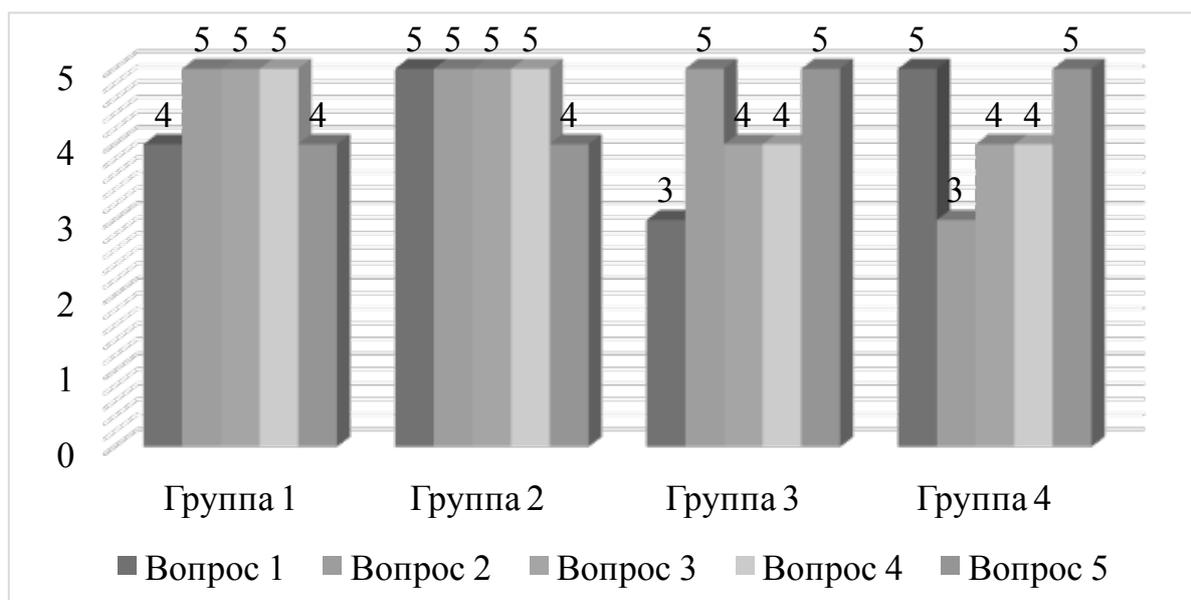


Рис. 1. Оценка уровня аффективного компонента в обучении иностранному языку (самоконтроль) до проведения занятия с применением ИКТ

фраструктура включает в себя, среди прочего, компьютеры, быстрое подключение к Интернету, безопасные цифровые платформы, опыт и непрерывную подготовку преподавателей [2, с. 220]. Последнее было признано критически важным для успеха использования технологий в российских неязыковых вузах [3, с. 318], поскольку в большинстве из них нет специального оборудованного комплекса ИКТ для занятий иностранным языком. Вполне естественно, что если преподавателям-модераторам не хватает навыков в использовании цифровых технологий, они решат вообще не использовать их, даже если такие средства вполне доступны. Кроме того, отношение учителей к использованию технологий в языковых классах также является основным фактором, определяющим степень интеграции технологий в учебную программу [11, с.97].

На основании проведенного анализа историографии нами выдвинута следующая гипотеза: использование технологий снижает ориентированность на учителя, оно способно снизить беспокойство учащихся по поводу изучения языка, поскольку дает им возможность комфортно практиковать язык, не стесняясь делать ошибки, что уменьшит их «аффективный фильтр»; неуверенность в правильности применения собственных навыков и знаний — так называемый аффективный компонент [11, с.98]. Для верификации данной гипотезы нами было проведено эмпирическое исследование в неязыковом вузе. Эксперимент проводился на основе анкетирования студентов 1 курса (программа обучения на основе ФГОС «+++» для бакалавриата) в период

с сентября по декабрь 2018 года. Генеральная выборка составила 150 человек, из них было сформировано четыре группы по 35 человек для проведения опытно-экспериментальных занятий с помощью ИКТ. Исследование включало два этапа. Предварительный этап состоял из анкетирования студентов для выявления аффективного компонента при традиционной суггестивной модели обучения, при которой основной акцент делается на автоматическое запоминание грамматики и пополнение пассивного словарного запаса, нацеленных на развитие в основном письменной речи и навыков чтения. Анкетирование проводилось анонимно. Анкета была разработана на основе методики выявления трудностей обучения, предложенной в 2015 году российским лингвистом Е. А. Исаевым [9]. Суть методики заключается в оценке студентами собственных трудностей обучения в рамках самоконтроля. Анкета включала следующие вопросы:

1. Насколько вам трудно начать диалог в социальной сети на иностранном языке без помощи преподавателя?
2. Насколько вы чувствуете себя уверенным в правильности своей речи при работе над монологическим высказыванием без использования электронного словаря или иных справочных электронных ресурсов?
3. Насколько быстро вы можете реагировать на вопросы собеседника на иностранном языке без использования электронного словаря?
4. Насколько адекватно вы запоминаете страноведческие тексты в печатном учебнике?

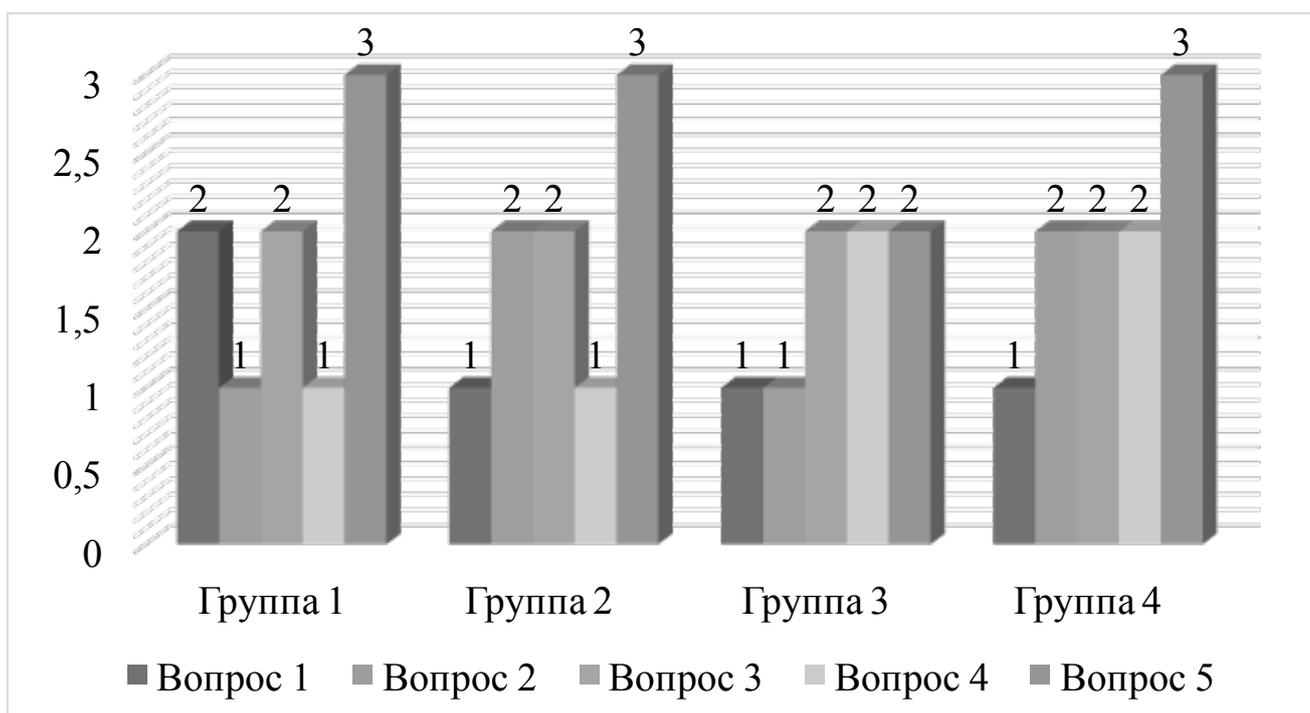


Рис. 2. Оценка уровня аффективного компонента в обучении иностранному языку (самоконтроль) после проведения занятия с применением ИКТ

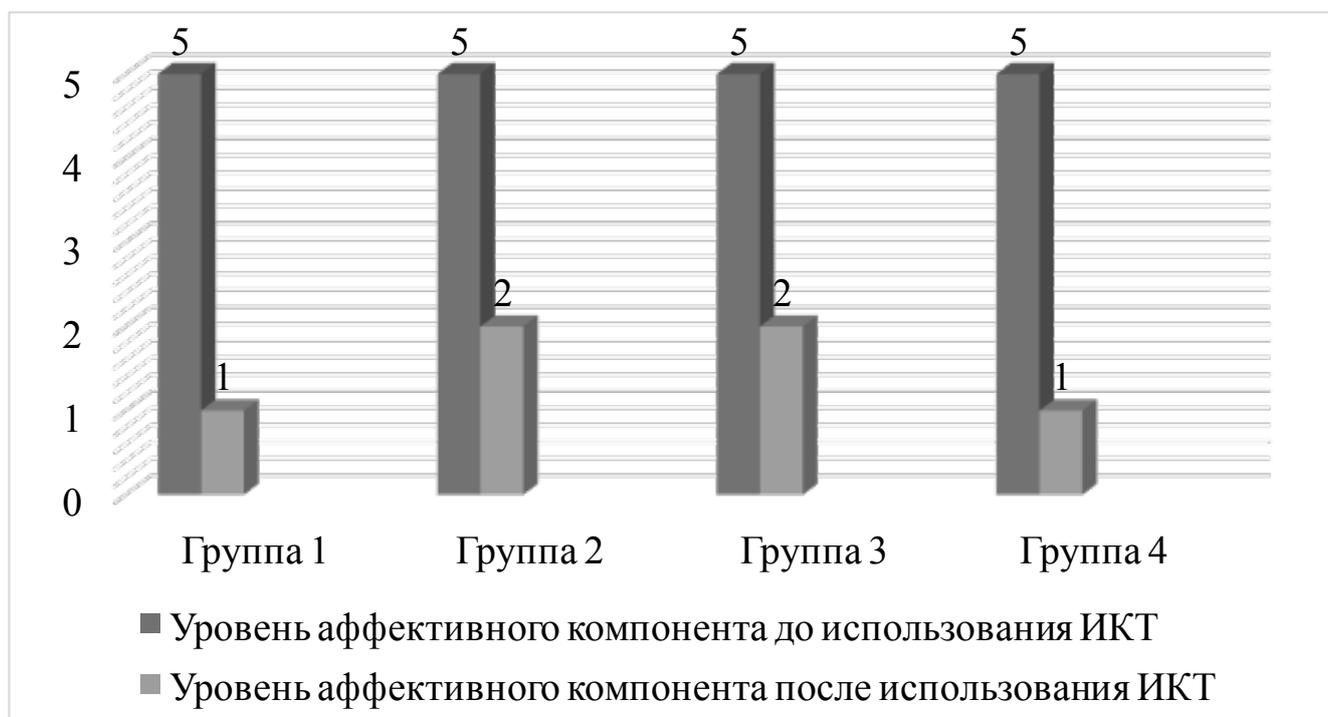


Рис. 3. Уровень аффективного компонента до и после проведения занятия с использованием ИКТ (в баллах)

5. Насколько вы уверены в том, что вас правильно понимает собеседник-носитель языка?

Вопросы оценивались студентами в рамках самоконтроля по 5-балльной шкале по принципу «чем выше балл, тем выше уровень аффективного компонента» [9, с.98]. Каждый вопрос представлен в диаграмме под номерами для удобства подсчета и отображения полученных данных.

По итогам анкетирования был подсчитан средний балл по группам, согласно классическому алгоритму: общее количество баллов, делимое на количество вопросов. Результаты предварительного этапа эмпирического исследования представлены на рисунке 1.

Полученные на предварительном этапе данные анкетирования позволили выявить средний балл по группам респондентов, который составил «5», что свидетельствовало о наличии высокого уровня аффективного компонента при обучении иностранному языку по традиционной модели преподавания.

Основной этап эмпирического исследования заключался в следующем: после выявления аффективного компонента по 5-балльной шкале было проведено экспериментальное занятия для нивелирования возникающих трудностей в обучении с использованием ИКТ. Для получения наиболее релевантных данных роль учителя была сведена к роли модератора с минимальным вмешательством в процесс изучения студентами учебного материала. С этой целью нами была использована технология обучения в сотрудничестве в рамках работы в малых группах. Занятие включало в себя подготовку тематических проектов студентами с использованием ИКТ. Отчет по работе группы предоставлялся в виде электронной презентации, выполненной в программе в Power Point. Во время подготовки к занятию студентами был использован максимально широкий спектр возможностей поиска необходимой информации. Ресурсы для поиска были рекомендованы преподавателем.

После проведения занятия и обсуждения результатов в группах, нами было проведено повторное анкетирование по представленному выше алгоритму. Однако расчет баллов был произведен в обратном порядке — «чем ниже балл, тем ниже уровень аффективного компонента» [9, с. 99].

Результаты повторного анкетирования представлены на рисунке 2.

Приведенные выше данные повторного анкетирования четырех групп студентов позволяют говорить о том, что после проведения занятия с использованием ИКТ для развития навыков говорения как компонента формирования коммуникативной компетенции, при общении с носителями языка в виртуальной среде, уровень аффективного компонента снизился до допустимого (средний балл снизился до «2»). Таким образом, проведенное исследование показало эффективность применения ИКТ на занятиях иностранного языка в студенческой среде неязыкового вуза. Более того, по итогам основного этапа эмпирического исследования нами были получены данные, подтверждающие выдвинутую гипотезу о положительном влиянии ИКТ на снижение уровня «аффективного компонента» при работе со студентами неязыкового вуза в рамках технологии обучения в сотрудничестве. Общая позитивная динамика отражена на рисунке 3.

Таким образом, можно сделать следующий вывод: применение ИКТ на занятиях иностранного языка в неязыковом вузе позволяет активно использовать технологию обучения в сотрудничестве, повысить позитивную мотивацию к обучению, а также снизить уровень аффективного компонента при реализации полученных навыков и знаний в процессе коммуникации студентов с носителями языка. При этом перспективным направлением дальнейших исследований представляется разработка методологического комплекса в формате интерактивного учебника для студентов неязыковых вузов, с помощью которого внедрение цифровых технологий в обучение будет более системным и методологически эффективным.

ЛИТЕРАТУРА

1. Кудрявцева М. Г. Дидактический потенциал дистанционного обучения иностранному языку студентов экономического вуза // Современные исследования социальных проблем. 2012. № 10. С. 5–10.
2. Миронова Д. А., Коробова Е. В., Кардович И. К. Педагогические аспекты применения инфокоммуникационных технологий при обучении иностранным языкам в высшей школе // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2019. № 1. С. 219–222.
3. Писарь Н. В. Проблемы и перспективы обучения научному стилю речи иностранных студентов технического вуза в рамках дисциплины «Деловой иностранный язык (русский)» // Преподаватель XXI век. 2016. № 4. С. 316–323.
4. Смирнова Е. В. Формирование мотивации студентов к применению электронных средств учебного назначения в изучении иностранного языка // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 4. С. 44–49.
5. Тимофеева Е. В., Кайль Ю. А. Использование информационно-коммуникационных технологий при обучении иностранному языку // Известия Алтайского государственного университета. 2014. № 2. С. 1–4.

6. Abbasova M. The Role of Digital Technology in English Language Teaching in Azerbaijan. 2019. URL: https://www.researchgate.net/publication/331478653_The_Role_of_Digital_Technology_in_English_Language_Teaching_in_Azerbaijan (access date 12.11.2019)
7. Council of Europe Pan-European Framework for Languages: Training, Teaching, Assessment. URL: httpwww.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Frame-work_EN.pdf
8. Evans M. Foreign Language Learning with Digital Technology. London: Continuum International Publishing Group. 2018. 224 p.
9. Isaev E. A. Student's linguistic personality and multicultural self-organization through foreign language teaching // Language and Culture. 2015. № 4. Pp.96–103.
10. Motteram G. Innovations in learning technologies for English language teaching. London: British Council.2013. URL: https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/C607%20Information%20and%20Communication_WEB%20ONLY_FINAL.pdf (access date 12.11.2019)
11. Using Technology in Foreign Language Teaching. Edited by Rahma Al-Mahrooqi and Salah Troudi. Cambridge Scholars Publishing. 2014. 307 p. ISBN (10): 1–4438–6522–2, ISBN (13): 978–1–4438–6522–7
12. Zaider A. Developing Secondary Language Identity in the Context of Professional Communication. New-York. 2018. 256 p.

© Рыжова Юлия Игоревна (felicidad88@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Государственный университет управления

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ ЦИФРОВОЙ ЛАБОРАТОРИИ В ПОВЫШЕНИИ ИНФОРМАЦИОННО-КОМПЬЮТЕРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ СИСТЕМЫ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ¹

EDUCATIONAL OPPORTUNITIES OF THE DIGITAL LABORATORY IN IMPROVING THE INFORMATION- COMPUTER COMPETENCE OF FUTURE SPECIALISTS OF THE PRESCHOOL SYSTEM

M. Semenova
B. Artemenko
I. Kolosova
E. Bekhtereva
N. Permyakova

Summary. The article discusses the process of modernization of the conditions for the formation of information and computer competencies of preschool education system specialists. The analysis of the requirements of the professional standard of a teacher of preschool education, the subject of which is the ability and willingness of a future specialist to work with new information technologies, is conducted. The educational opportunities of the digital laboratory are highlighted and disclosed, providing a competency-based approach to training future specialists of the preschool education system.

Keywords: information and computer competencies, computer technology, preschool education, a digital laboratory.

Семенова Марина Леонидовна

К.п.н., доцент, ФГБОУ ВО «Южно-Уральский
государственный гуманитарно-педагогический
университет» (г. Челябинск)
se.ma.le@mail.ru

Артеменко Борис Александрович

К.б.н., доцент, ФГБОУ ВО «Южно-Уральский
государственный гуманитарно-педагогический
университет» (г. Челябинск)
artemenkoba@cspu.ru

Колосова Ирина Викторовна

К.п.н., доцент, ФГБОУ ВО «Южно-Уральский
государственный гуманитарно-педагогический
университет» (г. Челябинск)
kolosovaiv@cspu.ru

Бехтерева Елена Николаевна

К.п.н., доцент, ФГБОУ ВО «Южно-Уральский
государственный гуманитарно-педагогический
университет» (г. Челябинск)
bekhtereven@cspu.ru

Пермякова Надежда Евгеньевна

К.п.н., доцент, ФГБОУ ВО «Южно-Уральский
государственный гуманитарно-педагогический
университет» (г. Челябинск)
permyakovane@cspu.ru

Аннотация. В статье рассматривается процесс модернизации условий формирования информационно-компьютерных компетенций специалистов системы дошкольного образования. Проведен анализ требований профессионального стандарта педагога дошкольного образования на предмет способности и готовности будущего специалиста к работе с новыми информационными технологиями. Выделены и раскрыты образовательные возможности цифровой лаборатории, обеспечивающие компетентностно-деятельностный подход в обучении будущих специалистов системы дошкольного образования.

Ключевые слова: информационно-компьютерные компетенции, компьютерные технологии, дошкольное образование, цифровая лаборатория.

¹ Работа выполнена при финансовой поддержке ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевеева» по договору на выполнение научно-исследовательских работ от 04.06.2019 г. № 31–05/2019 по теме «Цифровая лаборатория как средство подготовки специалистов системы дошкольного образования в современных условиях».

Модернизация содержания педагогического образования связана с осуществлением ряда системных проектов в центре внимания которых находится высшее образование, особенно, в части создания условий для повышения профессиональных компетентностей, в том числе и будущих специалистов системы дошкольного образования («Современная цифровая образовательная среда РФ», «Подготовка высококвалифицированных специалистов... с учетом современных стандартов и передовых технологий», в рамках реализации государственной программы «Реализация образовательных программ профессионального образования» на 2018–2025 гг.) [1]. Характеризуя целевые установки и содержание данных проектов, следует отметить, что необходимость их реализации обусловлена потребностью в трансформации устоявшихся моделей образования на всех уровнях. Актуальность объясняется тем, что с 1997 года в российском образовании наблюдались процессы активного насыщения образовательной среды компьютерной техникой, практически, не затрагивающие ни модели управления системой образования, ни сам учебный процесс. В настоящее время технические решения достигли такого уровня, что их применение приводит к созданию принципиально новых возможностей для всей системы образования.

В то же время, следует отметить, что вопросы медиаобразования недостаточно актуальны для подавляющего большинства педагогов и воспитателей. Процедуры аттестации и анкетирования, проведенные среди воспитателей дошкольных учреждений г. Челябинска в 2018 году показали, что педагоги испытывают трудности в грамотном построении образовательного процесса с использованием интерактивных и мультимедийных технологий, хотя в целом позитивно относятся к использованию мультимедийных и интерактивных технологий в практике дошкольного образования, и новым направлениям в профессиональной деятельности. Это главным образом нарушает процесс адаптации педагогов к новым реформам информатизации современного дошкольного учреждения и внедрению новых образовательных программ и технологий. Соответственно, важнейшим условием продвижения по пути информатизации является качество образования и подготовка кадров. Как отмечает В.В. Егоров: «...ни одна из сфер производственной, политической или образовательной жизни не может успешно функционировать без четко организованной и научно-обоснованной системы подготовки кадров» [2].

Выявленные в ходе нашего исследования профессиональные затруднения педагогов-практиков требуют не только процедуры проведения более тщательного анализа содержания программ подготовки будущих специалистов дошкольного образования, но и разра-

ботки эффективных организационных форм, направленных на формирование практических компетенций, необходимых для работы в информационной среде дошкольных образовательных организаций.

В 2013 году был утвержден профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» (далее — профстандарт педагога), который является не только инструментом реализации стратегии образования, но и рамочной характеристикой квалификации педагога, необходимой для осуществления образовательной деятельности [3]. Согласно представленному содержанию обобщенных трудовых функций, реализуемых в основных видах деятельности: обучение, воспитание и развитие — педагог должен овладеть принципиально новыми компетенциями, позволяющими решать профессиональные задачи в современных условиях. Так, формирование навыков, связанных с информационно-коммуникационными технологиями включено в содержание общепедагогической функции «Обучение» профессионального стандарта педагога.

Профессиональное использование информационно-коммуникационных технологий и современных технических средств в образовательной деятельности предусматривает наличие у педагога информационной компетентности, которая в исследованиях ученых трактуется как:

- ◆ сложное индивидуально-психологическое образование на основе интеграции теоретических знаний, практических умений в области инновационных технологий и определенного набора личностных качеств [4];
- ◆ новая грамотность, в состав которой входят умения активной самостоятельной обработки информации человеком, принятие принципиально новых решений в непредвиденных ситуациях с использованием технологических средств [5].

Рассматривая информационную компетенцию студентов, обучающихся на факультете дошкольного образования Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета, как одну из целей и составляющей результата высшего образования, мы в процессе их обучения ориентируемся на систему знаний и умений в области информатики и информационных технологий, совокупность ценностных ориентаций и опыт деятельности по использованию профессионально-ориентированных информационных технологий. На наш взгляд, задача современного педагога заключается не только в способности показывать знания в области дошкольной педагогики и психологии, демонстрировать использование различных программных продуктов,

но и реализовать в полной мере информационную компетентность, выражающуюся в готовности проектировать, вносить инновации с элементами ИКТ, эффективно применять их в педагогической деятельности.

Использование информационных технологий в образовательном процессе способствует его модернизации, делает его привлекательным, интересным, разнообразным, насыщенным, обеспечивает мотивацию, наглядность и информативность образовательных мероприятий, способствует формированию информационной культуры детей дошкольного возраста.

Остановимся на анализе различных подходов к характеристике уровней информационных компетенций педагогов. Так, профстандарт педагога включает следующие уровни владения ИКТ-компетенциями:

- ◆ общепользовательская ИКТ-компетентность;
- ◆ общепедагогическая ИКТ-компетентность;
- ◆ предметно-педагогическая ИКТ-компетентность (отражающая профессиональную ИКТ-компетентность соответствующей области человеческой деятельности) [3].

В тоже время, С. И. Семчук для описания информационно-компьютерной компетентности будущих специалистов дошкольного образования выделяет шесть уровней, а именно: начальный, минимальный базовый, базовый, углубленный, исследовательский, уровень эксперта [6].

Из содержания представленных уровней, видно, что процесс их формирования и перехода от одного уровня к другому требует обновления профессиональной подготовки специалистов на компетентностной основе путем усиления практической направленности высшего образования.

Методологической основой формирования информационной компетентности будущих педагогов дошкольного образования является компетентностно-деятельностный подход. По мнению Е. Н. Буклина, он является основой развития универсальных учебных действий студентов, акцентирующей внимание не столько на сумме усвоенной информации, сколько на способности человека эффективно действовать в различных проблемных ситуациях [7]. Структурные компоненты данного подхода: деятельностный и компетентный, тесно связаны между собой, хотя теоретическое содержание каждого из них дифференцировано.

Так, на базе факультета дошкольного образования ФГБОУ ВО «Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета» создана метапредметная лаборатория «Развивайка», которая ос-

нащена современным интерактивным оборудованием и программным обеспечением: интерактивная песочница, интерактивный комплекс «Играй и развивайся», цифровая лаборатория «Наураша в стране Наурандии» и др. Остановимся подробнее на последнем продукте. «Наураша в стране Наурандии» — это новое поколение естественнонаучных лабораторий — оборудование для проведения широкого спектра исследований, демонстраций, лабораторных работ, в которых дидактический компонент представлен в игровой форме. Он включает 124 лабораторных работы для детей дошкольного и младшего школьного возраста, позволяющие сформировать у них такие естественнонаучные понятия как «температура», «освещенность», «электричество», «кислотность», «магнитное поле», «сила», «звук», «пульс». Входящие в состав лаборатории цифровые образовательные ресурсы и цифровые лабораторные комплексы, направлены на выполнение многих учебных задач, в том числе:

1. повышение уровня мотивации и познавательной активности обучающихся;
2. формирование готовности обучающихся использовать свои знания в реальных жизненных ситуациях (моделирование различных процессов по изучению реального мира);
3. организация взаимодействия между обучающимися и педагогами, признание ребенка полноценным участником (субъектом) образовательных отношений;
4. поддержка инициативы детей в различных видах деятельности.

На базе цифровой лаборатории проводятся учебные занятия студентов факультета по дисциплине «Современные методы и технологии обучения детей дошкольного возраста», «Информационные технологии в работе с детьми», «Современные игровые технологии». Кроме того, в рамках реализации государственных контрактов с Министерством образования и науки Челябинской области на базе лаборатории проходят повышение квалификации педагоги дошкольного образования Челябинской области по программе «Современные педагогические технологии развития детей в условиях реализации Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования». Традиционными стали ежегодные круглые столы по проблемам использования информационных технологий в дошкольном образовании, организованные в рамках проведения международной научно-практической конференции «Актуальные проблемы дошкольного образования».

Также на базе лаборатории студенты бакалавриата и магистратуры изучают возможности метапредметной цифровой лаборатории в целом и ее отдельных элементов в процессе разработки курсовых проектов и при выполнении квалификационных исследований.

Результатами совместной научно-исследовательской работы преподавателей и студентов, выполненных на базе цифровой лаборатории, являются изданные учебно-методические пособия: «Эколого-биологический эксперимент в детском саду» (составители Б. А. Артеменко, И. А. Гетманец, Н. В. Калашников); «Исследовательская деятельность дошкольников» — Ч. 1 (составители С. Д. Кириенко, А. С. Микерина); «Исследовательская деятельность дошкольников: (опыты и эксперименты)» — Ч. 2 (составители Ю. А. Погребницкая, И. В. Горшунова).

Вышеперечисленные формы организации работы со студентами и практикующими педагогами в образовательной среде цифровой метапредметной лаборатории способствуют формированию новых компетенций, направленных на решение профессиональных задач в условиях современной дошкольной образовательной организации. Созданные условия расширяют возможности профессионального обучения будущих специалистов дошкольного образования за счет освоения как методической, так и технической составляющих, обеспечивая формирование профессиональной комплексности выпускников факультета.

ЛИТЕРАТУРА

1. Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» [Текст]: постановление Правительства РФ от 26 декабря 2017 г. № 1642 // Собрание законодательства Российской Федерации. — 2018. — № 1. — Ст. 375.
2. Егоров В. В. Проблемы кадровой политики в области электронных СМИ [Текст] / В. В. Егоров // Политическая и профессиональная культура журналиста на ТВ-экране. — М., 2002. — С. 9–10.
3. Приказ Минтруда России от 18 октября 2013 г. № 544н «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» // Российская газета. — 2013. 18 декабря. № 285 (6261).
4. Кусжанова А. Ж. Исторические типы образования [Текст] / А. Ж. Кусжанова // Теоретический журнал CREDO. — 1998. — № 12. — С. 2–4.
5. Кяэрст М. Рассмотрение компетентности в психологической концепции совершенствования управления производственной организацией [Текст] / М. Кяэрст // Актуальные проблемы психологии труда. — Тарту, 1980. — С. 45–67.
6. Семчук С. И. Актуальные вопросы формирования компьютерной компетентности специалистов дошкольного образования [Текст] / С. И. Семчук // Азимут научных исследований: педагогика и психология. — 2014. — № 2. — С. 71–74.
7. Буклин Е. Н. Компетентностно-деятельностный подход как основа развития универсальных учебных действий студентов [Текст] / Е. Н. Буклин // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки. — 2013. — № 4. — С. 170–175.

© Семенова Марина Леонидовна (se.ma.le@mail.ru), Артеменко Борис Александрович (artemenkoba@cspu.ru),
Колосова Ирина Викторовна (kolosovaiv@cspu.ru), Пермякова Надежда Евгеньевна (permyakovane@cspu.ru).
Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ЛЕКСИЧЕСКОГО СТРОЯ РЕЧИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОНР С ПРИМЕНЕНИЕМ КОМПЬЮТЕРНЫХ ИГР

FEATURES OF FORMATION OF THE LEXICAL SPEECH STRUCTURE IN THE SENIOR PRESCHOOLERS WITH ONR WITH THE USE OF COMPUTER GAMES

A. Silantjeva

Summary. The article discusses the features of the use of computer games as an effective modern pedagogical technology, which provides optimal conditions for self-realization and development of preschool children with communities of speech underdevelopment (GSU) in the classroom. It is also noted that computer games are very effective precisely when working with such children, since they help to accelerate the pace of the reaction and at the same time give children the opportunity to express their positive and negative emotions. Moreover, they can be carried out on a variety of lexical topics.

Keywords: preschoolers with general speech underdevelopment (GSU), computer games, experiment.

Силантьева Алена Анатольевна

Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина
silantjevaaa@st.mininuniver.ru

Аннотация. В статье рассматриваются особенности применения компьютерных игр как эффективной современной педагогической технологии, которая обеспечивает оптимальные условия для самореализации и развития дошкольников с общин недоразвитием речи (ОНР) в процессе занятий. Также отмечается, что компьютерные игры очень эффективны именно при работе с такими детьми, так как они способствуют ускорению темпа реакции и вместе с тем дают детям возможность выражать свои как положительные, так и негативные эмоции. При этом их можно проводить на самые различные лексические темы.

Ключевые слова: дошкольники с общим недоразвитием речи (ОНР), компьютерные игры, эксперимент.

В настоящее время педагогами-логопедами дошкольного образования для коррекции и развития лексической стороны речи у старших дошкольников с ОНР на логопедических занятиях активно используются традиционные методы формирования лексического строя у детей — лексические упражнения, дидактические игры, использование наглядных средств и др. методы.

Однако организация обучения таких детей требует нетрадиционного, особого подхода, который предусматривает постоянную эмоциональную поддержку и мотивацию детей в ходе занятий, поскольку в силу речевого дефекта дети быстро теряют интерес к занятиям. Ни желания логопеда, ни владения методикой часто бывает недостаточно для положительной динамики развития лексики детей с ОНР. Как следствие, ребенка утомляет ежедневное проговаривание слогов, слов, выполнение лексических заданий и др. Для решения проблемы нужно разработать программу коррекции лексического строя речи у детей с ОНР на основе компьютерных игр.

Поэтому для выявления особенностей лексического строя речи старших дошкольников с ОНР в 2019 году был проведен констатирующий эксперимент. В нем приняли

участие 16 воспитанников МБДОУ «Детский сад № 303» и 16 воспитанников МБДОУ «Детский сад № 109» г. Нижнего Новгорода, из них 16 старших дошкольников с ОНР (экспериментальная группа) и 16 старших дошкольников с нормативным речевым развитием (контрольная группа). Возраст детей составлял 6–7 лет.

Для качественного его проведения сначала были определены критерии диагностики как перечень необходимых предпосылок к овладению старшими дошкольниками с ОНР лексическим строем речи, выделены их качественные характеристики как показатели, опираясь на исследования Р.Е. Левина, Г.В. Чиркина, Р.И. Лалаева. К таким критериям было отнесено следующие:

- ◆ состояние активного и пассивного словаря;
- ◆ умение детей быстро находить, подбирать синонимы и антонимы;
- ◆ уровень осознания лексического значения слова;
- ◆ уровень владения грамматическими конструкциями, умение самостоятельно образовывать слова [1].

По каждому критерию были подобраны соответствующие диагностические методики. Так, для исследования лексического строя речи старших дошкольников с ОНР

была использована методика Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной, Т.В. Тумановой, адаптированная для старших дошкольников, в которой был сокращен объем и наполняемость заданий, применялись игровые приемы и наглядный материал.

В соответствии с результатами констатирующего эксперимента, были получены следующие выводы:

1. В процессе исследования активного и пассивного словаря выяснилось, что у старших дошкольников с ОНР активный словарь существенно ниже их возрастной нормы. Детям характерна крайняя неусидчивость и быстрая истощаемость внимания.
2. У большинства дошкольников с ОНР оказались значительно несформированными синонимические ряды, было выявлено большое количество лексических трудностей во время выполнения заданий на подбор синонимов.
3. Исследование на классификацию предметов показало, что у половины детей экспериментальной группы не сформированы операции классификации. В основном наблюдались вербальные парафазии, чаще всего по смысловому признаку: замена обобщающего слова на слово узкого значения, замена обобщающего слова на движение или функциональную принадлежность.
4. Большинство детей экспериментальной группы не справились и с заданием на словообразование: им необходима была помощь взрослого или наглядный пример. Дети испытывали значительные трудности в усвоении простейшими операциями словообразования, особенно в отношении притяжательных прилагательных.

Результаты проведенного эксперимента показали, что дошкольники с ОНР имеют низкий уровень сформированности лексического строя речи. В частности, активный словарь существенно ниже их возрастной нормы, не сформирован навык подбора синонимов-антонимов, операции сравнения, обобщения, классификации, дети не владеют навыками словообразования. Таким образом, в целях формирования у дошкольников с ОНР лексического строя речи, нужна серьезная коррекционно-логопедическая работа.

Компьютерные игры являются эффективной современной педагогической технологией, обеспечивающие оптимальные условия для самореализации и развития дошкольников в процессе занятий. В особенности компьютерные игры эффективны при работе с детьми с ОНР. Они погружают ребенка в волшебный мир игры, позволяя не подавлять свои эмоции, раскрепощаться, свободно общаться с другими участниками игры вербально или

невербально, принимать самостоятельные решения, выполнять какие-либо роли. Компьютерные игры способствуют ускорению темпа реакции и вместе с тем дают детям возможность выражать свои как положительные, так и негативные эмоции. Данные игры возможно проводить на самые различные лексические темы.

Поэтому необходимо разработать коррекционную программу, куда обязательно нужно включить определенные виды игр:

1. «Домашние и дикие животные». Данные игры направлены на активизацию и обогащение словаря, формирование простейших звукоподражаний, помогают не только закрепить понятия о том, как «разговаривают» животные, но и позволяют обсудить их детенышей, особенности строения и повадки животных, а также составить описательный рассказ по сюжетной картине.
2. «Комариная школа». Игра позволяет запомнить название и местоположение основных частей тела человека. Выполняя задания Учителя-Комара, дети закрепляют представления о строении человека, его частях тела.
3. Игры «Кто чем занимается», «Лежит-бежит» и «В гостях у насекомых» направлены на развитие у дошкольников с ОНР навыка называть действия героев, на расширение глагольного словаря, учат детей употреблять в речи слова-действия.
4. Игра «Мы танцуем с папуасами» помогает активизировать предметный словарь, актуализировать назначения предметов.
5. «Сорока-белобока» учит дошкольников обобщению, выделению общего признака для группы предметов, а также умению выделить из группы похожих предметов только предметы с заданным признаком.
6. Игра «Найди здесь лишнего» направлена на закрепление умений обобщать, на расширение словарного запаса. Дети сравнивают картинки и выделяют те из них, которые лишние, т.е. не подходят по смыслу.
7. Серия игр по лексическим темам «Профессии»: «Инструменты», «Угадай, что за профессия» и «Такси» учит дошкольников по различным признакам определять профессии и самостоятельно о них рассказать, по внешнему виду персонажа определить его профессиональную принадлежность, подобрать к каждой профессии необходимый рабочий инструмент, познакомиться с рабочим местом. Данные игры направлены также на обогащение и расширение словарного запаса.
8. Серия игр на формирование навыков словообразования и словоизменения:
 - ♦ «Поход на рынок» — целью данной игры является формирование навыка употреблять суще-

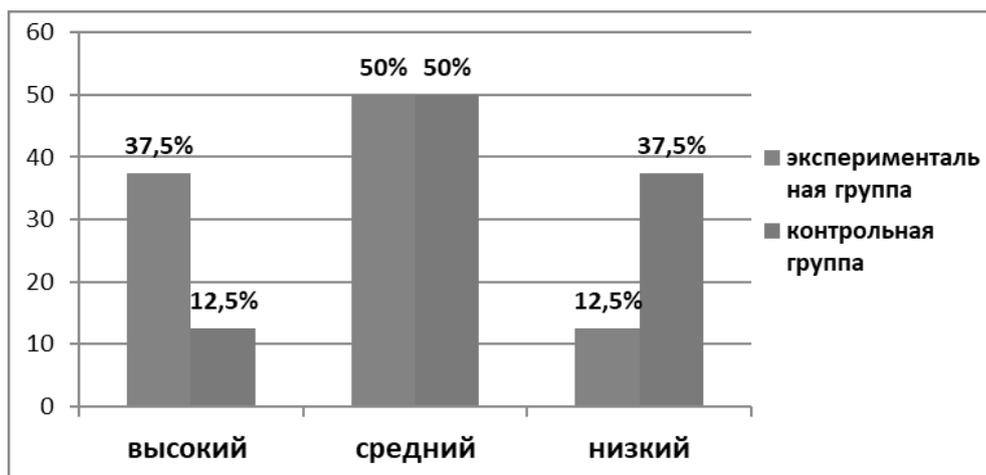


Рис. 1. Результаты исследования объема пассивного словаря

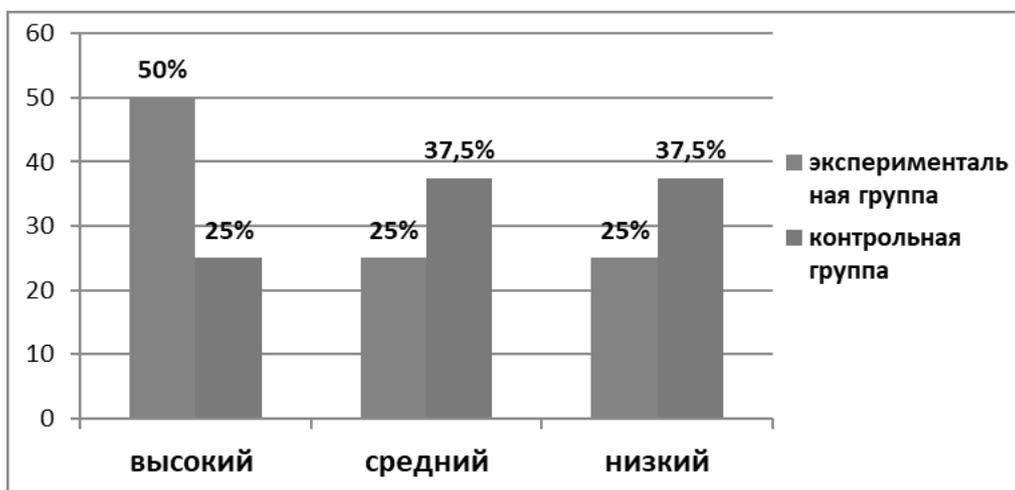


Рис. 2. Результаты исследования активного словаря

ствительные единственного и множественного числа в косвенных падежах, согласовывать количественные числительные (1, 3, 5) с существительными.

- ◆ «Танцы» направлена на формирование навыка согласования существительных с притяжательными местоимениями «мой», «моё», «моя».
 - ◆ «Удар-гол» направлена на отработку умений согласовывать местоимения третьего лица с глаголами, при этом опираясь на род глагола прошедшего времени.
9. Игра «Волшебник» учит дошкольников с ОНР подбирать синонимы и антонимы к существительным, прилагательным и глаголам. Выбрав нужную категорию слов, ребенок, услышав слово, переносит его в специальную «Коробку с секретом», находит нужное к нему слово с противополо-

жным или аналогичным значением и проверяет ответ.

10. Игры «Потерянный хвост» и «Пора домой» помогают развитию сложных, для дошкольников с ОНР навыков образовывать притяжательные прилагательные. В данных играх дети не только подбирают соответствующие жилища для животных и потерянные хвосты, но и одновременно совершенствуют навыки словообразования.
11. Игра «Загадки старичка-лесовичка» способствует расширению активного словаря дошкольников с ОНР. Цель данной игры — отгадывание загадок, старичок-лесовичок загадывает одновременно три загадки, отгадав которые, дети должны найти картинку-отгадку одинаковую для двух загадок.
12. Игра «Готовим чипсы» направлена на развитие навыка подбора родственных (однокоренных

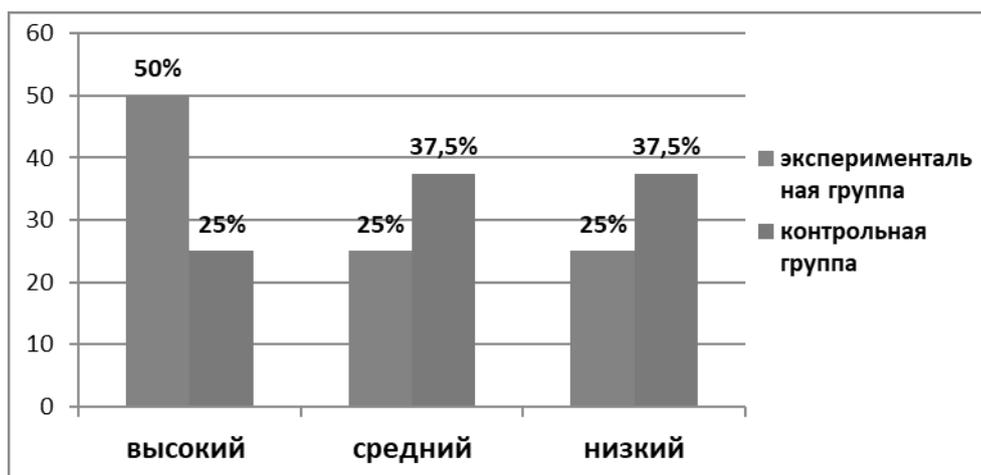


Рис. 3. Результаты исследования подбора синонимов

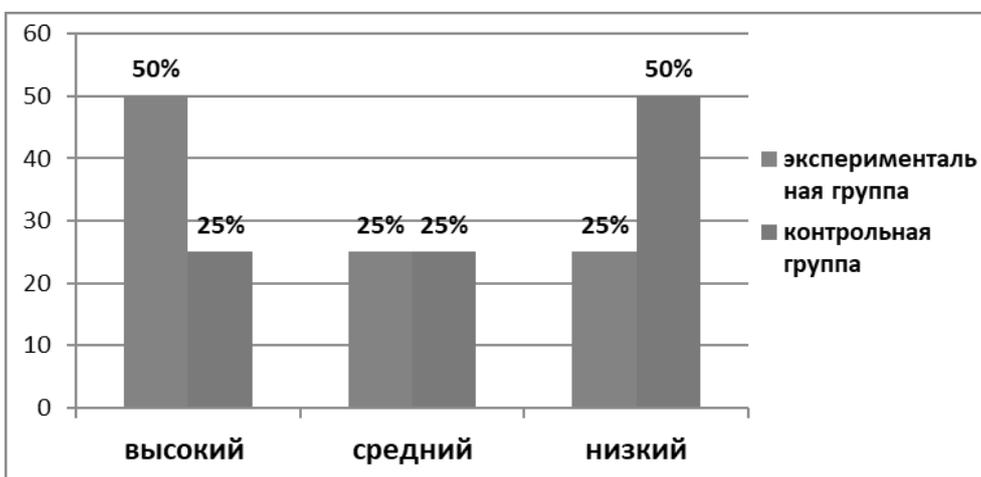


Рис. 4. Результаты исследования подбора антонимов

слов). В данной игре дети, выбирая в огороде растение, в машину для производства чипсов опускают только клубни с однокоренными словами.

В разработанной коррекционной программе приняли участие 8 старших дошкольников с ОНР — экспериментальная группа. Остальные 8 дошкольников с ОНР занимались по стандартной методике ДОУ (в коррекционной программе не участвовали) — контрольная группа. Базы исследования — МБДОУ «Детский сад № 303» и МБДОУ «Детский сад № 109» г. Нижнего Новгорода.

В количественном отношении полученные результаты были следующие: в экспериментальной группе высокий уровень, показали 3 (37,5%), средний — 4 (50%), низкий — 1 (12,5%) испытуемых. Очень низкий уровень

не выявлен. В контрольной группе высокий уровень показал 1 (12,5%), средний — 4 (50%), низкий — 3 (37,5%) испытуемых. Полученные результаты представим на рис. 1:

В соответствие с полученными результатами, состояние пассивного словаря у старших дошкольников с ОНР после занятий с использованием компьютерных игр заметно улучшилось в сравнении с детьми, занимающимися по стандартной методике ДОУ.

При обследовании активного словаря у дошкольников с ОНР были также выявлены положительные изменения. В экспериментальной группе высокий уровень показали 4 (50%), средний — 2 (25%), низкий — 2 (25%) испытуемых. В контрольной группе высокий уровень показали 2 (25%), средний — 3 (37,5%), низкий — 3 (37,5%) испытуемых. Полученные данные представим на рис. 2:

В количественном выражении результаты исследования словаря синонимов следующие: в экспериментальной группе высокий уровень показали 4 (50%), средний — 2 (25%), низкий также 2 (25%) испытуемых. В контрольной группе высокий уровень выявлен у 2 (25%), средний — у 3 (37,5%), низкий — у 3 (37,5%) испытуемых. Наглядно полученные результаты представим на рис. 3:

В количественном отношении результаты, следующие: в экспериментальной группе получены следующие результаты: высокий уровень, был выявлен у 4 (50%), средний — у 2 (25%), низкий — также у 2 (25%) испытуемых. В контрольной группе высокий уровень выявлен у 2 (25%), средний — также у 2 дошкольников (25%), низкий уровень показали 4 испытуемых (50%). Очень низкий уровень подбора антонимов не был выявлен. Полученные результаты представим на диаграмме (рис. 4):

Таким образом, дошкольники, проходившие коррекционную программу с использованием компьютерных игр, с заданием по подбору антонимов справились лучше, чем дошкольники контрольной группы, занимавшиеся по стандартной методике ДООУ.

Исследование обобщающих понятий показало, что у дошкольников экспериментальной группы значительно улучшился навык классификации предметов по общим признакам. В сравнении с этапом констатации, намного меньше было зафиксировано замен по смысловому признаку, вербальных парафазий, только двое детей показали низкий уровень. Они изначально не смогли сосредоточиться, отвлекались, постоянно переспрашивали задание.

Таким образом, после занятий по разработанной программе с использованием компьютерных игр, уровень активного словаря у дошкольников с ОНР значительно повысился, у детей, не занимавшихся по данной программе, активный словарь остался примерно на том же уровне, что и на констатирующем этапе. Количество неправильных ответов по всем тематическим категориям у детей контрольной группы значительно выше, чем в экспериментальной. Дошкольники контрольной группы допускали ошибки в употреблении имен существительных, прилагательных, а чаще всего — глаголов, часто допускали замены названий признаков предмета и действий с ними на названия самих предметов. Это указывает на то, что в сознании детей значения предмета, его признака и действия не выделены в отдельные самостоятельные понятия.

ЛИТЕРАТУРА

1. Агранович З. Е. Сборник домашних заданий для преодоления лексико-грамматического недоразвития речи у дошкольников с ОНР. / З. Е. Агранович. — СПб.: Детство-Пресс, 2013. — 187 с.
2. Баранова Е. Б. Алгоритм работы учителя-логопеда по формированию словообразовательных навыков у дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня в подготовительной к школе группе. / Е. Б. Баранова. // Логопед в детском саду, 2015. — № 9. — 155 с.
3. Бурачевская О. В. Приемы и методы психолого-педагогической работы по развитию пространственного восприятия и пространственных представлений у дошкольников с общим недоразвитием речи / О. В. Бурачевская // Молодой ученый, 2015. — № 8. — С. 44–49.
4. Гаркуша Ю. Ф., Черлина Н. А., Манина Е. В. Новые информационные технологии в логопедической работе. / Ю. Ф. Гаркуша. // Логопед-М., 2016. — № 4. — 122 с.
5. Глухов В. П. Особенности формирования связной речи дошкольников с общим речевым недоразвитием. / В. П. Глухов. — М., 2014. — 144 с.
6. Жукова Н. С. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников // Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова, Т. Б. Филичева. — Екатеринбург: Литур, 2015. — 320 с.
7. Королева Н. Использование новых информационных технологий в образовательном процессе детского сада. / Н. Королева. // Дошкольное воспитание, 2015 — № 7–88 с.
8. Ромусник М. Н. Комплексный подход в работе с детьми дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. / М. Н. Ромусник. // Логопед в детском саду, 2016. — № 7. — 115 с.
9. Туманова Т. В. Системный подход к работе с детьми, имеющими общее недоразвитие речи. / Т. В. Туманова. // Практическая психология и логопедия, 2016. — № 2. — 72 с.

© Силантьева Алена Анатольевна (silantjevaaa@st.mininuniver.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ГРАЖДАНСТВЕННОСТИ КАЗАЧЬЕЙ МОЛОДЕЖИ

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL FEATURES OF FORMATION OF CITIZENSHIP OF THE COSSACK YOUTH

D. Solonnikov

Summary. The article presents the results of a theoretical generalization of the pedagogical experience of forming the citizenship of Cossack youth. The process of formation of citizenship is based on the principles of active participation of youth in the activities of public associations, forms civic knowledge and personality traits of young people, affects the formation of their civic consciousness.

The process of forming citizenship is carried out in a certain educational system of a public association. The main function of the educational system for the formation of citizenship of Cossack youth is a semantic function based on the development in the mind of a young Cossack of the ability to give personal meaning to his behavior, to be free to choose his actions, guided by the spiritual and moral values of the Cossack culture and universal values.

Keywords: Educational system, citizenship, Cossacks, Cossack youth, Cossack community, youth, public association.

Солонников Дмитрий Владимирович

Аспирант, ФГБОУ ВО Московский Государственный
Университет Технологий и Управления
им. К. Г. Разумовского (Первый казачий университет)
solonnikov.d@gmail.com

Аннотация. В статье представлены результаты теоретического обобщения педагогического опыта формирования гражданственности казачьей молодежи. Процесс формирования гражданственности строится на принципах активного участия молодежи в деятельности общественных объединений, формирует гражданские знания и качества личности молодых людей, влияет на становление их гражданского сознания.

Процесс формирования гражданственности осуществляется в определенной воспитательной системе общественного объединения. Основной функцией воспитательной системы формирования гражданственности казачьей молодежи является смыслообразующая функция, в основе которой лежит развитие в сознании молодого казака способности придавать личностные смыслы своему поведению, быть свободным в выборе своих поступков, руководствуясь при этом духовно-нравственными ценностями казачьей культуры и общечеловеческими ценностями.

Ключевые слова: воспитательная система, гражданственность, казачество, казачья молодежь, казачья община, молодежь, общественное объединение.

На современном этапе развития российского общества проблема формирования гражданственности молодежи, как социально значимого личностного качества, является актуальной на фоне активно идущих процессов формирования гражданского общества.

Период взросления является наиболее благоприятным для формирования гражданственности. Именно в этот период наблюдается развитие сознания и активный рост самосознания, которые необходимы для формирования гражданского сознания, возрастает способность к рефлексии, к осознанию своего внутреннего мира и личностных качеств.

Гражданский долг, готовность к общественно-полезной деятельности, решимость и умение отстаивать общественные интересы, нетерпимость к антиобщественным и антигосударственным проявлениям, умение сочетать личные и общественные интересы, вот тот набор качеств личности, который определяет гражданственность молодежи.

Благодаря развитию самосознания, наблюдается возрастание личностной функции самооценки, при помощи которой осуществляется самопознание на уровне аффективных процессов, что в результате становится мощным регулятором поведения молодого человека.

Как справедливо утверждает А. Н. Леонтьев, гражданское сознание, сочетаясь с нравственными чувствами, выражается в поступках и активной деятельности, тогда как, в свою очередь, строение сознания закономерно связано со строением деятельности человека, в которой он формируется[5].

Для молодежи характерно стремление к поступкам, имеющим социальную значимость, а их совершение возможно только в деятельности, получившей общественное признание. Благодаря общественно-полезной деятельности складываются наиболее эффективные условия для становления у молодежи качественно иного уровня самосознания, поскольку она не только отвечает потребностям молодежи, но и развивает у них общественно необходимые личностные качества [5].

Активное участие молодежи в деятельности общественных объединений не только расширяет диапазон деятельности, дает возможности для проявления себя, но и более успешно формирует гражданские знания и качества личности молодых людей, влияет на становление их гражданского сознания.

В построении модели процесса формирования гражданственности молодежи, предполагающей наличие определенной воспитательной системы общественного объединения, выделяются несколько компонентов, характеризующих результативность ее функционирования.

1. Образ личности молодого человека, сформировавшейся в условиях деятельности общественного объединения.
2. Общность субъектов деятельности, реализующих цели воспитательной системы.
3. Система жизнедеятельности общественного объединения, построение в ней деятельности, общения и отношений между участниками общественного объединения.
4. Система взаимодействия общественного объединения с окружающей социальной средой.

Важнейшим компонентом воспитательной системы является образ личности молодого человека, сформировавшейся в условиях деятельности общественного объединения, который выполняет интегрирующую роль по отношению к другим составляющим целостной воспитательной системы общественного объединения.

Образ молодого человека — участника общественного объединения складывается из совокупности духовно-нравственных, психических, физических и когнитивных качеств личности.

Другим не менее важным компонентом воспитательной системы общественного объединения является общность его участников, реализующих общие цели деятельности.

Особенностью общественного объединения, является то, что в процессе его деятельности принимает участие достаточно разнообразная в возрастном и социальном плане общность участников, которых объединяют определенные взаимоотношения, являющиеся в свою очередь фундаментом воспитательной системы.

В этой связи, А.В. Петровский отмечал, что в строении отношений в группе условно можно выделить три слоя.

Первый слой образует межличностные отношения, которые складываются на основе взаимных симпатий,

общих интересов и неформального общения, что говорит о необходимости формирования в воспитательной системе благополучных эмоционально-психологических отношений.

Второй слой составляют межличностные отношения, связанные с содержанием совместной деятельности и принятыми в сообществе ценностями, нормами и правилами поведения. Данные отношения ярко выражены в развитой воспитательной системе, они обеспечивают ценностное единство членов сообщества, эмоциональную групповую идентичность, содержательность мотивов поведения, принятых в данной системе отношений.

Третий слой складывается из отношений каждого из участников общественного объединения к самой деятельности, ее целям и принципам. Данный слой отношений рассматривается как ценностно-смысловой. Поскольку воспитательная система будет способствовать развитию личности лишь в случае, когда ее ценности значимы для личности, то важным становится необходимость согласования интересов всех членов сообщества [8].

Следующим компонентом воспитательной системы общественного объединения является система ее жизнедеятельности, система построения деятельности, общения и отношений между участниками общественного объединения.

Деятельность в общественном объединении носит добровольный самостоятельно-активный характер. Поскольку деятельность в нем разнообразна, как и состав участников данной деятельности, то она будет значима для каждого из них лишь в случае, если каждый участник общественного объединения найдет свою роль и собственное место в ней.

Завершающей составляющей воспитательной системы общественного объединения является система его взаимодействия с окружающей социокультурной средой, которая представляет собой духовные и материальные условия и доступные средства для осуществления деятельности человеком [10].

Выше указывалось, что воспитательная система общественного объединения не будет полной без участия определенных социальных институтов, которые своей деятельностью дополняют воспитательное воздействие на личность.

Модель процесса формирования гражданственности молодежи, который осуществляется в среде общественного молодежного объединения отражает совместную деятельность участников общественного объединения (рис. 1).



Рис. 1. Модель процесса формирования гражданской ответственности молодежи

Основной функцией педагогической системы формирования гражданской ответственности казачьей молодежи как лично-ориентированного воспитания является смыслообразующая функция, в основе которой лежит развитие в сознании молодого казака способности придавать личностные смыслы своему поведению, быть свободным в выборе своих поступков, руководствуясь при этом духовно-нравственными ценностями казачьей культуры и общечеловеческими ценностями.

На протяжении веков казачество являлось опорой Российского государства, предоставляя ему преданных, смелых и умелых защитников рубежей государства.

Необходимость постоянной готовности казаков к защите Отечества была обусловлена тем, что казачество, как военное сословие, изначально предназначалось для ратного труда.

В казачьих войсках, складывалась успешная педагогическая система военно-патриотического воспитания молодых казаков и их подготовки к воинской службе.

Эффективность воинского обучения и воспитания молодых казаков обеспечивалась личностным подходом народной педагогики, предусматривающим формирование у казачьей молодежи традиционных мировоззренческих установок казачества, включающих систему духовных этических норм и ценностей, историческую память казачества.

«Военно-патриотическое воспитание казачества,— пишет А. В. Коновалов,— достигло своей системной целостности тогда, когда произошло органичное соединение собственно патриотического воспитания, осуществляемого в семье, общине с военно-профессиональным воспитанием, предполагающим овладение военными знаниями, умениями и навыками, и формирование высоких морально-боевых и психологических качеств, необходимых для защиты Отечества» [4].

Система военно-патриотического воспитания казачьей молодежи, как первичная форма социализации, сосредотачивалась на боевой выучке и развитии чувства патриотизма казака-воина, который должен быть готов к защите Отечества.

Важным нравственно-психологическими качествами казачества является справедливость, поиск добра, осуждение зла и совесть и др. Приобщение к этим нравственным ценностям приводит к формированию патриотизма как важнейшей составляющей гражданской ответственности казачьей молодежи.

Приверженность казака к коллективу в менталитете закладывались представления, побуждения, комплексы, начала которых в историческом времени возникновения и существования в течение веков казачьей общины, продемонстрировавшие свою жизнеспособность и возрождающиеся сегодня.

Рассматривая ментальность казачества в аспекте гражданственности, можно выделить такие качества, которые имеют непосредственное к ней отношение. Это свобода и героизм, «...в котором свобода и дисциплина становились в последнем живым единством, а из этого рождалось ещё более высокое: священная традиция России — вступить в час опасности и беды в ряды добровольцев» [1].

Способность идти на жертву во имя Отечества: «Жертва в честь и во славу Матери-Родины сладка и духовна. Жертва эта и есть то самое, что единственное только и осмысливает жизнь» [9].

Процесс формирования личностных гражданских качеств молодого казака сегодня начинается в семье, казачьих классах, казачьих школах, казачьих кадетских корпусах, где отношение к своей истории и культуре передаются старшим поколением.

Понятийный набор, отражающий ценностные значения и смыслы казачества, определял прежде и поддерживает сегодня самосознание казачества как привилегированную общность, сформировавшуюся в экстремальных условиях проживания.

Именно с детьми, подростками и молодежи осуществляется целенаправленная работа по формированию у нового поколения ориентаций на ценности казачьей культуры и формированию мотиваций «быть казаком», «быть казачкой».

В культуре казачества традиционно высоко значение личности. В свою очередь, актуализация личностных структур сознания закрепляется на уровне личностного опыта и маркирована системой таких определённых духовно-личностных категорий, как идеалы, ценности, смыслы [3].

Становление мировоззренческих, ценностно-смысловых основ молодого человека казачьей культуры, обладающего индивидуальным набором личностных качеств, порождающего и воспринимающего смыслы жизни в контексте социокультурного развития, способного действовать в соответствии с этими смыслами, — является главной целью педагогики казачества как личностно-ориентированного воспитания.

В педагогической системе формирования гражданственности казачьей молодежи реализуется функция социализации личности, присущая личностно-ориентированному воспитанию. Воспитательное пространство казачьего сообщества, объединяющее культурные воспитательные среды, создаёт благоприятные условия для социализации личности молодежи, которая происходит в совместной с взрослыми деятельности.

Н. А. Бутинов рассматривает общину как сплоченный социальный организм, возглавляемый и управляемый членами общины, и определяет ее как социальный институт [2].

В попытках понять феномен общины необходимо рассматривать социальные отношения членов общины, как показатели того значения, которое она несет для ее членов.

Сущность выбранного общинного подхода заключается в том, что община определяется не столько в категориях структуры, сколько в терминах символических значений, которые члены общины актуализируют при осознании себя. В этом случае можно говорить об общине как, по большей части, о символической конструкции. Община формируется на символическом уровне объединения общности людей, которые иногда даже не знакомы между собой.

В настоящее время казачьи общины в России являются частью социальной структуры, сохраняют свои традиционные значения, которые изменяются и приобретают новые коннотации соответственно времени.

При этом казачья община является первичным элементом формирующейся структуры казачьих общественных объединений и обществ.

Казачьи общественные объединения включают в свой состав множество разноуровневых казачьих обществ, включенных в установленном порядке в государственный реестр казачьих обществ России, а также множество различных по целям и организационно-правовой форме общественных объединений и организаций граждан, относящих себя к российскому казачеству.

Педагогическая система формирования гражданственности казачьей молодежи стремится заложить в личности традиционные, присущие казачьей культуре механизмы адаптации, уважительного отношения к другим культурам, веротерпимости, толерантности.

Военно-демократический уклад жизни казачества сформировал духовно-православное мировоззрение, включающее идеалы, ментальные стереотипы, смыслы существования, реализуемые в специфическом казачьем образе жизни — «служении Отечеству».

Таковыми ценностями являются: демократические основы казачьего мироустройства, высокий личностный статус человека, патриотизм, державность казачества, традиционно являвшегося опорой российской государственности, православно-евразийский вектор казачьей культуры, идеалы служения Отечеству «не за страх,

а за совесть», труд как основа казачьего мироустройства [6].

Психолого-педагогическими средствами развития ценностно-смысловых ориентаций казачьей молодежи выступают процессы интериоризации, идентификации и социализации, суть которых заключается в переводе внешних управляемых и неуправляемых социальных воздействий на личность во внутренние структуры сознания.

Ведущим психолого-педагогическим механизмом в процессе становления у казачьей молодежи социально-значимых ценностей культуры казачества выступает процесс идентификации личности с культурой казачества, который понимается как социально-психологический процесс принятия ценностей и норм культуры казачества, отождествление себя с казачеством, активное отношение к отдельным составляющим культуры казачества.

В условиях современного состояния развития казачества воспитание казачьей молодежи осуществляется в рамках программы военной подготовки молодежи до призывного возраста. Курирование школ и казачьих кадетских корпусов казачьими общинами ориентировано на активное включение молодежи в казачью культуру и подготовку квалифицированных военных кадров. Подобная «военнизированность» в работе с казачьей молодежью связана как с исторически обусловленной социокультурной составляющей казачества, которая ведет свое происхождение от государственной службы царю и Отечеству, так и с постоянным проживанием казачества в беспокойных приграничных регионах России.

Следует отметить, что помимо традиционной военно-патриотической работы не менее важными представляются и иные аспекты воспитания казачьей молодежи и интеграции ее в современное общество.

В настоящее время происходит постепенная переориентация казачества в области работы с молодежью, особенно это касается станичных и хуторских казачьих обществ.

Традиционная военная подготовка не теряет своего значения, но теперь казачество стремится создать развитую инфраструктуру для поддержания здорового и активного образа жизни казачьей молодежи.

В условиях современного состояния развития казачества воспитание казачьей молодежи определяется как приоритетное направление. Это продиктовано не только кадровыми вопросами, но и проблемами воспроизводства исторически сложившегося механизма

казачьего воспитания, когда жизнь казака-воина уже заранее была расписана наперед до достижения казаком определенной военной формы и, соответственно, готовности быть полноценной боевой единицей.

Для решения проблемы вертикальной мобильности на протяжении нескольких лет проводится ряд мер по созданию непрерывного казачьего образования, что непосредственно влияет на поддержание воспроизводства социокультурной структуры казачества.

Также необходимо выделить культурно-массовые, военно-спортивные мероприятия, направленные на воспроизводство социокультурной компоненты и формирование патриотической позиции подрастающего поколения: военно-полевые сборы для подготовки призывников к службе в армии, «Казачья смена» и др.

Взаимодействие общества и армии выглядит как всякая взаимообусловленная и взаимосвязанная деятельность данных социальных субъектов или каких-либо их частей, содержание которой вызывает любые взаимные изменения. В процессе этого взаимодействия происходит развитие уже существующих и формирование новых отношений.

Механизм взаимодействия общества и армии представляет собой целостность взаимосвязанных элементов: субъектного, ценностно-мировоззренческого, регулятивного и деятельностного.

Важным элементом процесса подготовки молодых людей к службе в Вооруженных силах является его результат.

Как показывает исследование, результатом подготовки молодежи к службе в армии является его достигнутый реальный уровень формирования и развития у молодых людей качеств гражданственности, сформированных знаний военно-прикладного характера и физического развития.

Успешность процесса формирования гражданственности казачьей молодежи в условиях взаимодействия общественного объединения и воинской части обусловлена:

- ◆ систематическим характером взаимодействия общественного объединения казачьей молодежи и воинских частей;
- ◆ вариативностью содержания процесса формирования гражданственности казачьей молодежи;
- ◆ разностороннее организационно-методическое обеспечение взаимодействия общественного объединения казачьей молодежи и воинских частей.

Таким образом, процесс формирования гражданской ответственности казачьей молодежи в условиях взаимодействия общественного объединения и воинской части, организованный на основе теоретической модели, тем более успешен, чем более систематический характер носит взаимодействие общественного объединения казачьей молодежи и воинской части.

Наиболее важным условием, обеспечивающим успешность формирования гражданской ответственности казачьей молодежи, является фактор вариативности содержания взаимодействия общественного объединения и воинских частей. Для этого необходимо наличие хорошо налаженных социальных связей с различными социальными институтами, дополняющих социокультурные возможности общественного объединения казачьей молодежи.

Важнейшими фактором, обеспечивающим успешность формирования гражданской ответственности казачьей молодежи в условиях взаимодействия общественного объединения и воинских частей, является организационно-методическое обеспечение, которое представляет собой:

- ◆ научно-методическую базу, позволяющую организовать процесс формирования гражданской ответственности казачьей молодежи, спрогнозировать результаты и выявить эффективные пути их достижения;
- ◆ наличие организационно-правового обеспечения, позволяющего разграничивать интересы и сферы сотрудничества общественного объединения казачьей молодежи и воинских частей.

Психолого-педагогические особенности формирования гражданской ответственности у молодежи связаны с содержанием компонентов гражданского воспитания, формированием нравственных идеалов и уважительного отношения к опыту предшествующих поколений, активной жизненной позиции, общественной направленности личности и позитивного отношения к окружающим.

В последние десятилетия гражданская активность казачьей молодежи в различных сферах социальной деятельности все более возрастает, в том числе и в казачьем движении.

В современной ситуации формирование гражданской ответственности как интегративного, социально ценного качества личности является актуальным, а формирование гражданской ответственности казачьей молодежи наиболее эффективно.

Гражданственность казачьей молодежи формируется в общественных отношениях на основе общественно-полезной деятельности в рамках общественных объединений.

Психолого-педагогические особенности формирования гражданской ответственности у молодежи связаны с содержанием компонентов гражданского воспитания, формированием нравственных идеалов и уважительного отношения к опыту предшествующих поколений, активной жизненной позиции, общественной направленности личности и позитивного отношения к окружающим.

В последние десятилетия гражданская активность казачьей молодежи в различных сферах социальной деятельности все более возрастает, в том числе и в казачьем движении.

В современной ситуации формирование гражданской ответственности как интегративного, социально ценного качества личности является актуальным, а формирование гражданской ответственности казачьей молодежи наиболее эффективно.

Гражданственность казачьей молодежи формируется в общественных отношениях на основе общественно-полезной деятельности в рамках общественных объединений.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андропова Т. Воспитание у учащихся черт национального характера в процессе изучения русской литературы [Текст]: Дисс. ... канд. пед. наук / Т. Андропова. — Ростов н/Д.: РГПУ, 1998. — 240 с.
2. Бутинов Н. А. Ревуненкова Е. В., Решетов А. М. // Проблемы этнографии и истории народов Азиатско-Тихоокеанского региона. — СПб.: 2004. — С. 8–19.
3. Быковский В. Н. Особенности воспитания учащихся на примере культуры казачества [Текст]: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / В. Н. Быковский. — Тула, 2002. — 268 с.
4. Коновалов А. В. Военно-патриотическое воспитание казаков Северного Кавказа: XVIII — начало XX века: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Коновалов Алексей Викторович. — Владикавказ, 2005. — 138 с.
5. Леонтьев А. Н. Деятельность и сознание // Собр. Соч. в 2 т., т. 1. — М., 1983. — 260 с.
6. Лукаш С. Н. Воспитание подрастающих поколений в традициях и инновациях культуры казачества юга России [Текст]: автореф. дис. ... д-ра. пед. наук / С. Н. Лукаш. — Ростов-на-Дону, 2010. — 48 с.
7. Омельченко И. Л. Терское казачество. — Владикавказ, 1991. — С. 117–122.
8. Петровский А. В. Введение в психологию. — М., 1995. — 496 с.

9. Русская идея / Сост. авт. вступ. статьи М. А. Маслин [Текст]. — М.: Республика, 1992. — 496 с.
10. Современный словарь по педагогике / Сост. Е. С. Рапацевич — Минск, 2001. — 928 с.
11. Черников В. В. Казачество в истории России / В. В. Черников. — М.: Айрис-пресс, 2012—158 с.

© Солонников Дмитрий Владимирович (solonnikov.d@gmail.com).
 Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



СОВРЕМЕННЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ БУДУЩИХ АКТЕРОВ И РЕЖИССЕРОВ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСОВ И ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

MODERN METHODS OF TEACHING ENGLISH TO FUTURE ACTORS AND DIRECTORS USING INTERNET RESOURCES AND DIGITAL TECHNOLOGIES

*E. Tumina
I. Lyubivaya*

Summary. The article discusses modern methods in teaching English as a second language in the Arts institutes. Future actors and directors are taught on the basis of the vocationally-oriented approach with the wide implementation of digital technologies. Unequivocal use of acquired knowledge is helpful for students in their future careers, e.g. in international casting and master classes as well as in TV and theater projects.

Keywords: digital technologies, study, actor, director, foreign language, task, vocationally-oriented approach, activity approach, showreel, timing.

Тумина Елена Александровна

*Старший преподаватель, Российский Институт
Театрального Искусства — ГИТИС
elena_tumina@mail.ru*

Любивая Ирина Юрьевна

*Доцент, Высшее театральное училище (институт)
им. М. С. Щепкина, г. Москва
irinna555@mail.ru*

Аннотация. В статье рассматриваются современные методы обучения английскому языку будущих актёров и режиссёров с использованием цифровых технологий на основе профессионально-ориентированного подхода. Применение полученных знаний может помочь студентам творческих специальностей в дальнейшем на практике, например, при прохождении международных кастингов, посещении зарубежных мастер классов или участии в телевизионных и театральных проектах.

Ключевые слова: цифровые технологии, обучение, актёр, режиссёр, иностранный язык, задание, профессионально-ориентированный подход, деятельностный подход, видеовизитка, тайминг.

Цифровые технологии влияют на нашу жизнь во всех областях, порождая качественные изменения за короткий промежуток времени. Непредсказуемость многих мировых процессов приводит к осознанию того, что в сфере обучения на первый план выходят вопросы воспитания индивидуальности, критически мыслящей личности, способной быстро реагировать на вызовы общественного развития. «Для практической политической и хозяйственной работы важно, что новые технологии качественным образом трансформируют все сферы жизнедеятельности человека — политику и экономику, образование и науку, бизнес и средства массовой информации, медицину и культуру.» [1, с. 7] На творческих факультетах, где живое сценическое слово является приоритетом, применение цифровых технологий имеет свою специфику. В данной статье мы рассмотрим вопрос об их применении на занятиях по английскому языку с обучающимися на творческих факультетах: с актёрами и режиссёрами (театра, кино, эстрадных представлений).

Для современного молодого поколения большую роль играет наличие мотивации, затрагивающее эмоциональный аспект, что возможно при осознании студентом цели, связанной с успешным продвижением

в будущей карьере. В процессе обучения иностранному языку (далее ИЯ) происходит подготовка студентов для прохождения собеседований, кастингов, мастер классов и т.д. с применением игровых методов обучения и моделированием возможных ситуаций.

Студенты цифрового поколения /Поколение Z/ рассматривают образование как нечто, что подготовит их для успешной карьеры, поэтому профессионально-ориентированное обучение является одним из основных подходов в обучении ИЯ в вузе. «Отдалённое будущее кажется непонятным и пугающим. Горизонт планирования работает только при наличии абсолютно понятной цели: закончить школу, сдать экзамены, закончить ВУЗ. Страшно, что не оправдаешь свои надежды, надежды родителей, вдруг останешься без работы.» (2, 2017) Современные студенты вуза хотят знать, какие компетенции им нужно освоить, что именно может пригодиться в будущей профессии, поэтому задания, связанные с цифровыми технологиями для будущих актёров и режиссёров, могут выглядеть более привлекательными, если преподаватель заранее продумает некоторые аспекты, например:

1. Могут ли знания и навыки, полученные в результате выполнения определённого задания, быть

связаны с будущей профессией, напрямую или косвенно?

2. Как именно данное задание потенциально может помочь продвинуться в карьере?
3. Как данная технология выполнения задачи позволит обучающемуся сделать нечто особенное, что поможет ярко проявить его индивидуальность?
4. Как именно преподаватель может помочь обучающемуся в ходе выполнения задания — активно участвуя в обсуждении или лишь направляя?
5. Как можно видоизменить задание с тем, чтобы привлечь тех, кто предпочитает индивидуальные задания групповым, а также тех, кто отличается более пассивным отношением и нуждается в руководстве при его выполнении?
6. Можно ли конкретно спланировать сроки выполнения обучающимися отдельных сегментов работы? Составят ли они в результате в нечто целое? Какова роль каждого обучающегося в составлении целого?
7. Выработаны ли чёткие критерии для оценки персонального вклада каждого обучающегося?

Находясь в огромном беспрепятственном потоке информации, студенты страдают от её переизбытка и нуждаются в тех, кто поможет дать ей оценку. «Они нуждаются в руководстве, в наставниках, которые могут направить их энергию в нужное русло, поставив перед ними такие задачи, решить которые будет непросто. Но именно это им и нужно» (they need direction [from] mentors who engage them in a relevant way, channel their energy, and provide them with the challenges they need”) [9, 2010, стр.18] Соответственно, роль преподавателя в работе с информацией в высшем учебном заведении — уметь её конкретизировать, исходя из потребностей её использования в практическом применении, помогая обучающемуся в организации образовательного, **поискового, исследовательского** процесса. При обучении английскому языку цифровые технологии применяются для анализа веб-сайтов, статей из журналов и газет, а также других интернет-источников.

Постановка произношения, являясь значимым аспектом в изучении ИЯ, для актёров имеет решающее значение. Задания на точное озвучивание отдельных сцен из кино и мультфильмов является хорошим тренингом на умение вести диалог-беседу, держать реакцию, совершенствовать чувства восприятия, при этом находясь в заданном формате времени, как правило, от 2-х до 5 минут.

Еще одним вариантом является озвучивание роли из отдельно взятого отрывка, «вписавшись» в сцену, происходящую на экране: это может быть как озвучивание всех актёров, либо одной роли с воспроизведением реплик остальных героев на мониторе.

Современные технологии дают возможность просматривать отрывки по несколько раз, с субтитрами и без них, до полного понимания всех нюансов. Задания на подстановку пропущенных слов в просмотренном отрывке из кино или мультфильма позволяют использовать их для развития навыков аудирования, говорения, знакомят с вариантами английского языка, сленга, что нацелено на расширение общего и специального лексического запаса. Многообразие выбора кинофильмов позволяет отобрать отрывки любой длительности, различной трудности, более общей или специальной тематики. Фильмы, новостные программы дают представление о людях, формируя знания об особенностях отдельной нации и мира как единого целого.

Следующим шагом является обсуждение. После просмотра популярного видео можно дать задание:

- ◆ записать очередность основных моментов по памяти,
- ◆ дать характеристику основным участникам, описав их внешний вид, стиль речи, настроение; изобразить их манеру разговора;
- ◆ выразить своё отношение — нравится или не нравится данная история, какая часть её нравится больше и какая меньше,
- ◆ чему эта история учит, каков основной посыл (message).

Подобным образом можно проанализировать телешоу. Иными словами, можно привлечь всё, что входит в понятие «жизнь».

Вариант, который становится всё более привлекательным для современных студентов — решение конкретных задач в обучении с помощью технологий. Синергический подход в обучении ИЯ позволяет найти интересные **профессионально-ориентированные задания**, которые могут помочь спроектировать будущую цепочку событий, определить их направленность. «Синергетика позволяет прогнозировать события, т.е. построения веера возможного развития. Преподаватель, обладая рефлектирующим сознанием, проектирует будущее развитие.» [12, 2019] Каковы критерии постановки задачи перед студентами, которая отвечала бы всем требованиям? Преподавателем должна быть чётко определена цель задания, предложен набор возможных источников, определено количество времени, отводимое на выполнение задания, определены способы сбора информация и отрегулированы критерии, по которым будет оцениваться его выполнение. Приблизительный план постановки задач, направленных на развитие коммуникативной компетенции, представлен, например, в статье Mohr & Mohr [13, 2017, с. 90, адаптировано], в которой указывается, что преподавателю следует руководствоваться следующими соображениями:

1. Предоставить обучающемуся определенную свободу при выборе средств для выполнения задания, при этом, по возможности, задать направление их выполнения на примерах;
2. Объяснить, как выполнение задания, потенциально, могло бы оказать влияние на жизнь обучающегося, изменив её в лучшую сторону. Например, студенты могут ожидать от выполнения задания как немедленной отдачи, так и определенной выгоды через какой-то период времени, либо получить преимущества от прогнозирования ситуации при её цикличном повторении;
3. Чётко определять цель при постановке задачи. Объяснять рациональность групповой и командной работы. Объяснять, за что именно отвечает персонально каждый член команды, и как они будут консолидироваться позже в единое целое для решения проблемы;
4. При подготовке задания помочь студентам отбирать, критически потреблять онлайн ресурсы и указать те, которым можно больше доверять. Показать на собственном примере, как анализировать, обобщать и синтезировать содержание. Обдумать, как дать студентам навигацию по подходящим сайтам и источникам информации в качестве первого шага, а затем можно продолжить сравнение сайтов для того, чтобы определить, какие из них предоставляют достоверную информацию.
5. Ставить перед студентами высокие цели. Это можно сделать, опираясь, например, на кино. Довольно часто во многих кино, сериалах, мультфильмах, компьютерных играх может присутствовать некая сила, наличие которой влияет на изменение судьбы персонажа в лучшую сторону. Каждое прожитое движение совершается в поддержку персонального развития. Задания, которые бросают вызов студентам, вынуждая к действию и дают нарисовать в воображении их собственное будущее, могут оказать влияние, которое проявится не сейчас, а в отдаленном будущем. [13, стр. 91, адаптировано]

Представляет интерес и использование трейлеров новых фильмов, только выходящих на большие экраны. Данный метод направлен как на развитие навыков аудирования, говорения, расширение словарного запаса, что непосредственно связано с профессиональной сферой актёров и режиссёров, так и на развитие универсальных компетенций обучающихся, позволяя развивать критическое мышление, навыки презентации.

Шпитцер М., немецкий психиатр, исследователь головного мозга, в своём исследовании (14, 2012) опирается на экспериментальные данные, полученные совет-

ским психологом Б. Зейгарник, которая выяснила, что «незавершенные действия запоминаются почти в два раза лучше, чем завершенные». В психологии данный эффект имеет название «эффект Зейгарник», а в литературе и кино — Клиффхэнгер эффект (cliffhanger (в англ.) — напряженная незавершенная концовка), когда неизвестно, чем закончится история, поскольку она прерывается на самом интересном месте. Подобный трюк встречается в рекламе и анонсах будущих фильмов, когда зритель продолжает думать о завершении сюжета.

Методические приёмы работы с трейлерами описаны Саймоном Бейвиком (Simon Bewick) (15, 2019). Трейлер, целью которого является реклама нового фильма, должен заинтересовать будущую аудиторию.

Было выяснено, что при показах рекламных трейлеров эффективность и восприятие рекламы в кинотеатрах снижается в результате насаивания информации, поэтому общая продолжительность времени показа трейлеров в кинотеатрах не должна превышать 5–7 минут и среднее количество трейлеров должно быть не более трёх. Время показа одного трейлера в среднем 2–3 мин.

Трейлер всегда содержит в себе интригу, поэтому он обычно состоит из мелко нарезанных кадров и небольшого набора интригующих фраз, которые не раскрывают сюжет. (16, 2017) «Специфика жанра диктует необходимость включения в нарратив трейлера минимума сообщений. В самом фильме может быть много сюжетных линий, проблем и идей. Но, как правило, перед созданием трейлера выбирается что-то одно, самое важное и выигрышное.» Следует внимательно отнестись к выбору трейлера, учитывая тему, возрастные ограничения, соответствие целевой аудитории, масштабность, тематический потенциал. Предлагаются следующие методы работы с трейлером (15):

1 — выбрать 3 трейлера;

Методика работы: поделить студентов на 3 группы в соответствии с их предпочтением в выборе трейлера. Каждая группа должна ответить на вопрос — что именно в данном трейлере является притягательным для них. На данной стадии можно помочь, дав опорные слова /genre, stars, director, themes etc./ Через полчаса выбранный представитель от группы описывает трейлер другим группам. После презентаций начинается общее голосование — какой трейлер был представлен лучше.

2 — а) Еще один вариант — ролевая игра, в основе которой лежит «питчинг» (от англ. pitch — выставлять на продажу). Проводится в форме визуальной презентации кинопроекта с целью нахождения инвесторов,

готовых вложиться в производство фильма. Идею защищает сценарист, режиссёр, продюсер или другой представитель студии. Несколько студентов объединяются в жюри, которое будет решать — стоит ли покупать представленный фильм, что напрямую будет зависеть от качества презентации.

б) Как вариант — можно использовать концепцию известного социального мероприятия, например, Каннского кинофестиваля, Московского кинофестиваля и т.д., когда нужно продать трейлер киностудии, которая непосредственно займётся съёмками.

в) Ещё один вариант задания, когда нужно продать сюжет — задание «зеленый свет — красный свет». В данном случае трейлер не нужен.

Методика работы: студенты собираются в группы, обмениваются своими идеями о фильме. Они должны написать pitch (их роль — непосредственные производители кино). Затем представляют 2-минутный pitch жюри, которое решает, займётся ли студия съёмками (зеленый свет) или отклонит проект (красный). Суть презентации состоит в том, чтобы отобразить наиболее позитивные моменты будущего фильма и сделать вывод о том, почему люди должны захотеть посмотреть этот фильм. В конце комиссия должна решить, будут ли они покупать этот фильм, основываясь на том, была ли презентация достаточно убедительной.

3 — Основано на вопросе: а что дальше? Как будет развиваться сюжетная линия? Основная задача трейлера — дать лишь подсказки, на уровне ощущений, о чём будущий фильм, не раскрывая сюжет. Ранее полученный опыт может помочь студентам строить догадки и предположения.

Методика проведения: Покажите трейлер и спросите студентов, что они думают о том, что будет в кино, как развивается сюжет. Студенты могут работать парами или индивидуально. Если фильм старый — можно будет рассказать, кто из них в догадке сюжета подошел ближе всех, а если фильм новый — то нужно немного подождать, пока фильм не выйдет в прокат.

4 — «Мой любимый жанр». Проводится в течение изучения темы «Кино», «Жанры кино». Требуется предварительная подготовка в виде создания собственной презентации.

Методика проведения: выяснить, насколько студенты знакомы с терминологией и отличительными чертами киножанров. Студенты театрального вуза могут знать это очень хорошо. Тем не менее, следует их повторить на английском языке (*Western, Sci-Fi, Horror etc.*). Интересным

продолжением может быть составить небольшой словарь таких слов, как *Ghost, Horse, Time-travel etc.* и потом расставить их под подходящим жанром. Студенты потом могут добавить слова к тому жанру, который им кажется наиболее подходящим.

Задание: рассказать, какой у них любимый жанр и попросить найти трейлер, который, по их мнению, демонстрирует этот жанр. Они могут сделать презентацию в качестве домашнего задания, указав, какие характерные черты данного жанра можно видеть в фильме.

Задания подобного рода можно дать и на отечественных трейлерах, поскольку целью является ролевая игра на ИЯ: продать фильм, найти деньги на съёмки, рассказать о жанре или догадаться о дальнейшем развитии сюжета.

В современном мире выпускники творческих вузов должны не просто владеть ИЯ на базовом уровне, но и уметь работать с ним, поэтому будет не лишним приобрести умение самостоятельно написать и произвести на камеру текст для «Видеовизитки», сделав его выгодным для себя, представив себя в наилучшем свете с подчёркиванием своих сильных сторон, который будет сопровождать *Showreel* (Шоурил). С этой целью определённое количество времени на занятиях отводится под запись на камеру как тренинг. Конечный вариант по желанию студента может быть записан на видео где угодно, в здании или на природе. Данный тренинг производится при помощи интернет ресурсов, аудиозаписей и видео материалов (например, интернет-ресурсы). В результате совместная работа педагога и студента призвана помочь будущему выпускнику составить видеоролик с грамотной и чёткой речью, что может положительно сказаться на дальнейшей судьбе студента-выпускника.

При создании Видеовизитки обучающиеся работают парами, по два человека: один — актёр, другой — оператор.

1 этап — поиски собственной позиции в сложившейся задаче, нахождение конкретных способов её решения с определением основных параметров — где будет проходить запись, что именно будет показано/сказано, насколько длинным будет ролик.

2 этап — обсуждение, конкретизация деталей, которые выясняются через диалог. Процесс обсуждения на этом этапе также допускает участия преподавателя, которое требует от него нерефлексивного слушания без вынесения суждений.

3 этап — непосредственно съёмка, в которой принимают участие два студента — актёр и оператор.

4 этап — просмотр и обсуждение всей группой, когда студенты смотрят отснятый материал и анализируют его.

На основе данного задания развивается умение чувствовать хронометраж (timing), который составит приблизительно от 2 до 4 минут. Существует много сайтов, на русском и английском языках, где даются подробные рекомендации по созданию Showreel. Они принимаются во внимание и служат отправной точкой для создания ролика. Тем не менее, в создании ролика ценится индивидуальный подход и оригинальность.

Всё более распространяется практика проведения онлайн интервью на ИЯ при приёме на работу за границей или в совместный проект на территории нашей страны. Английский язык в дальнейшем может пригодиться в озвучивании, например, рекламы или при посещении мастер-класса, причём не только в англоговорящей, но практически в любой стране.

Однако, существующие исследования нейропсихолога М. Шпитцера (14), заставляют обратить внимание на то, что при регулярном обращении к Интернету как к источнику информации её восприятие становится все более поверхностным, а это, в свою очередь, отрицательно сказывается на развитии когнитивных навыков, которые формируются традиционным способом: созданием собственного текста в разных его формах. Неодуманное и слишком частое применение компьютеров/таблеток/мобильных телефонов, а также пользование Интернетом приводит к формированию поверхностного мышления. Цифровые технологии следует использовать на творческих факультетах для решения конкретной чётко поставленной задачи. Самостоятельная умственная работа должна быть приоритетом, поскольку информация будет усвоена тем лучше, чем активнее и глубже мозг будет её обрабатывать.

Обобщая всё вышесказанное, можно обозначить следующие выводы, которые были получены в ходе практических занятий и исследований со студентами актёрского факультета (ГИТИС, ВТУ (институт) им. М.С. Щепкина), факультета эстрады и факультета музыкального театра (ГИТИС):

Использование цифровых технологий на творческих факультетах, где приоритетом всегда является непосредственное живое исполнение и живая речь, цифровые технологии должны использоваться продуманно, систематизированно, каждый раз решая чётко поставленную задачу, в которой они не будут играть первостепенную роль, умаляя роль человека, при этом задания с применением цифровых технологий не должны занимать много времени. Тем не менее, использование цифровых технологий при изучении ИЯ на творческих факультетах может развиваться по нескольким вариативным направлениям, что позволит развивать когнитивные, информационные, социокультурные и общекультурные компетенции студентов:

1 — для выполнения иллюстративной функции, с целью аудио-визуального оформления текста;

2 — для совершенствования и развития профессиональных качеств, в первую очередь, работы над произношением на примерах отрывков из кино, спектаклей, чтения прозы и поэзии выдающимися актёрами, исполнения песен;

3 — для осуществления поисковой функции с последующим применением материала для создания собственного продукта на основе личностно-деятельностного подхода в виде:

презентации;

проекта в современном виде artainment (артеймент), сочетающего разные виды искусств;

видео отрывка пьесы/кино;

видеовизитки / самопрезентации (выполненной, например, на платформе Wix.com);

для участия в удалённых конкурсах, подготовив заявку на основе видеопрезентации;

4 — для повышения мотивации обучения, используя на занятии разные виды деятельности;

5 — для расширения кругозора, знакомства с образцами западной культуры и искусства, сравнения особенностей своей культуры с особенностями западной культуры и умения о ней рассказать, сделать сообщение/презентацию, либо на уровне повседневной жизни рассказать о её особенностях, используя фото или видео;

6 — для закрепления грамматики и тестирования, используя подкасты.

ЛИТЕРАТУРА

1. Медведев Д. А. Россия 2024: Стратегия социально-экономического развития // Вопросы Экономики, № 10, 2018, с. 7
2. <https://adindex.ru/news/researches/2017/03/10/158487.phtml>, Исследования Сбербанка: 30 фактов о современной молодёжи, 10 марта 2017
3. Тумина Е. А. Мюзикл. История жанра, Учебное пособие, М.: ГИТИС, 2018, стр. 197, 198
4. Бим И. Л. Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника. М., изд-во Русский язык, 1977.
5. Королькова Н. Е., Любивая И. Ю. авторы-составители, Михаил Семенович Щепкин. Заветы мастера молодым актёрам, М., ГИТИС, 2019
6. Грунди Питер Английский через Искусство, Хелблинг Языки, 2011, стр.30,42,106,110
7. Тэймор Джули Король-Лев, издательство Дисней, 2017
8. Любивая И. Ю. Программа по английскому языку для актерских факультетов театральных вузов, Москва: Гитис, 2014

9. Элмор Т. Поколение iY, Наш последний шанс сохранить их будущее, Атланта, Джорджия, издательство Поэта Садовника, 2010
10. Шмидт П. Р. и Вен Ма, 50 Образовательных стратегий, отражающих потребности культурного развития при обучении К-8 /перевод названия Туминой Е. А. // издательство Корвин Пресс, Тысяча дубов, 2006, глава Критическая медиа-грамотность. Стратегия 25: Предисловие к главе Критическая медиа-грамотность, стр. 2
11. Гальскова И.Д., Гез Н. Е. Теория обучения иностранным языкам, Москва: Academia, 2006, стр.179
12. Берсирова С. Д. Синергическая парадигма в обучении иностранному языку в вузе, статья [Электронный ресурс] <https://cyberleninka.ru/article> (Дата обращения: 10.06.2019) Загл. с экр. Яз. рус.
13. Mohr, Kathleen A. J., Mohr, Eric S. Understanding Generation Z Students to Promote a Contemporary Learning Environment //Journal on Empowering Teaching Excellence: Vol. 1: Iss. 1, Article 9, 2017
14. Шпитцер М. Антимозг: цифровые технологии и мозг. — М.: АСТ, 2012. — 276.
15. <https://oupeltglobalblog.com/2019/12/06/easy-classroom-activities-movie-trailers/> дата создания блога 06.12.2019
16. <https://cyberleninka.ru/article/n/treyler-ekrannaya-reklama-ili-minifilm/viewer> 2017
17. Шароев И. Г. Режиссура эстрады и массовых представлений // М.: 4 издание, ГИТИС, 2014, стр. 20
18. Bernard Ian, Film and Television. Acting from stage to screen, second edition, Focal Press, 1998
19. Lemack Brad, The New Business of Acting, ch.6, "The Art of the Head Shot: A Picture is Worth", ch.10 "Self-Tape Auditions", 2018

© Тумина Елена Александровна (elena_tumina@mail.ru), Любивая Ирина Юрьевна (irinna555@mail.ru).
Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



ГИТИС

УСЛОВИЯ ЭФФЕКТИВНОЙ РЕАЛИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ШКОЛЕ

CONDITIONS FOR THE EFFECTIVE IMPLEMENTATION OF INCLUSIVE EDUCATION AT SCHOOL

**G. Tkhezplova
A. Tkhezplov**

Summary. The article discusses the possibilities of creating conditions for the social adaptation of disabled children and children with disabilities through the inclusive environment of a comprehensive school, relying on the Russian legislative framework and the experience of forming inclusion in schools. Attention is drawn to the fact that the choice of an educational organization for special children is seen in the form of three components of readiness for learning: parents, children and school.

Keywords: inclusive education, "barrier-free environment" material and technical conditions, management of inclusion organization.

Тхазеплова Галина Назировна

*К.п.н., доцент, Кабардино-Балкарский
государственный университет, г. Нальчик
tkhagna@mail.ru*

Тхазеплов Аниуар Мухажидович

*К.п.н., доцент, Кабардино-Балкарский
государственный университет, г. Нальчик
txazeplov54@mail.ru*

Аннотация. В статье рассматриваются возможности создания условий для социальной адаптации детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья через инклюзивную среду общеобразовательной школы, опираясь на российскую законодательную базу и опыт формирования инклюзии в школах. Обращается внимание на тот фактор, что выбор той или иной образовательной организации для особенных детей проявляется в виде трех составляющих готовности к обучению: родителей, детей и школы.

Ключевые слова: инклюзивное образование, «безбарьерная среда», материально-технические условия, менеджмент организации инклюзии.

В мире давно принято уделять особое внимание детям с ограниченными возможностями, их возможности получать достойное образование и их потребности во внимании, понимании и заботе взрослых людей. В России же эта проблема не так давно стала обсуждаемой, по той причине, что не принято было обращать столь пристальное внимание на людей, имеющих серьезные проблемы со здоровьем. Начиная еще с советских времен как-то негласно предполагалось, что инвалидам нет места в обществе здоровых, работоспособных людей. Поэтому и не было необходимости создавать для них особые условия, позволяющие им чувствовать себя людьми, достойными человеческого внимания, сопереживания и сочувствия, так как их создание включает в себя очень затратный механизм с социальной и экономической точек зрения.

Одним из приоритетных направлений государственной политики в сфере образования на современном этапе стало повышение доступности качественного образования, соответствующего современным потребностям общества и каждого гражданина с инвалидностью или ограниченными возможностями здоровья. Инвалиды уже не хотят мириться с создавшимся отношением окружающего их мира и все настойчивее заявляют о себе как об активных и полноправных членах общества, имеющих равные со всеми права на свободное передвижение, учебу, занятия спортом, посещение культурных и спортивных массовых мероприятий [3].

Происходящие в настоящее время значительные изменения в области государственной политики нашей страны обусловлены появлением в 2012 году федерального закона «Об образовании в РФ», заложившего основы инклюзии. Вышедший через три года приказ Минобрнауки о доступности образовательных объектов для инвалидов, и Государственная целевая программа «Доступная среда» (2011–2020 г.г.) явились свидетельством того, что наступило время серьезных перемен в отношении людей с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Повысилось внимание со стороны общества к вопросу использования различных возможностей интеграции инвалидов в общество и создание для этого безбарьерной среды: увеличение доли доступных для инвалидов и других маломобильных групп населения приоритетных объектов социальной, транспортной, инженерной инфраструктуры в общем количестве приоритетных объектов (до 61,8 процента к 2025 году) [https://rosmintrud.ru/ministry/programms/3/0\[2\]](https://rosmintrud.ru/ministry/programms/3/0[2]).

Как следствие, стали повсеместно создаваться условия, направленные, по сути, на адаптацию инвалидов и людей с устойчивыми отклонениями в состоянии здоровья к достойной жизни в социуме. Это положительно сказалось на формировании инклюзивной среды, обеспечивающей совместное обучение на основе взаимодействия специальной образовательной и общеобразовательной среды, интегрирующее начало обеих

образовательных систем и большой вовлеченности, и семьи, и школы.

Инклюзивное образование подразумевает не только решение вопросов участия, например, обеспечение доступа и вопросов, касающихся таких процессов, как подготовка учителей, но сдвиг в системе основополагающих ценностей и представлений на всех уровнях. Оно является единственным международно признанным инструментом реализации прав ребенка с ограниченными физическими возможностями на образование и счастливое будущее (Амиридзе, 2012).

Инклюзия — раскрытие каждого ученика с помощью образовательной программы, которая должна соответствовать его способностям, когда каждого ребенка с инвалидностью и ОВЗ принимают и считают важным членом коллектива, что в свою очередь, воспитывает в детях без инвалидности понимание и отзывчивость. Так, например, в Финляндии инклюзивное образование закреплено на законодательном уровне. В законе отражена доступность образования для лиц с ОВЗ, предусматривающая создание дифференцированной среды обучения в зависимости от характера нарушения. Внесены специальные изменения в национальный учебный план, обеспечивающие интегрированность обучения лиц с ОВЗ в массовых школах [7].

Понятие инклюзивного образования в Федеральном законе от 29.12.2012 N273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» регламентирует ключевые аспекты реализации права детей с инвалидностью на образование, а также вопросы их приема и обучения. По сути, сейчас каждый ребенок-инвалид может подать документы в любую школу и ему не имеют права отказать. Дети с инвалидностью имеют право учиться в одном классе вместе с другими и могут быть полностью включены в общий образовательный процесс. В пп. 1 п. 5 ст. 5 указано, что власти обязаны создавать необходимые условия для получения людьми с инвалидностью качественного образования, в том числе инклюзивного. Отдельно в п. 27 ст. 2 оговаривается понятие инклюзивного образования — это обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей [6].

В нашем исследовании по реализации проекта «Развитие регионального инновационного инклюзивного кластера КБГУ как сетевого сообщества» (в рамках задания № 27. 12834. 2018/8.9) мы рассматриваем необходимость создания условий для социальной адаптации детей-инвалидов и ОВЗ через инклюзивную среду общеобразовательной школы. Это означает, что дети с инвалидностью обучаются вместе с другими детьми, а не в отдельной

школе или классе. По возможности они выполняют те же задания что и остальные на всех предметах: особенный ребенок должен быть максимально включен в образовательное пространство, выполняя отдельные спецзадания по необходимости. Однако, по факту, система инклюзии пока еще плохо работает, так как учителям в обычных школах часто не хватает нужных навыков. И здесь перед администрацией школы встает вопрос о необходимости профессиональной подготовки или переподготовки учителей к работе с особенными детьми.

Переход детей-инвалидов в школьную систему образования сопровождается сложным выбором школы, увеличением количества учащихся, пострадавших от неблагоприятных условий развития и нуждающихся вследствие этого в педагогической помощи.

Комплементарность выбора той или иной образовательной организации, где будет осуществляться инклюзия, несет в себе ряд трудностей, которые можно обозначить в виде трех составляющих готовности к обучению: родителей, детей и школы.

Первостепенной задачей для родителей становится необходимость обеспечения ребенку-инвалиду знакомство с окружающей средой в «общей» школе с тем, чтобы понять насколько комфортны условия в ней для их ребенка. Поэтому готовность родителей к положительному решению вопроса обучения особого ребенка проявляется, например, в следующих трудностях:

- ◆ необходимо за ребенка или с ним решать, в какое образовательное учреждение его определить, понимая, что ему будет достаточно сложно в новой обстановке, потому что он особенный ребенок, со своими ощущениями и переживаниями. Выбор основывается на другом ощущении мира ребенком, поэтому нужно устроить для него «день открытых дверей», чтобы понять, как влияют на него, например, цвета панелей в школе, обстановка и т.п., не вызывают ли агрессию, дискомфортное состояние;
- ◆ нужно время, чтобы обсудить с ребенком нравиться ли ему школа, вступать ли во взаимоотношения со школой; не станет ли район проживания ребенка камнем преткновения в желании родителей определить ребенка с ОВЗ в избранную школу;
- ◆ имеются или будут созданы все необходимые условия для его пребывания и обучения в данной школе;
- ◆ существует ли диалог, коммуникация, принятие ребенка в этой среде, выраженные в очень и очень важных понятиях: «мне кажется, я тебя лучше знаю», «я тебя люблю», «я тобой дорожу», «я хочу тебе помочь».

Таблица 1. Менеджмент организации инклюзивного образования в школе

Организационная структура управления
Первый уровень:
Директор, коллегиальные и общественные органы управления: Совет школы, Педагогический совет, Общее собрание трудового коллектива, Общее собрание обучающихся.
Второй уровень:
заместители директора школы по УВР, воспитательной работе, АХЧ, педагоги-организаторы внеклассной работы, социальный педагог.
Третий уровень:
классные руководители, воспитатели педагоги дополнительного образования, руководители школьных методических объединений и творческих групп
Четвертый уровень:
учащиеся, органы ученического самоуправления в классах, члены кружков.
Общие инклюзивные ценности

Наблюдая за реакциями ребенка, родители могут сделать выводы о возможности пребывания и обучения в выбранной ими школе.

Готовность школы к инклюзивному образованию невозможно обеспечить без вертикального и горизонтального менеджмента: кооперация с учениками, родителями, коллегами, административными структурами менеджмента в процессе организации совместного обучения детей-инвалидов и здоровых детей (см. табл.).

Педагогам, работающим с семьями детей с инвалидностью и ОВЗ, должны быть известны и понятны следующие проблемы, сопровождающие инклюзивное образование:

- ◆ низкий уровень возможностей реабилитации для оказания помощи своему ребенку;
- ◆ низкий уровень психолого-педагогической компетентности родителей, обусловленный отсутствием необходимых педагогических знаний и низкой мотивацией к их приобретению;
- ◆ высокая степень психической травмированности родителей, обусловленная рождением ребенка с психофизическими недостатками;
- ◆ непонимание либо нежелание вникать и решать возникшие проблемы семьи со стороны государства и общества.

Создание инклюзивной культуры в школе способствует созданию безопасного толерантного сообщества, разделяющего идеи сотрудничества, стимулирующего развитие всех своих участников; сообщества, в котором ценность каждого является основой общих достижений. Такая школьная культура создает общие инклюзивные ценности, которые разделяются и принимаются всеми педагогами, учениками, администраторами и родителями-

ми: человек, его права и свободы; разнообразие/многообразии; уникальность; равноценность и равноправие; образование; личностное развитие; успешность; поддержка; уважение; доверие; эмпатия; настойчивость; дружба. В инклюзивной культуре эти ценности влияют на решения в отношении всей школьной политики и на ежедневную практику обучения в каждом классе [5].

Нами отмечается, что полная реализация прав детей с инвалидностью все еще встречает значительные трудности. Самой первой трудностью для школы часто является тот факт, что отсутствует необходимое оборудование, которое позволит обеспечить возможность мобильного передвижения ребенка-инвалида по этажам (лифт, пандус, подъемники...). Это обусловлено недостаточной финансовой обеспеченностью общеобразовательной школы необходимым оборудованием и специальными техническими средствами обучения.

Учитывая желание родителей обучать ребенка-инвалида в выбранной ими школе, администрация может и должна заниматься поиском возможностей решения этой проблемы, учитывая специфику развития ребенка, его нозологию, и с учетом заболевания дать ответ о возможности пребывания и обучения ребенка в ней. И в качестве временного создания доступной среды для ребенка-инвалида возможен, например, такой вариант решения данной проблемы со стороны школы, как с согласия родителей других учеников перевод класса на первый этаж с тем, чтобы особый ребенок имел возможность обучаться в школе в условиях инклюзивной среды.

Для осуществления инклюзивного проекта школой необходимо предусмотреть бюджет, создать материально-технические условия, определить общий объем

работы в этом направлении и специфические задания для работников администрации и учителей, т.е. создать специальные условия для учащихся с ограниченными возможностями здоровья: особые программы обучения (адаптированные образовательные программы обучения людей с ОВЗ, индивидуальные программы реабилитации для людей с инвалидностью) и методы обучения, учебники, технические средства, предоставление услуг ассистента (помощника, тьютора при необходимости), проведение коррекционных занятий, а также обеспечение беспрепятственного доступа к информации, в здание, в учебные помещения, объекту питания, туалетные и другие помещения школы, а также пребывания в указанных помещениях (наличие расширенных дверных проемов, поручней и других приспособлений) [4, 6].

Следовательно, условия эффективной реализации инклюзивного образования в школе следующие:

- ◆ проявление профессионализма учителей, выраженного в готовности к координации их де-

ятельности по созданию новой системы взаимоотношений в соответствии с меняющимися внутренними (внутришкольными) и внешними (муниципальными, районными, областными, республиканскими, государственными, мировыми) условиями, выраженной в посыле «мы работаем и с родителями, и с детьми»;

- ◆ каждый учитель должен осознать, насколько он готов к реализации инклюзии: принимать и видеть каждого ребенка, наблюдать и изучать его способности общаться с этим миром, работать с учетом особенностей состава учащихся;
- ◆ изменение подхода к инклюзии требует профессиональной подготовки или переподготовки учителей к работе с детьми-инвалидами и ОВЗ;
- ◆ создание общих ценностей инклюзии, отказ от селекции, готовность к реализации инклюзии посредством выполняемых действий, опираясь на финансовую обеспеченность общеобразовательной школы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Амиридзе С. П. Обзор зарубежного опыта в области инклюзивного образования // Научные исследования в образовании. — 2012. — № 2. — С. 8–14.
2. Государственная программа Российской Федерации «Доступная среда» на 2011–2020 годы. [Электронный ресурс]. URL: <https://rosmintrud.ru/ministry/programms/3/0> (дата обращения 13.12.2019).
3. Методические рекомендации по обеспечению соблюдения требований доступности при предоставлении услуг инвалидам и другим маломобильным группам населения с учетом факторов, препятствующих доступности услуг в сфере спорта и туризма. — [Электронный ресурс]. URL: <https://www.minsport.gov.ru/sport/podgotovka/arkhiv/28291/> (дата обращения 12.09.2019).
4. Проект стандарта (СТО) «Сооружения спортивные. Требования доступности для инвалидов и других маломобильных групп населения для занятий паралимпийскими и сурдлимпийскими видами спорта». — [Электронный ресурс]. URL: <https://www.minsport.gov.ru/sport/podgotovka/arkhiv/28291/> (дата обращения 12.09.2019).
5. Тихомирова Е. Л., Шадрова Е. В. Ценности инклюзивной культуры школы как гетерогенной организации // Вестник КГУ им. Н. А. Некрасова. — 2015. — Том 21. — С. 10–15). [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsennosti-inklyuzivnoy-kultury-shkoly-kak-geterogennoy-organizatsii> (дата обращения 10.12.2019).
6. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 N273-ФЗ. — [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения 13.12.2019).
7. Sai Vayrynen, EssiKesalahti, NatalyaFlotskaya., Svetlana Bulanova, Olga Volskaya, ZoyaYsova (2013). Learning from Our Neighbours: Inclusive Education in the Making // Rovaniemi: University of Printing Centre.

© Тхазеплова Галина Назировна (tkhagna@mail.ru), Тхазеплов Аниуар Мухажидович (txazeplov54@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

МУЖСКОЕ ИСПОЛНИТЕЛЬСТВО В НАРОДНОМ ТАНЦЕ. ПРОБЛЕМЫ, ПУТИ РЕШЕНИЯ

MEN'S PERFORMANCE IN FOLK DANCE. PROBLEMS, WAYS OF SOLUTION

T. Tseplyaeva

Summary. The article raises issues related to the activities of amateur choreographic groups. The historical and national origins of male performance in choreography are analyzed. Traditions that have formed in male choreographic performance are revealed. Possible methods of preserving the traditions of male performance in folk dance groups are considered. The necessity of increasing the male composition in amateur folk dance ensembles is substantiated.

Keywords: folk dance, tradition, choreographic collective, male dance.

Цепляева Татьяна Николаевна

*К.п.н., доцент, Тюменский государственный
институт культуры
cetata@mail.ru*

Аннотация. В статье поднимаются вопросы связанные деятельностью хореографических любительских коллективов. Анализируются исторические и национальные истоки мужского исполнительства в хореографии. Выявляются традиции, которые сформировались в мужском хореографическом исполнительстве. Рассматриваются возможные методики сохранения традиций мужского исполнительства в коллективах народного танца. Обосновывается необходимость увеличения мужского состава в любительских ансамблях народного танца.

Ключевые слова: народный танец, традиция, хореографический коллектив, мужской танец.

На сегодняшний день хореографические коллективы являются самыми многочисленными и востребованными как в системе дополнительного образования, так и в системе любительского творчества. Ни одно мероприятие, начиная от праздников в общеобразовательной школе или детском саду и до масштабных муниципальных, региональных и всероссийских мероприятий, таких как «День города», «Ярмарка» и др. не обходятся без танцевальных номеров. И это естественно, ведь танец — это состояние души, это уникальный язык, на котором можно показать жестами, взглядом то сокровенное, чего не скажешь словами.

Однако, при такой большой востребованности хореографических коллективов мы замечаем проблему — мужское исполнительство представлено гораздо слабее, чем женское, так как большинство любительских танцевальных ансамблей нашей страны состоят из девочек. Преимущественно женский состав танцевальных коллективов деформирует социальный опыт и мальчиков, и девочек, ведь являясь частью народной художественной культуры, хореографическое искусство отражает известные и близкие каждому нормы поведения в обществе, гендерные взаимоотношения, культурные ценности. Особенно ярко это проявляется в народном танце.

Какую же стратегию следует избрать руководителям хореографических любительских коллективов, для преодоления возникших трудностей? Какие подходы помогут привлечь в коллективы мужской состав? Различные аспекты данной проблемы были рассмотрены в трудах А.Д. Авдеева, Г.Ф. Богданова, В.Е. Гусева, А.А. Климова, Э.А. Королева, В.Н. Карпенко, М.П. Мурашко и др.

Целью работы является краткий анализ проблемы привлечения мальчиков для занятий в любительских хореографических коллективах народного танца и описание методик способствующих увеличению их численности в коллективах.

Народный танец, как вид танцевального искусства представляет, «своего рода, кодовую систему определенной нации. Человек, находящийся внутри этой системы, посредством специфических хореографических элементов ассоциирует себя с ней, воспринимает свою личность, как неотъемлемую часть национального социокультурного кода. В данном случае танец направлен на формирование ответственности, доминирующей функции мужчины в жизни, напрямую связан с умением вести партнершу в танце, быть предусмотрительным, надежной опорой. Это способствует формированию определенного морального облика». [1, с. 8]

Зрителю интересны танцы, которые исполняются и мальчиками, и девочками. Не меньший интерес и восхищение вызывают номера, исполняемые только мужским составом. Ведь издавна сложилось так, что во время пляски сильный пол демонстрировал друг перед другом и зрителями свою удачу, силу и сноровку. Мужской танец имеет свои исторические и национальные корни.

Развитие мужской хореографии неразрывно связано с зарождением и эволюцией танца в целом.

Для первобытного человека танец был основной формой существования. Первобытный танец делился

на бытовой и обрядовой (ритуальный) но постепенно ритуальное начало, где танец имел глубинное значение, начинает вытесняться чисто телесным, развлекательным. Так происходил плавный переход от первобытного танца к античному. Если в первобытном обществе участие в ритуальных танцах было стихийно всеобщим, то в античном мире возникает разделение на участников и зрителей. Мужчи́нами в этот период исполнялись гимнастические и военные танцы, воспитательного назначения.

Среди таких танцев, можно выделить военные пляски, в частности пирриху (пиррихий) в Спарте и Афинах она являлась одним из элементов воспитания юношей и воинов.

Эпоха средневековья — тяжелое и суровое время, но именно в эпоху Средневековья возникла традиция поклона, преклонения колена и реверанса. Это стало хорошим толчком к зарождению парного придворного танца, а также для развития танцевального этикета, в том числе определение ведущей роли партнёра. Начиная с XII столетия, танец являлся нормальным и обыденным делом для рыцарей, которые очень часто использовали это действие как альтернативу турнирам и показательным сражениям. Танец служил неким оружием в сражении за сердце дамы.

Уровень культуры в обществе в эпоху Возрождения достаточно быстро рос. Хореография эпохи Возрождения отличалась простотой и состояла в основном из ходьбы под музыку, хлопков, небольших прискоков и очень редко из бега на цыпочках. Но такое однообразие изрядно поднадоело, и в хореографии начала появляться пластика, а танец становился более утонченным, грациозным и сложным. Эта эволюция поспособствовала возникновению такого вида хореографии, как балет.

Нельзя не отметить, что до конца XVII века в балете танцевали только мужчины. Первыми танцорами балета были дворяне. В 18–19 веке культ балерины постепенно заменил культ танцора.

В дальнейшем происходит четкая социальная дифференциация в танцах, а так же утверждение телесно-развлекательной функции хореографии. В быту мужской танец исполняется только в сельской местности, а на сценических подмостках возрождение мужского танца происходит в начале 20 века благодаря «Дягилевским сезонам».

Таким образом, развитие мужского танца происходило неравномерно. Место и роль его то расширялись, то сужались, согласно эстетическим требованиям той или иной эпохи.

Обращаясь к национальным истокам мужского танца и проанализировав танцевальную культуру разных национальностей, мы определили, что несмотря на различия исторического характера, которые обусловлены различным географическим положением, климатическими и бытовыми условиями, мужские танцы разных народов имеют много общего в ритмическом строении и рисунке движений.

Так, во многих мужских танцах можно найти похожие по форме движения — переборы ногами, прыжки, приседания. Нельзя не заметить и схожесть тематики мужских танцев. Чаще встречаются военные танцы и танцы пастухов. Также нельзя не отметить, что мужской танец технически сложен и требует серьезной физической подготовки.

Проанализировав исторические и национальные предпосылки развития мужского танца, рассмотрев процесс формирования школы народного танца, были определены традиции мужского исполнительства в народном танце.

Традиция — (от лат. *traditio* — передача) — элементы социального и культурного наследия, передающиеся от поколения к поколению и сохраняющиеся в определенных обществах и социальных группах в течение длительного времени. [4, с. 201]

К традициям мы относим:

1. Занятия народным танцем способствуют развитию физических способностей, таких как сила, ловкость, выносливость, то есть происходит комплексная физическая тренировка.
2. Обучение народно-сценическому танцу способствует воспитанию правильных гендерных отношений, уважительного отношения к женщине.
3. Мужчина — это прежде всего защитник. Поэтому на протяжении всего развития мужского танца большой популярностью пользуются именно танцы, связанные с воинской службой.
4. В процессе обучения народному танцу происходит воспитание таких качеств, как мужество и патриотизм.
5. Выполнение определённых движений, свойственных только мужской пляске. На характер этих движений повлияли физиологические и физические отличия и сформировавшееся на их основе разделение труда. К ним относятся хлопучечные движения, присядочные движения и прыжковые движения.

В настоящее время народный танец занимает свою, отдельную нишу в хореографическом искусстве. Программы ансамблей народного танца восторженно при-

ветствуют зрители как нашей страны, так и зарубежных стран. Этот вид хореографического искусства наиболее близок самым широким массам зрителей.

Следует отметить, что сейчас все больше молодежи интересуется корнями народной культуры. И не малую роль в этом играет пропаганда народных традиций. Все больше появляется коллективов народного танца. Но, как уже говорилось, в этих коллективах, как правило, занимаются девочки, а мальчики, если они есть, не всегда имеют достаточный уровень подготовки. Поэтому мужское исполнительство представлено слабее, чем женское.

Проблема малочисленности мужского состава объясняется прежде всего тем, что, к сожалению, в современном обществе существует стереотип о том, что танцы — не мужское занятие.

В сознании современного человека танцы не отнесены к тем видам деятельности, которые присущи мужчинам, что они не развивают тех качеств, которые важны для сильного пола.

Распространенное мнение, что танец не мужское занятие — это не только недооценка всей глубины танца, но и уничижение мужской роли. Ведь танец требует большой выносливости, силы и ловкости.

Быть танцором — значит быть в хорошей физической форме. Кроме того, занятия хореографией — это нравственное развитие и эстетическое воспитание ребёнка. Не зря в царской России будущих офицеров учили не только обращаться с оружием, но и танцевать. В те времена это было обязательное умение для образованного и всесторонне развитого молодого человека. И сейчас во многих военных учебных заведениях возрождается эта традиция.

Кроме всего прочего изменения в социальной и политической обстановке приводят к изменениям в культурной жизни. Как следствие происходит изменение пластического языка, возникают другие стереотипы движений, которые в сознании молодёжи становятся более популярными. Поэтому возникает необходимость разработки программы по сохранению традиций мужского исполнительства в народном танце.

В данную программу входят:

1. Рекомендации и методические материалы по построению системы набора мальчиков в хореографические коллективы. Основная цель которых: привлечение внимания общественности и целевой аудитории к деятельности хореографических коллективов.

2. Программа обучения и воспитания мальчиков и подростков народному танцу на 8 лет по видам деятельности.

Ее целью является: воспитание у мальчиков и подростков интереса к народному танцу; повышение уровня мотивации к занятиям народно-сценическим танцем; развитие танцевально-исполнительских и художественно-эстетических способностей учащихся на основе приобретенного ими комплекса знаний, умений, навыков, необходимых для исполнения различных танцевальных композиций, а также выявление наиболее одаренных детей в области хореографического исполнительства и подготовки их к дальнейшему поступлению в образовательные учреждения, реализующие образовательные программы среднего и высшего профессионального образования в области хореографического искусства и в частности народного танца.

3. Методические рекомендации для преподавателей по изучению основных групп движений мужского народного танца. Рекомендации могут быть полезны для преподавателей школ искусств, руководителей хореографических коллективов народного танца и студентов хореографических отделений.

Цель данных рекомендаций — помочь преподавателям в работе с мальчиками по изучению движений народно-сценического танца. В данной работе представлены основные группы мужского народного танца: хлопучечные движения, присядочные движения и прыжковые движения. Использовать материал, данный в методических рекомендациях, следует с учётом возрастных и индивидуальных особенностей учащихся, а также с учётом уровня их подготовки.

В заключении можно отметить, что все пункты программы взаимосвязаны и имеют большое значение для воспитания и развития творческой индивидуальности каждого исполнителя и сохранения стабильного мужского состава в хореографическом коллективе.

В рамках рассматриваемой проблемы остаются вопросы. Например, как можно применить данную программу в хореографических коллективах современного танца. Как женщине — руководителю хореографического коллектива использовать наглядный метод обучения (один из ведущих в хореографии) при реализации программы. Но даже при наличии этих сложностей предложенная программа сохранения традиций мужского исполнительства в народном танце показала свою эффективность, заслуживает внимания и может быть использована руководителями хореографических коллективов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Карпенко В. Н. Народно-сценический танец. Москва: «ИНФРА-М», 2016. — 306 с.
2. Карпенко В.Н., Карпенко И. А., Горковец С. И. Фольклорный танец и его влияние на развитие личности участников хореографических коллективов. Международный научно-исследовательский журнал № 1 (67) Часть 3 Январь Екатеринбург 2018
3. Мурашко М. П. Классификация русского танца. Москва: МГУКИ, 2012. — 552 с.
4. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка: около 100 000 слов, терминов и фразеологических выражений / С. И. Ожегов; под ред. Л. И. Скворцова. — 26-е изд., испр. и доп. — Москва: Оникс [и др.], 2009. — 1359 с.
5. Щекотихина С.А., Бухвостова Л. В., Заикин Н. И. Балетмейстер и коллектив: учеб. пособие. — Орел, 2017. — 248 с.
6. Худеков, С. Н. Всеобщая история танца. Москва: «Эксмо», 2009. — 608 с.

© Цепляева Татьяна Николаевна (cetata@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Тюменский государственный институт культуры

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕХНОЛОГИИ ИНКЛЮЗИВНОЙ КОМБИНИРОВАННОЙ ПОДГРУППОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ С ДЕТЬМИ, ИМЕЮЩИМИ ТЯЖЕЛЫЕ МНОЖЕСТВЕННЫЕ НАРУШЕНИЯ РАЗВИТИЯ В ДОШКОЛЬНЫХ ОТДЕЛЕНИЯХ

Шохова Ольга Валентиновна

К.п.н., доцент, ГОУ ВО МО МГОУ, г. Москва
shohowa2011@yandex.ru

Сапронова Ольга Васильевна

К.п.н., доцент, НОЧУ ВО «Международный институт
информатики, управления, экономики и права»,
г. Москва

**METHODOLOGICAL BASES
OF PEDAGOGICAL TECHNOLOGY
OF INCLUSIVE COMBINED SUBGROUP
EDUCATIONAL ACTIVITY WITH
CHILDREN WITH SEVERE MULTIPLE
DEVELOPMENTAL DISORDERS
IN PRESCHOOL DEPARTMENTS**

**O. Shokhova
O. Sapronova**

Summary. when children with PLO (TMNR) are included in an inclusive educational environment, it is necessary to create, adapt educational programs and introduce new systemic changes in joint classes with normotypic peers. Participation of normotypic preschoolers and children with TMNR in inclusive combined subgroup educational activities should be carried out taking into account basic methodological approaches. Understanding the theoretical basis will allow a more adequate and balanced transition to a new stage of development of inclusive preschool education.

Keywords: inclusive educational environment, children with severe multiple disabilities, pedagogical technology, inclusive combined subgroup educational activity, synergetic, competence-based, sensory-integrative approaches.

Аннотация. При включении в инклюзивную образовательную среду детей с ООП (с ТМНР) необходимо создавать, адаптировать образовательные программы и внедрять новые системные изменения в совместные занятия с нормотипичными сверстниками. Участие нормотипичных дошкольников и детей с ТМНР в инклюзивной комбинированной подгрупповой образовательной деятельности должно осуществляться с учетом базовых методологических подходов. Понимание теоретической основы позволит более адекватно и взвешенно перейти к новому этапу развития инклюзивного дошкольного образования.

Ключевые слова: инклюзивная образовательная среда, дети с тяжелыми множественными нарушениями, педагогическая технология, инклюзивная комбинированная подгрупповая образовательная деятельность, синергетический, компетентный, сенсорно-интегративный подходы.

Современный уровень развития системы образования предполагает решение новых задач при организации педагогических условий для детей, имеющих особые образовательные потребности (ООП). В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования подчеркивается особое внимание проектированию адаптированных образовательных программ, направленных на эффективную организацию воспитания и обучения детей с ООП.

Анализ литературных источников по данной проблематике подчеркивает особую сложность и проблемность в организации коррекционно-развивающего процесса для детей с ТМНР в дошкольный период. Наличие комплекса первичных, множественных нарушений развития, обусловленных органическим поражением центральной нервной системы, которые зависят от разнообразных негативных комплексов депривации. Наличие данных комплексов ограничивает возможности

удовлетворения базовых потребностей детей с ТМНР, деформирует становление у них психо-физических процессов в целом, ограничивает их социальный опыт и не позволяет раскрывать их реальные потенциальные возможности. Но на сегодняшний день можно констатировать, что дети с ТМНР, и их родители являются активными членами образовательного педагогического сообщества.

Право на образование — важное социально-культурное право человека, закрепленное и гарантированное Конституцией РФ и нормативными правовыми актами. Реализация права на образование является предпосылкой успешной социализации человека. Развитие инклюзивного образования рассматривается как одно из наиболее важных и перспективных направлений совершенствования системы образования детей с ООП и с ТМНР. Осуществляется организация обучения в образовательных учреждениях общего и комбинированного типа, расположенных, по месту жительства детей данной категории и его родителей, что позволяет избежать их пребывания на длительном сроке в интернатах; создать педагогические условия для их проживания и воспитания в семье, обеспечить их постоянное общение с нормально развивающимися детьми и эффективно решить проблемы их социальной адаптации и интеграции в общество. Можно выделить ряд основных инструментальных целей инклюзивного образования:

1. психофизическое развитие личности; развитие потребностно-мотивационной, эмоционально-волевой, познавательной, моторной сфер личности, обеспеченное специальным физиотерапевтическим оборудованием, изменениями содержания учебных планов и программ.
2. трансляция и глобализация культуры; а) социализирующая функция — изучение и усвоение социокультурных норм, законов, правил, эталонов, моделей поведения на занятиях; интериоризация иерархий социальных ценностей, культурных традиций.
3. социально-экономическая интеграция и адаптация личности [5, 8].

«Принцип инклюзивного образования означает, что: 1) все дети должны быть включены в образовательную и социальную жизнь учреждения по месту жительства; 2) инклюзия означает включение кого-либо с самого начала, а не интеграцию, которая означает возвращение кого-либо назад; 3) задача инклюзивного учреждения — построить систему, удовлетворяющую потребности каждого; 4) в инклюзивных учреждениях все дети, а не только дети с инвалидностью, обеспечиваются такой поддержкой, которая позволяет им быть успешным, ощущать безопасность и уместность» [8, с. 66].

С организацией инклюзивного обучения и воспитания детей с ООП в системе образования возникли серьезные вопросы, которые требуют особых подходов и направлений. Одно из направлений — междисциплинарный подход, который объединяет знания специальной педагогики и психологии. Проблемы развития детей с ТМНР разрабатывались исследователями Т. А. Басиловой, Л. А. Головчиц, М. В. Жигаревой, И. Ю. Левченко, О. Г. Приходько, Т. Н. Симоновой, Е. А. Стребелевой, Л. М. Щипицыной и др. [4, 5, 14]. Но в то же время дошкольные и школьные специалисты, работающие с детьми с ТМНР отмечают, что наблюдается недостаток в теоретических, методических, организационных и технологических основ обеспечения инклюзивного коррекционно-развивающего процесса воспитания и обучения.

Организация образовательной среды как инклюзивная среда — это создание важного составляющего гуманистической модели образования, которая создается в образовательном учреждении для оказания помощи ребенку с ТМНР быть личностью. Реабилитация физического и психического здоровья детей, формирование эмоциональной сферы есть ее составляющие. Такая среда необходима детям, имеющим сенсорные, двигательные, речевые, глубокие умственные и генетические, неврологические заболевания, с нарушениями аутистического спектра и др., именно эти отклонения составляют понятие «тяжелые, множественные нарушения развития» [4, 5]. Одним из главных нарушений, препятствующих успешной социальной адаптации ребенка-инвалида является недостаток коммуникативных навыков, интеллектуальных навыков и навыков эмоционального взаимодействия, возможности выполнения разных видов деятельности, которые проявляются в виде отставания и отсутствия разговорной речи, неспособности инициировать и поддерживать разговор, понимать эмоциональное состояние собеседника и адекватно реагировать на него, выполнять различные действия с предметами. Их формирование невозможно в условиях традиционной образовательной среды. Состояние здоровья детей с ТМНР определяет необходимость проведения специальной коррекционно-реабилитационной работы по подготовке его к инклюзии. Д. В. Зайцев (2007) определяет следующие критерии готовности индивида к социальной интеграции:

- ♦ определенный уровень индивидуального и социокультурного развития, отсутствие ярко выраженных нарушений онтогенеза прогрессивности в текущих хронических заболеваниях;
- ♦ способность к трансформации собственных аксиологических ориентаций и установлению продуктивных отношений с окружающими людьми;
- ♦ умение находить баланс между своими ценностями и внешними требованиями.

- ◆ устойчивая принадлежность к различным социальным группам и идентификация с ними;
- ◆ наличие устойчивых межличностных отношений позитивного характера, их расширение и умножение;
- ◆ умение быстро ориентироваться в новых социокультурных и экономических условиях.

Таким образом, инклюзия — «выравнивание» возможностей ребенка с ТМНР, приближая к возможностям других детей и активное участие в жизни общества, оно обеспечивается с помощью специальных педагогических программ, помогающих преодолеть специфические трудности детей с ТМНР на пути к самореализации в детском сообществе, познания мира и восприятия возможностей среды. Инклюзивная образовательная среда — это проектируемая и создаваемая объектами образования (педагогами, обучающимися, их родителями) область их совместной деятельности, где между ними и образовательными системами (их элементами) начинают выстраиваться определенные связи и отношения, обеспечивающие реализацию личных и социальных целей образования. С одной стороны, она максимально адаптируется к индивидуальным возможностям ребенка. С другой стороны, среда гибко реагирует на социокультурные изменения. Итогом такой двусторонней деятельности является социальная адаптация ребенка с ТМНР к быстромменяющейся жизни [13, 14].

В соответствии с гипотезой нашей работы, наиболее эффективным условием социализации у детей с ТМНР является специально организованное образовательное пространство — инклюзивные комплексно-комбинированные подгрупповые занятия, которые будут способствовать формированию всех ключевых компетенций у детей с ТМНР (ООП) и типично развивающихся сверстников старшего дошкольного возраста.

Для экспериментального обучения были выбраны 10 детей 4–6 лет, обучающиеся в группах кратковременного пребывания «Особый ребенок», инклюзивных. Педагогическая технология применения ИКПЗ разрабатывалась и проходила апробацию в период 2016–2018 год на базе комплексов ГБОУ СОШ г. Москвы (ЦОУО).

Целью коррекционно-развивающей работы в процессе ИКПЗ является осуществление совместного обучения детей с ООП и типично развивающихся сверстников явилось формирование всех ключевых компетенций и целенаправленного психолого-педагогического междисциплинарного взаимодействия специалистов и их синергетического сотрудничества с воспитанниками, построенного с учетом психофизических и социально-личностных особенностей. В ходе реализации цели решались следующие задачи: — осуществление коррек-

ционно-развивающую работы с детьми с ООП в условиях ИКПЗ (развитие интереса к окружающей действительности и стимуляция познавательной активности, формирование сенсорно-перцептивных способностей, обеспечение психоэмоционального комфорта, способствование эмоциональному и социально-личностному развитию ребенка);

- ◆ обеспечение междисциплинарного взаимодействия специалистов психолого-педагогического сопровождения посредством использования коррекционно-развивающих технологий ИКПЗ;
- ◆ формирование профессиональных компетенций у педагогов психолого-педагогического сопровождения в области владения коррекционно-развивающими технологиями в процессе подготовки и проведения ИКПЗ.

Поставленные цели и задачи достигаются на основе использования теоретико-методологических подходов, обеспечивающих организационную комплексность.

Системно-синергетический подход (А.Н. Аверьянов, И.В. Блауберг, В.Г. Буданова, В.А. Игнатова, Е.Н. Князева, Э.Г. Юдин и др.) носит открытый характер, обладает гибкостью, динамичностью, управляемостью и вариативностью, многовариантностью, что способствует созданию в инклюзивной образовательной среде условий выбора и предоставление каждому субъекту шанса индивидуального движения к положительному результату, стимулирование самостоятельности выбора и принятия ответственного решения. Структура системы определяется содержательно-организационной, мотивационно-регламентационной, процессно-формирующей и диагностико-корректирующей подсистемами [7, 18, 20].

Такое понимание системных связей и взаимодействий вписывается в гуманистическую парадигму, определяющую сущностное наполнение специальной инклюзивной педагогики. Мы можем выделить базовые научные положения синергетического подхода, которые составляют основу, которые лежат в основе проектирования педагогической технологии построения ИКПЗ с учетом применения в практической деятельности.

1. Существующие социальные структуры могут успешно реализовать функцию воспитания и развития детей с ООП и типично развивающихся сверстников при условии их открытости для новых социальных и педагогических влияний, их функционирование и развитие должны строиться на основе механизмов и процессов самоорганизации и саморазвития. Для возникновения и протекания процессов самоорганизации и саморазвития внутри педагогической технологии служат предпосылками: а) способность детей с ООП и типично развивающихся сверстников взаимодействовать с окружающей средой;

б) постоянная стимуляция всех компетенций и устойчивость данного процесса. 2. Спонтанность процессов социального воспитания выполняет конструктивную роль в практике самоорганизации занятий ИКПЗ между детьми с ООП и типично развивающимися: с одной стороны, она разрушительна, так как хаотические малые флуктуации в определенных условиях приводят к разрушению сложных систем; с другой — она созидательна, так как хаос лежит в основе механизма объединения простых структур в сложные. 3. Для жизнедеятельности данной технологии важное значение имеют не только устойчивость и необходимость, но и неустойчивость и случайность, часто составляющие основу событийности. Процесс самоорганизации происходит в результате взаимодействия случайности и необходимости и всегда связан с переходом от неустойчивости к устойчивости. 4. Новое появляется в результате бифуркаций как одновременно жизненно необходимое и непредсказуемое, затрагивающее и преобразующее важнейшие «узловые» моменты развития того или иного события и в то же время программирующее новые условия совершенствования субъекта деятельности в виде возможных путей развития спектра относительно устойчивых структур. 5. Синергетически организованной системе нельзя навязывать то, что вступает в противоречие с внутренним ее содержанием и логикой развертывания ее внутренних процессов. Эффективное управление педагогической технологии возможно при осознании тенденций ее развития и осуществлении на систему и ее компоненты резонансного воздействия, при котором внешнее влияние согласуется с внутренними свойствами системы. При резонансном воздействии важна не его сила и интенсивность, а правильная пространственная организация влияния. Внутри применения данного подхода уместно использование понятий: взаимосвязь, взаимодействие, взаимообусловленность; дифференциация и интеграция; иерархия, уровни самоорганизации и соподчинения; логика и алгоритм взаимодействия. компонент, элементная база, внутреннее содержание, инструментальный и процессуальный уровень; цикличность, синергетический эффект, совокупный результат; педагогическая система, взаимопереход качественных состояний, целеполагание, взаимодополняемость и взаимообусловленность. Важно учитывать, что наша технология находится в состоянии постоянного развития и каждый элемент системы, включающий в себя не менее двух субъектов взаимодействия, может быть рассмотрен и как самостоятельная целостность и как самостоятельный компонент другого уровня системных связей и опосредований как более низкого, так и более высокого порядка. Понимание этого требует применения педагогического подхода к управлению ИКПЗ как системой, способного обеспечить достаточную полноту практических связей и взаимодействий как внутри самой системы, так и ее вне ее внутреннего содержания.

Деятельностно-праксеологический подход (Л.П. Буева, В. Гаспарский, М.В. Демин, Т. Котарбинский, Э.С. Маркарян и др.) наполняет систему содержанием и определяет эффективность деятельности субъектов по формированию профессиональных компетенций. Деятельность должна быть результативной, точной, адекватной, технологичной, неразрывно связанная с различными видами деятельности, которая сформирует ключевые компетенции [11]. Он представляет собой «пространство» (совокупность) различных видов деятельностей, необходимых для обучения и развития детей с ООП и типично развивающихся сверстников и создает условия для реализации принципа единства обучения и развития посредством овладения (включения, погружения) видов деятельностей, необходимых для возрастной социализации детей. Подбор этих деятельностей определяется социальными, психологическими и дидактическими целями обучения и развития в педагогической технологии, которые реализует инклюзивная образовательная система и которые выступают в качестве системообразующего начала для определения содержания и методов обучения в данном образовательном отделении школы. Педагогическая технология и образовательная среда должны создавать на каждой ступени обучения те условия, которые необходимы детям данных групп в соответствии с их возрастными и индивидуально-психологическими особенностями развития.

Базовым психическим новообразованием, «пронизывающим» все этапы возрастного развития, является произвольность и осознанность регуляции своей познавательной, эмоциональной и личностной активности воспитанников. Несвоевременность и недостаточный уровень когнитивно-регуляторных структур (способностей) будет создавать детям инклюзивной группы дополнительные трудности при переходе с одной ступени обучения на последующую школьную.

Освоение любой деятельности происходит в тесной связи с коммуникативным воздействием. Он представляет собой «пространство» межличностного взаимодействия в непосредственной или предметно-опосредованной форме и, указанных выше способов взаимодействия детей с ООП и типично развивающихся сверстников. Необходимыми маркерами для создания педагогической технологии явились:

- ◆ создание условий для проявления скрытых и развития проявленных интересов и способностей детей с ООП и типично развивающихся посредством включения их в разнообразные виды деятельности, необходимые для возрастной социализации;
- ◆ формирование у детей двух групп и у команды педагогов способности быть субъектами инклюзивной образовательной среды как развиваю-

щейся системы и своего собственного развития как субъекта этой системы.

- ◆ смешения акцента с репродуктивных форм педагогической деятельности, построенной по принципу трансляции детям знаний-умений-навыков по данному предмету, на продуктивные формы педагогической деятельности по организации такого взаимодействия между субъектами образовательного процесса, при котором они образуют коллективного, совокупного, группового субъекта совместно-распределенной деятельности как необходимого условия актуализации их творческого потенциала и потребности в саморазвитии (В. И. Панов 2000, 2002, В. В. Рубцов, 1996)
- ◆ Полифункциональность и полисубъектность образовательной среды, обеспечивающие формирование детских и детско-взрослых общностей как совокупных субъектов этой среды.
- ◆ создание условий для формирования рефлексивной позиции, когда индивид обретает способность «смотреть и анализировать себя со стороны», то есть умеет на разных уровнях своего сознания относиться к себе самому как к другому, отвечая не только на вопросы «Что я делаю?», «Как?», «Зачем?» и «исходя из чего?»

При проектировании инклюзивной образовательной среды указанная рефлексивная позиция заставляет ответить на вопросы: кого учить — психолого-педагогические особенности контингента воспитанников; зачем учить — социальная, эмоциональная, психологическая и дидактическая обусловленность целей и задач обучения, включая осознание и выбор жизненных ценностей и духовно-нравственных целей образовательного процесса; чему учить — осознание и выбор предметного материала; как учить — осознания и выбор способа и методов обучения и взаимодействия; где учить — соотношение предшествующих позиций данного образовательного учреждения.

Психическое развитие ребенка представляет собой развитие его сознания как системного образования, включающего взаимосвязанное развитие телесной, эмоциональной, интеллектуальной, личностной и духовной сферы сознания. Инклюзивная образовательная среда проявляется через условия, требования, которые закладываются педагогической технологией ИКПЗ. Для каждой групп участников обучение может быть в большей или меньшей степени напряженным. Эта напряженность может иметь положительную направленность, стимулировать усилия ребенка в работе над собой, приводить к более высоким результатам в обучающей деятельности. Педагогическая технология закладывает следующие проблемные ситуации: индивидуально-типологические физиологические и социальные

особенности детей с ООП и типично развивающихся; несформированность психологических структур, соответствующих данному возрастному периоду развития и необходимых для выполнения требуемых обучающих действий (недостаточно развитые способности к произвольной регуляции своей деятельности и психических состояний, поведения, общения с другими детьми и взрослыми.

Педагогическая технология определяет характер обучающих ситуаций и соответствующий тип активности детей. Типы взаимодействия:

- ◆ объект-объектный, когда взаимодействие в системе «ребенок — образовательная среда» имеет абстрактный и формальный характер и характеризуется пассивностью и объектностью с обеих сторон. Обучающая ситуация не требует от детей с ТМНР и типично развивающихся проявления собственной познавательной или иной активности;
- ◆ объект-субъектный — дети с ТМНР и типично развивающиеся сверстники, занимая пассивную позицию к процессу обучения, выполняют роль объекта воздействия со стороны образовательной среды, в частности в форме педагогического воздействия со стороны команды педагогов. Учебная ситуация провоцирует детей на ситуативную активность реактивного и репродуктивного типа, диктуемую указанным воздействием и подчиненную ему;
- ◆ субъект-объектный, когда образовательная среда выступает в качестве объекта восприятия, анализа, проектирования со стороны детей с ТМНР и типично развивающихся сверстников (возможно совместно с педагогом) как субъектов указанных или иных активных действий по отношению к образовательной среде, ее компонентам и субъектам. Обучение актуализирует у них способностей по преобразованию образовательной среды в соответствии со своими целями, что приводит к изменению этой ситуации. Поэтому активность воспитанников инклюзивной группы обретает надситуативный характер репродуктивного типа;
- ◆ субъект-субъектный. Когда компоненты системы «дети — инклюзивная образовательная среда» активно взаимодействуют друг с другом. Это взаимодействие может иметь различные аспекты, сосуществующие и сменяющие друг друга или исключают друг друга:
 1. субъектно-обособленный, когда каждый из компонентов занимает и практически реализует активную позицию по отношению к другому как объекту своей активности, воздействуя на него, не учитывая субъектность этого другого. Вследствие чего диалог и коммуникативное взаимодействие между ними оказываются не-

возможными. Учебная ситуация носит характер взаимного непонимания и даже непринятия друг друга, и поэтому она провоцирует у детей ситуативную активность репродуктивного типа;

2. совместно-субъектный или полисубъектный, когда взаимодействие между компонентами образовательной среды имеет характер совместного действия. взаимодействие носит характер «встречи и диалога с ним», подчиненных совместному достижению какой-либо цели, выполнению общей задачи. Субъектное воздействие одного субъекта на другого в системе «дети — инклюзивная образовательная среда» строится, учитывая субъектные особенности этого другого субъекта. Но подобное учитывание интересов другого не предполагает и не требует изменения своей собственности субъектности. Каждый из взаимодействующих субъектов может преследовать в этом взаимодействии свои собственные цели, отличные от целей других, взаимодействующих с ним субъектов.
3. субъект-порождающий, когда взаимодействие в системе «дети — инклюзивная образовательная среда» имеет совместно-распределенный характер, поскольку подчиненно единой цели, достижение которой невозможно без объединения ее субъектов в субъектную общность. Это требует от субъектов взаимного обмена способами и операциями совместно выполняемого действия, их присвоения (интериоризации и экстерииоризации) и изменения своей субъектности. Учебная ситуация провоцирует у детей двух групп проявление надситуативной активности продуктивного характера.

Компетентностный подход (В.А. Адольф, Ю.В. Варданян, Э.Ф. Зеер, А.В. Хуторской и др.) обеспечивает изучение и описание педагогического процесса коррекционно-развивающего обучения детей с ТМНР, с позиции ключевых компетенций. [2, 6, 14]. Данный подход предполагает использование совокупности общих принципов определения целей педагогической технологии, отбора ее содержания, организации обучающего процесса и оценки результатов. Он акцентирует внимание на развитии практически целесообразной деятельности воспитанников, выдвигая на первый план общие и специальные навыки и умения, используемые на следующих ступенях обучения. С позиций компетентностного подхода основным непосредственным результатом образовательной деятельности становится формирование ключевых компетенций. Под ключевыми компетенциями применительно к дошкольному образованию понимается активизация способности действовать в новых ситуациях при решении актуальных задач:

- ◆ Ценностно-смысловая компетенция, т.е. формирование ценностных ориентиров воспитанников, его способности видеть и понимать окружающий мир, осознавать смысл своих действий;
- ◆ Социально-трудовая компетенция, которая означает владение знанием и опытом, позволяющими быть подготовленными в социально-трудовой деятельности. Воспитанники овладевает знаниями, необходимыми для социализации. Содержание ИКПЗ формирует практические знания и способы деятельности, необходимые для социальной адаптации на уровне дошкольного образования;
- ◆ Коммуникативная компетенция включает овладение речью и умение пользоваться (на любом доступном уровне) на занятиях ИКПЗ. Воспитанники с ТМНР и типично развивающиеся сверстники оказываются в различных ситуациях, где необходимо задать вопрос, вступить в беседу, рассказать о какой-либо ситуации; — Познавательная и информационная компетенция — знания и умения организации, планирования, осуществления, рефлексии познавательной деятельности, умения пользоваться техническими средствами, используемых на ИКПЗ;
- ◆ Социально-личностная компетенция обеспечивает физическое и духовное саморазвитие. Воспитанники овладевает различными способами деятельности, позволяющими развивать необходимые современному человеку личностные качества.

Компетентностный подход означает, что предметом изучения в процессе ИКПЗ является реальная действительность. Дети с ТМНР и типично развивающиеся сверстники изучают реальные объекты и отношения между ними. Изучение реальных объектов актуализирует чувственный образ, помогает осмыслению происходящего, пониманию причин и зависимостей между явлением и следствием, что способствует более полной социализации воспитанников.

Использование в педагогической технологии применения ИКПЗ сенсорно-интегративного подхода предполагает использования идеи влияния на обучение детей с ТМНР механизмов сенсорной интеграции и вестибулярно-церебеллярных механизмов поддержания позы и равновесия. Весь комплекс механизмов является базой для приобретения и накопления сенсорного опыта и развития личности в целом. Это положение обусловлено онтогенезом развития сенсорных систем. В педагогической технологии мы учитываем последовательную стимуляцию тренировки сенсорных функций на занятиях ИКПЗ, направленные на то, чтобы дети с ООП спонтанно формировали адаптивные ответы, интегрирующие

различные виды ощущений [1, 9, 11]. Сенсорная интеграция позволяет детям двух групп осмысленно действовать и реагировать на ситуации, в которых находятся, и формирует у них базу для дальнейшего обучения и социального поведения. Познавательная активность отрабатывается на уровне разных видов восприятия, символической (знаковой) функции мышления и осмысленной предметной деятельности, накапливаются зрительные, слуховые, тактильно-двигательные, осязательные образы и представления. В связи с этим одна из основных задач детской деятельности — развитие интереса к обучению через сенсорные стимулы. Необходимо организовать детей с ООП и типично развивающихся сверстников так, чтобы они выполняли различные действия, осуществляли самопознание, и появилась мотивация к речевому высказыванию.

Технологический подход предполагает широкое использование программно-методической литературы, диагностического инструментария, наглядных и технических средств обучения, дидактического материала, что расширяет поле деятельности команды педагогов при проведении ИКПЗ. Данную педагогическую технологию можно применять неоднократно и позволяет варьировать и видоизменять учебный процесс. Технологический подход можно применять и в групповой и в индивидуальной работе с детьми в инклюзивной образовательной среде. Это дает возможность оказать адресную педагогическую и психологическую помощь каждому воспитаннику с ООП и типично развивающемуся сверстнику. Они позволяют прогнозировать результат деятельности на ИКПЗ, дает педагогам возможность сконцентрироваться на решении конкретных задач и всесторонне исследовать пути достижения поставленной цели. В работе инклюзивного дошкольного отделения школы для повышения качества воспитательно-образовательного процесса наиболее результативными будут следующие технологии: технологию проектирования, учитывающего возрастные, индивидуальные особенности воспитанников инклюзивной группы, проявляющиеся в тесном взаимодействии и сотрудничестве детей и взрослых, помогающие

детям поэтапно и творчески осваивать окружающую реальность; информационно-коммуникационные технологии помогают в формировании основ информационной культуры воспитанников инклюзивной группы. Метод позволяет идти в ногу со временем, значительно разнообразить образовательные занятия с детьми и способы взаимодействия с родителями; технологии социального партнерства призваны сделать более продуктивным взаимодействие участников ИКПЗ — педагогов, воспитанников, родителей. Использование инструментов технических средств — компьютерных технологий, мультимедийные презентации, которые позволяют интереснее, эмоциональнее задействовать сенсорные системы, представления об окружающем мире, активизировать мыслительные процессы, глубже погрузиться в изучаемый материал.; игровые технологии необходимы для достижения высокого уровня усвоения обучающего материала детьми с ООП (ТМНР) и их типично развивающихся сверстников; технология «Портфолио» используется для накопления наглядной информации и отчетности по проведению ИКПЗ в дошкольной инклюзивной образовательной группе учреждения [3, 10, 15, 16].

Проведенное нами исследование показало эффективность использования педагогической технологии применения ИКПЗ для положительного взаимодействия детей с ООП (ТМНР) и типично развивающихся сверстников. С применением методологической основы, которая включала системно-синергетический, деятельностно-праксеологический, компетентностный, системно-интегративный и технологический подходы, которые позволили придать активный стимулирующий характер в условиях инклюзивной группы. Развивающее образование должно обеспечивать формирование у детей с ООП (ТМНР) и типично развивающихся сверстников и у команды педагогов способности быть субъектом своего развития, как компонента системы «ребенок-педагог». Необходимым условием этого является формирование у ребенка и у педагога рефлексивного отношения к тому, что он делает, зачем делает и как делает.

ЛИТЕРАТУРА

1. Айрес Э. Дж. Ребенок и сенсорная интеграция. Понимание скрытых проблем развития. — М.: Теревинф, 2009.
2. Анфисова С. Е. Особенности компетентно-ориентированного подхода в образовании детей дошкольного возраста // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. 2009. № 116.
3. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии. — М.: Педагогика, 1989.
4. Жигорева М. В. Психолого-педагогическое изучение развития детей с комплексными нарушениями. — М., Академия, 2009. — 155 с.
5. Жигорева М. В., Левченко И. Ю. Дети с комплексными нарушениями. М., Академия, 2016. — 208 с.
6. Иванов Д. Л., Митрофанов К. Г., Соколов О. В. Компетентностный подход в образовании. Проблемы, понятия, инструментарий: учебно-методическое пособие. М.: АПКППРО, 2005. 101 с.
7. Игнатова, В. А. Педагогические аспекты синергетики / В. А. Игнатова // Педагогика. — 2001. — № 8. — С. 26–31.

8. Инклюзивное образование: адаптированные рабочие программы специалистов и педагогов дошкольного отделения комбинированного вида ГБОУ «Школа № 518» / под ред. О. В. Сапроновой — Ульяновск: Зебра, 2016. — С. 330–605.
9. Кислинг У. Сенсорная интеграция в диалоге: понять ребенка, распознать проблему, помочь обрести равновесие. — М.: Тервинф, 2014.
10. Кларин М. В. Педагогическая технология в учебном процессе. — М.: Знание, 1989.
11. Коробкина Л. А. Сенсорная интеграция как метод преодоления нарушений в развитии детей с ограниченными возможностями здоровья. [Электронный ресурс] — Режим доступа. — Международный образовательный портал «Мир учителя»: <http://worldofteacher.com>
12. Ледлофф Ж. Как вырастить ребенка счастливым: принцип преемственности. — М.: Генезис, 2010.
13. Каган М. С. Человеческая деятельность. — М., 1974.
14. Малинина М. Г., Ситдикова Н. Д., Шохова О. В. Воспитание и образование дошкольников с типичным развитием и особыми возможностями здоровья в условиях комбинированного дошкольного отделения общеобразовательной школы: рабочая программа дошкольного отделения комбинированного вида ГБОУ «Школа № 518» / Ульяновск, 2016.
15. Махмутов М. И. Современный урок. — М.: Педагогика, 1985.
16. Махмутов М. И., Ибрагимов Г. И., Чошанов М. А. Педагогические технологии развития мышления учащихся. Казань, тип. ГЖИ, 1993. — 88 с.
17. Сапронова О. В., Шохова О. В. Современные технологии проектирования инклюзивной подгрупповой образовательной деятельности в условиях дошкольного отделения общеобразовательной школы // Теория и практика развития современного образования в России: коллективная монография. Ульяновск, 2017. С. 362–376
18. Хакен, Г. Синергетика: Иерархии неустойчивостей в самоорганизующихся системах и устройствах: пер. с англ. Г. Хакен. — М.: Мир, 1985. — 423 с.
19. Чупаха И. В., Пужаева И. Ю., Соколова И. Ю. Здоровьесберегающие технологии в образовательно-воспитательном процессе. — М.: Илекса, 2004.
20. Шаронин, Ю. В. Синергетика в управлении учреждениями образования / Ю. В. Шаронин // Высшее образование. — 1999. — № 4. — С. 14–18.

© Шохова Ольга Валентиновна (shohowa2011@yandex.ru), Сапронова Ольга Васильевна.
Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

СИСТЕМА ОПРЕДЕЛЕНИЯ РЕЙТИНГА

THE RANKING SYSTEM

V. Yushkin

Goal. Description of the rating system in team sports. Theoretical justification of rating calculation using numerical methods. Material and methods. As an example, the results of the performance of national teams in football were used. Numerical methods of calculation were used to calculate systems of linear equations. High-level programming languages were used to automate the calculation process. Results. A rating system was developed and applied to determine the strength of teams. The resulting rating system can serve as a methodological basis for calculating the rating in all game sports. A system of linear equations providing a unique solution is presented. Mathematically justified formulas of rating calculation are given. Conclusion. The data obtained testify to the adequacy of the constructed model and the possibility of using the rating to assess the results of performances in team sports.

Keywords: rating, system, forecasting, modeling, result, numerical method, estimation.

Юшкин Владислав Николаевич

К.т.н., доцент, Волгоградский государственный аграрный университет
aup-volgau@yandex.ru

Аннотация. Цель. Описание системы определения рейтинга в командных видах спорта. Теоретическое обоснование расчета рейтинга с применением численных методов. Материал и методы. В качестве примера использовались результаты выступления сборных команд по футболу. Для вычислений систем линейных уравнений применялись численные методы расчета. Для автоматизации процесса вычислений применялись языки программирования высокого уровня. Результаты. Разработана и применена система определения рейтинга, позволяющая определить силу команд. Полученная система рейтинга может служить методической основой для вычисления рейтинга во всех игровых видах спорта. Представлен вид системы линейных уравнений, обеспечивающей единственный вариант решения. Приведены математически обоснованные формулы подсчета рейтинга. Заключение. Полученные данные свидетельствуют об адекватности построенной модели и о возможности применения рейтинга для оценки результатов выступлений в командных видах спорта.

Ключевые слова: рейтинг, система, прогнозирование, моделирование, результат, численный метод, оценка.

Введение

Первыми рейтинг стали использовать шахматисты. Рейтинг в шахматах — это система определения индивидуальных коэффициентов на основе статистики результатов сыгранных партий. Разработал эту систему американский профессор Арпад Эло. В соответствии с шахматным рейтингом составляются списки участников того или иного турнира. Таким образом, рейтинг является показателем не просто силы шахматиста, но и самым существенным образом влияет на всю шахматную жизнь. Рейтинг является дополнительным стимулом для борьбы. Даже если у шахматиста нет шансов в данном турнире занять достойное высокое место, он продолжает борьбу, поскольку его результат будет учтен при расчете его рейтинга [1]. Естественным развитием событий является внедрение рейтинга в командные виды спорта.

1. Расчет рейтингов

1.1. Расчет рейтингов без учета воздействия фактора своего поля

Первоначально определим рейтинги при условии проведения всех матчей на нейтральном поле. Для выполнения расчетов в качестве главного критерия используем счет, зафиксированный в матче.

Простым сложением забитых и пропущенных голов в матчах с разными соперниками правильно определить силу команд невозможно, следовательно, суммировать забитые и пропущенные голы необходимо с учетом силы соперника.

Для определения рейтингов команд необходимо решить систему уравнений

$$R_i = \frac{F_i}{A_i}, \quad (1.1)$$

где i — количество команд, рассчитываемых в системе;

R_i — рейтинг i -ой команды;

F_i, A_i — суммарное приведенное количество забитых и пропущенных голов i -ой команды соответственно.

Суммарное приведенное количество забитых и пропущенных голов определяется с помощью следующих зависимостей:

$$F_i = \sum_{j=1}^n (G_j^f \cdot \sqrt{R_j}); \quad A_i = \sum_{j=1}^n (G_j^a / \sqrt{R_j}), \quad (1.2)$$

где n — количество матчей, проведенных i -ой командой;

G_j^f, G_j^a — количество забитых и пропущенных голов i -ой команды в j -ой игре соответственно;

R_j — рейтинг команды соперника в j -ой игре.

Для решения системы уравнений воспользуемся условием, что рейтинг средней команды равен единице, т.е.

$$\sum_{i=1}^n F_i / \sum_{i=1}^n A_i = 1, \quad (1.3)$$

где n — количество команд, рассчитываемых в системе.

1.2. Расчет коэффициента влияния фактора своего поля на рейтинг

Величина коэффициента фактора своего поля вычисляется как средневзвешенное значение по всем рассчитываемым матчам системы по приведенной ниже формуле

$$k_v = \sum_{i=1}^n (G_1 / \sqrt{R_1/R_2}) / \sum_{i=1}^n (G_2 \cdot \sqrt{R_1/R_2}), \quad (1.4)$$

где n — количество матчей, в которых одна из команд имела преимущество своего поля;

G_1, G_2 — количество голов, забитых хозяевами поля и гостями соответственно;

R_1, R_2 — рейтинг хозяев поля и гостей соответственно.

1.3. Расчет коэффициента влияния фактора своего континента на рейтинг

Величина коэффициента фактора своего континента вычисляется как средневзвешенное значение по всем рассчитываемым матчам системы по следующей формуле

$$k_c = \sum_{i=1}^n (G_1 / \sqrt{R_1/R_2}) / \sum_{i=1}^n (G_2 \cdot \sqrt{R_1/R_2}), \quad (1.5)$$

где n — количество матчей, в которых одна из команд имела преимущество своего континента;

G_1, G_2 — количество голов, забитых хозяевами и гостями континента соответственно;

R_1, R_2 — рейтинг хозяев и гостей континента соответственно.

1.4. Расчет коэффициентов влияния факторов своего поля и своего континента на рейтинг

При совместном использовании k_v и k_c формулы (4, 5) примут следующий вид:

$$k_v = \sum_{i=1}^n ((G_1 / \sqrt{k_c}) / \sqrt{R_1/R_2}) / \sum_{i=1}^n (G_2 \cdot \sqrt{k_c} \cdot \sqrt{R_1/R_2}); \quad (1.6)$$

$$k_c = \sum_{i=1}^n ((G_1 / \sqrt{k_v}) / \sqrt{R_1/R_2}) / \sum_{i=1}^n (G_2 \cdot \sqrt{k_v} \cdot \sqrt{R_1/R_2}). \quad (1.7)$$

Примечание: в случае, если игра проходит на нейтральном поле, то $k_v = 1$, если игра проходит на нейтральном континенте, то $k_c = 1$.

1.5. Расчет коэффициента категории матча

Коэффициент для каждой категории матчей определяется с использованием зависимости

$$k_i = (n - n_f) / n, \quad (1.8)$$

где n — количество матчей, принадлежащих к данной категории;

n_f — сумма приведенных отклонений, прогнозируемых результатов от фактических.

Для определения суммы приведенных отклонений воспользуемся формулой

$$n_f = \sum_{i=1}^n (|R_1^w - G_1^w| / m_1 + |R_2^w - G_2^w| / m_2), \quad (1.9)$$

где n — количество матчей, принадлежащих к данной категории;

G_1^w, G_2^w — приведенное количество фактически забитых голов первой и второй команд соответственно;

R_1^w, R_2^w — приведенное количество прогнозируемых забитых голов первой и второй команд соответственно;

m_1, m_2 — максимальное значение из приведенного количества прогнозируемых и фактически забитых голов первой и второй команд соответственно.

Приведенное количество прогнозируемых забитых голов первой и второй команд определяется с учетом факторов своего поля и своего континента:

$$G_1^w = G_1 / (G_1 + G_2); \quad G_2^w = G_2 / (G_1 + G_2);$$

$$R_1^w = R_1 \cdot \sqrt{k_v \cdot k_c} / (R_1 \cdot \sqrt{k_v \cdot k_c} + R_2 \cdot \sqrt{k_v \cdot k_c}); \quad (1.10)$$

$$R_2^w = R_2 \cdot \sqrt{k_v \cdot k_c} / (R_1 \cdot \sqrt{k_v \cdot k_c} + R_2 \cdot \sqrt{k_v \cdot k_c}),$$

где G_1, G_2 — количество голов забитых первой и второй команд соответственно;

R_1, R_2 — рейтинг первой и второй команды соответственно.

Примечание: если команда играет в гостях, то k_v принимает обратную величину, если команда играет на чужом континенте, то k_c принимает обратную величину.

После определения k_i для каждой категории матчей пересчитываем эти коэффициенты с условием, что для среднего матча $k_i = 1$, т.е.

$$\sum_{i=1}^c (n_i \cdot k_i) / n = 1, \quad (1.11)$$

$$R_1 = \frac{F_1}{A_1} = \frac{(0+0) \cdot \sqrt{R_2} + (2+2) \cdot \sqrt{R_3} + (6+3) \cdot \sqrt{R_4} + (4+3) \cdot \sqrt{R_5}}{(0+1)/\sqrt{R_2} + (0+1)/\sqrt{R_3} + (1+1)/\sqrt{R_4} + (0+0)/\sqrt{R_5}};$$

$$R_2 = \frac{F_2}{A_2} = \frac{(1+0) \cdot \sqrt{R_1} + (1+4) \cdot \sqrt{R_3} + (2+1) \cdot \sqrt{R_4} + (3+3) \cdot \sqrt{R_5}}{(0+0)/\sqrt{R_1} + (3+2)/\sqrt{R_3} + (0+1)/\sqrt{R_4} + (0+0)/\sqrt{R_5}};$$

$$R_3 = \frac{F_3}{A_3} = \frac{(1+0) \cdot \sqrt{R_1} + (2+3) \cdot \sqrt{R_2} + (3+0) \cdot \sqrt{R_4} + (4+0) \cdot \sqrt{R_5}}{(2+2)/\sqrt{R_1} + (4+1)/\sqrt{R_2} + (2+0)/\sqrt{R_4} + (1+1)/\sqrt{R_5}};$$

$$R_4 = \frac{F_4}{A_4} = \frac{(1+1) \cdot \sqrt{R_1} + (1+0) \cdot \sqrt{R_2} + (0+2) \cdot \sqrt{R_3} + (0+2) \cdot \sqrt{R_5}}{(3+6)/\sqrt{R_1} + (1+2)/\sqrt{R_2} + (0+3)/\sqrt{R_3} + (0+2)/\sqrt{R_5}};$$

$$R_5 = \frac{F_5}{A_5} = \frac{(0+0) \cdot \sqrt{R_1} + (0+0) \cdot \sqrt{R_2} + (1+1) \cdot \sqrt{R_3} + (2+0) \cdot \sqrt{R_5}}{(3+4)/\sqrt{R_1} + (3+3)/\sqrt{R_2} + (0+4)/\sqrt{R_3} + (2+0)/\sqrt{R_5}};$$

$$\frac{F_1 + F_2 + F_3 + F_4 + F_5}{A_1 + A_2 + A_3 + A_4 + A_5} = 1.$$

Рис. 1

где c — количество используемых категорий матчей;
 n_i — количество матчей, принадлежащих к i -ой категории;
 k_i^i — коэффициент i -ой категории;
 n — количество матчей, рассчитываемых в системе.

1.6. Расчет рейтингов с учетом времени проведения матчей

С учетом времени проведения матчей, коэффициентов влияния фактора своего поля, своего континента и категории матча F_i и A_i запишем в виде:

$$F_i = \left(\sum_{j=1}^{n-1} \left(\frac{G_j^f \cdot \sqrt{R_j} \cdot k_t}{\sqrt{k_v \cdot k_c}} \cdot k_p^d \right) + \frac{G_n^f \cdot \sqrt{R_n} \cdot k_t}{\sqrt{k_v \cdot k_c}} \right) \cdot \frac{V}{P_i}; \quad (1.12)$$

$$A_i = \left(\sum_{j=1}^{n-1} \left(\frac{G_j^a \cdot k_t}{\sqrt{R_j} / \sqrt{k_v \cdot k_c}} \cdot k_p^d \right) + \frac{G_n^a \cdot k_t}{\sqrt{R_n} / \sqrt{k_v \cdot k_c}} \right) \cdot \frac{V}{P_i}; \quad (1.13)$$

где i — количество команд, рассчитываемых в системе;
 n — количество матчей, проведенных i -ой командой на день расчета рейтинга;
 k_p — коэффициент, учитывающий влияние результатов предыдущих матчей i -ой команды на рейтинг;
 d — количество дней, прошедших между j -ой и n -ой игрой;
 P_i — приведенное количество матчей на момент расчета рейтинга

$$P_i = \sum_{j=1}^{n-1} k_p^d + 1;$$

V — приведенная сумма матчей, влияющих на рейтинг команд (величина определяемая методом подбора $V = 33.28$).

Примечание: в случае, если команда играет в гостях, k_v принимает обратную величину, если на нейтральном поле, $k_v = 1$, если команда играет на чужом континенте, то k_c принимает обратную величину, а если на нейтральном — $k_c = 1$.

Коэффициент, учитывающий влияние результатов предыдущих матчей, рассчитывается для каждой команды

$$k_p = \sqrt[a]{\frac{V-1}{V}}, \quad (1.14)$$

где A — среднее количество дней между матчами рассчитываемой команды.

2. Пример расчета

В качестве примера рассчитаем следующий набор матчей:

Финляндия — Молдавия	3-2
Турция — Северная Ирландия	3-0
Северная Ирландия — Финляндия	1-0
Турция — Германия	1-0
Молдавия — Германия	1-3

Таблица 1. Результаты выступления команд без учета фактора своего поля

№	Названия команд	R_i	F_i	A_i
1.	Германия	3.350	14.434	4.309
2.	Турция	1.981	12.230	6.173
3.	Финляндия	1.059	13.132	12.404
4.	Молдавия	0.580	8.116	14.004
5.	Северная Ирландия	0.245	3.581	14.603

$$R_1 = \frac{F_1}{A_1} = \frac{0 \cdot \sqrt{R_2/k_v} + 0 \cdot \sqrt{R_2 \cdot k_v} + 2 \cdot \sqrt{R_3/k_v} + 2 \cdot \sqrt{R_3 \cdot k_v} \dots}{0/\sqrt{R_2/k_v} + 1/\sqrt{R_2 \cdot k_v} + 0/\sqrt{R_3/k_v} + 1/\sqrt{R_3 \cdot k_v} \dots}$$

$$\dots \frac{+ 6 \cdot \sqrt{R_4/k_v} + 3 \cdot \sqrt{R_4 \cdot k_v} + 4 \cdot \sqrt{R_5/k_v} + 3 \cdot \sqrt{R_5 \cdot k_v}}{+ 1/\sqrt{R_4/k_v} + 1/\sqrt{R_4 \cdot k_v} + 0/\sqrt{R_5/k_v} + 0/\sqrt{R_5 \cdot k_v}}$$

$$R_2 = \frac{F_2}{A_2} = \frac{1 \cdot \sqrt{R_1/k_v} + 0 \cdot \sqrt{R_1 \cdot k_v} + 1 \cdot \sqrt{R_3/k_v}}{0/\sqrt{R_1/k_v} + 0/\sqrt{R_1 \cdot k_v} + 3/\sqrt{R_3/k_v} + 2/\sqrt{R_3 \cdot k_v} \dots}$$

$$\dots \frac{+ 2 \cdot \sqrt{R_4/k_v} + 1 \cdot \sqrt{R_4 \cdot k_v} + 3 \cdot \sqrt{R_5/k_v} + 3 \cdot \sqrt{R_5 \cdot k_v}}{+ 0/\sqrt{R_4/k_v} + 1/\sqrt{R_4 \cdot k_v} + 0/\sqrt{R_5/k_v} + 0/\sqrt{R_5 \cdot k_v}}$$

$$R_3 = \frac{F_3}{A_3} = \frac{1 \cdot \sqrt{R_1/k_v} + 0 \cdot \sqrt{R_1 \cdot k_v} + 2 \cdot \sqrt{R_2/k_v} + 3 \cdot \sqrt{R_2 \cdot k_v} \dots}{2/\sqrt{R_1/k_v} + 2/\sqrt{R_1 \cdot k_v} + 4/\sqrt{R_2/k_v} + 1/\sqrt{R_2 \cdot k_v} \dots}$$

$$\dots \frac{+ 3 \cdot \sqrt{R_4/k_v} + 0 \cdot \sqrt{R_4 \cdot k_v} + 4 \cdot \sqrt{R_5/k_v} + 0 \cdot \sqrt{R_5 \cdot k_v}}{+ 2/\sqrt{R_4/k_v} + 0/\sqrt{R_4 \cdot k_v} + 1/\sqrt{R_5/k_v} + 1/\sqrt{R_5 \cdot k_v}}$$

$$R_4 = \frac{F_4}{A_4} = \frac{1 \cdot \sqrt{R_1/k_v} + 1 \cdot \sqrt{R_1 \cdot k_v} + 1 \cdot \sqrt{R_2/k_v} + 0 \cdot \sqrt{R_2 \cdot k_v} \dots}{3/\sqrt{R_1/k_v} + 6/\sqrt{R_1 \cdot k_v} + 1/\sqrt{R_2/k_v} + 2/\sqrt{R_2 \cdot k_v} \dots}$$

$$\dots \frac{+ 0 \cdot \sqrt{R_3/k_v} + 2 \cdot \sqrt{R_3 \cdot k_v} + 0 \cdot \sqrt{R_5/k_v} + 2 \cdot \sqrt{R_5 \cdot k_v}}{+ 0/\sqrt{R_3/k_v} + 3/\sqrt{R_3 \cdot k_v} + 0/\sqrt{R_5/k_v} + 2/\sqrt{R_5 \cdot k_v}}$$

$$R_5 = \frac{F_5}{A_5} = \frac{0 \cdot \sqrt{R_1/k_v} + 0 \cdot \sqrt{R_1 \cdot k_v} + 0 \cdot \sqrt{R_2/k_v} + 0 \cdot \sqrt{R_2 \cdot k_v} \dots}{3/\sqrt{R_1/k_v} + 4/\sqrt{R_1 \cdot k_v} + 3/\sqrt{R_2/k_v} + 3/\sqrt{R_2 \cdot k_v} \dots}$$

$$\dots \frac{+ 1 \cdot \sqrt{R_3/k_v} + 1 \cdot \sqrt{R_3 \cdot k_v} + 2 \cdot \sqrt{R_4/k_v} + 0 \cdot \sqrt{R_4 \cdot k_v}}{+ 0/\sqrt{R_3/k_v} + 4/\sqrt{R_3 \cdot k_v} + 2/\sqrt{R_4/k_v} + 0/\sqrt{R_4 \cdot k_v}}$$

$$\frac{F_1 + F_2 + F_3 + F_4 + F_5}{A_1 + A_2 + A_3 + A_4 + A_5} = 1 ;$$

Рис. 2 (продолжение на стр. 126)

Таблица 2. Результаты выступления команд с учетом фактора своего поля

№	Названия команд	R_i	F_i	A_i	k_v
1.	Германия	3.598	14.292	3.972	1.4035
2.	Турция	1.908	12.287	6.439	
3.	Финляндия	0.942	12.530	13.306	
4.	Молдавия	0.663	8.454	12.742	
5.	Северная Ирландия	0.231	3.344	14.448	

$$k_v = \left(3/\sqrt{R_3/R_4} + 3/\sqrt{R_2/R_5} + 1/\sqrt{R_5/R_3} + 1/\sqrt{R_2/R_1} + 1/\sqrt{R_4/R_1} + \right. \\ + 1/\sqrt{R_2/R_3} + 2/\sqrt{R_5/R_4} + 0/\sqrt{R_5/R_1} + 2/\sqrt{R_2/R_4} + 2/\sqrt{R_1/R_3} + \\ + 0/\sqrt{R_4/R_5} + 6/\sqrt{R_1/R_4} + 2/\sqrt{R_3/R_2} + 0/\sqrt{R_4/R_3} + 1/\sqrt{R_3/R_1} + \\ + 0/\sqrt{R_5/R_2} + 4/\sqrt{R_1/R_5} + 1/\sqrt{R_4/R_2} + 4/\sqrt{R_3/R_5} + \\ + 0/\sqrt{R_1/R_2} \left. \right) / \left(2 \cdot \sqrt{R_3/R_4} + 0 \cdot \sqrt{R_2/R_5} + 0 \cdot \sqrt{R_5/R_3} + \right. \\ + 0 \cdot \sqrt{R_2/R_1} + 3 \cdot \sqrt{R_4/R_1} + 3 \cdot \sqrt{R_2/R_3} + 2 \cdot \sqrt{R_5/R_4} + 3 \cdot \sqrt{R_5/R_1} + \\ + 0 \cdot \sqrt{R_2/R_4} + 0 \cdot \sqrt{R_1/R_3} + 0 \cdot \sqrt{R_4/R_5} + 1 \cdot \sqrt{R_1/R_4} + \\ + 4 \cdot \sqrt{R_3/R_2} + 0 \cdot \sqrt{R_4/R_3} + 2 \cdot \sqrt{R_3/R_1} + 3 \cdot \sqrt{R_5/R_2} + \\ \left. + 0 \cdot \sqrt{R_1/R_5} + 1 \cdot \sqrt{R_4/R_2} + 1 \cdot \sqrt{R_3/R_5} + 0 \cdot \sqrt{R_1/R_2} \right)$$

Рис. 2 (продолжение. Начало на стр. 125)

Турция — Финляндия	1–3
Северная Ирландия — Молдавия	2–2
Северная Ирландия — Германия	0–3
Турция — Молдавия	2–0
Германия — Финляндия	2–0
Молдавия — Северная Ирландия	0–0
Германия — Молдавия	6–1
Финляндия — Турция	2–4
Молдавия — Финляндия	0–0
Финляндия — Германия	1–2
Северная Ирландия — Турция	0–3
Германия — Северная Ирландия	4–0
Молдавия — Турция	1–1
Финляндия — Северная Ирландия	4–1
Германия — Турция	0–0

2.1. Расчет рейтингов без учета воздействия фактора своего поля

Первоначально запишем систему уравнений, которую необходимо решить (рис.1).

Рассчитав систему уравнений, получим результаты (табл. 1)

2.2. Расчет рейтингов с учетом воздействия фактора своего поля

С учетом воздействия фактора своего поля система уравнений примет следующий вид (рис. 2).

Рассчитав систему уравнений, получим результаты (табл. 2)

Заключение

Полученные данные свидетельствуют об адекватности построенной модели и о возможности применения рейтинга для оценки результатов выступлений команд.

ЛИТЕРАТУРА

1. Потемкин, Е. Л. Командный рейтинг / Е. Л. Потемкин // Хоккей 89/90. Москва. — 1989. — С. 21–23.

© Юшкин Владислав Николаевич (aup-volgau@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

КОНЦЕПТ ОКНО В РУССКОЙ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЕ МИРА

CONCEPT OF WINDOW IN THE RUSSIAN LINGUISTIC WORLDVIEW

G. Azitova
G. Azitova
R. Safin

Summary. The article is devoted to the concept of Window in the Russian linguistic worldview. The author of the article gives definitions of the linguistic worldview and the concept, which is a part of the linguistic worldview, analyses the mythological and conceptual components of the WINDOW concept in Russian language. The author of the article deals with the problems of the conceptual representation of the window image in collective and individual consciousnesses. The collective image of the window is represented in national marked phraseological units and proverbs of the Russian language. The individual image of the window is represented in Russian poetry and prose. It is widely revealed by metaphors.

Keywords: linguistic worldview, concept, phraseological unit, proverb, Russian literature, metaphor.

Азитова Гульсина Шариповна

К.п.н., доцент, Казанский федеральный университет
azitova@list.ru

Азитова Гульсум Шариповна

К.п.н., доцент, Казанский федеральный университет
azitova1960@mail.ru

Сафин Раис Ниязович

К.ф.н., доцент, Казанский федеральный университет
rsafin56@mail.ru

Аннотация. В статье рассматривается концепт ОКНО в русской языковой картине мира. В данной публикации приведены определения языковой картины мира и концепта, который является частью языковой картины мира, дается анализ мифологической и понятийной составляющей концепта ОКНО в русском языке. Автор статьи касается проблемы выражения концепта ОКНО в коллективном и индивидуально-авторском сознании. Коллективный образ окна представлен во фразеологических единицах и пословицах русского языка, которые имеют национальную специфику. Индивидуально-личный образ окна представлен в русской поэзии и прозе, который шире всего раскрывается через метафору.

Ключевые слова: языковая картина мира, концепт, фразеологическая единица, паремия, русская литература, метафора.

В последние годы одной из наиболее ключевых тем отечественного языкознания является языковая картина мира. Именно это понятие, соотносимое с такими лингвистическими категориями, как «язык», «речь», «слово», относится к числу фундаментальных, выражающих специфику человека и его бытия, взаимоотношения его с миром, важнейшие условия его существования в мире.

Большинство отечественных исследователей определяют языковую картину мира как определенную схему восприятия действительности, зафиксированную в языке и тесным образом связанную с культурой. По словам С.Г. Тер-Минасовой, «язык — это орудие культуры: он формирует человека, определяет его поведение, образ жизни, мировоззрение, менталитет, национальный характер, идеологию. Язык — строгий и неподкупный учитель, он навязывает заложенные в нем идеи, представления, модели культурного восприятия и поведения» [10, с. 134]. Таким образом, «язык отражает мир и культуру и формирует носителей языка» [там же].

О.А. Корнилов, исследуя проблему языковой картины мира, создает термин «национальная языковая картина мира», под которым он понимает «запечатленное в лексике соответствующего языка национально-специфическое видение всего сущего, где в слове *видение*

вкладываются понятия: *логическое осмысление, чувствование и оценивание*, а в понятие *сущего* — не только реальный материальный мир, но и все привносимое в него человеческим сознанием» [5, с. 140].

При изучении языковой картины мира, прежде всего, должны исследоваться отдельные характерные для данного языка концепты — стереотипные установки, возникающие у всех членов данного языкового коллектива. Воссоздание языковой картины мира как раз и проводится путем анализа концептов, которые могут быть общими для нескольких языков, так и лингвоспецифическими, характерными только для конкретного языка и определенной культуры.

Слово *концепт* является калькой с латинского языка и переводится как «понятие, общее представление». Однако современные исследователи разграничивают лексемы *концепт* и *понятие*, поскольку понятие есть конкретные впечатления о тех или иных предметах или явлениях, в то время как концепт — это, по большей части, абстракция, в основе которой заложены ассоциативные и эмоционально-оценочные признаки. По мысли Ю.С. Степанова, «концепты не только мыслятся, они переживаются» [8, с. 41]. Иными словами, концепт является мыслительной категорией, основной единицей ментальности, образом и символом словесного знака.

Большинство исследователей определяет концепт как культурно обусловленное представление об объекте, бытующее в данном языковом коллективе. Такое понимание концепта мы находим в работах Ю.С. Степанова, который всю культуру понимает как совокупность концептов и отношений между ними. С точки зрения данного исследователя, концепт — это «сгусток культуры в сознании человека; то, в виде чего культура входит в ментальный мир человека», «это то, посредством чего человек <... > сам входит в культуру, а в некоторых случаях и влияет на нее» [9, с. 40–41].

С.Г. Воркачев считает концепт единицей коллективного знания/сознания (отправляющей к высшим духовным ценностям), имеющей языковое выражение и отмеченной этнокультурной спецификой [3, с. 276]. Однако концепт может носить и индивидуально-авторский характер, предполагающий субъективное отображение картины мира посредством «индивидуальной и творческой репрезентации» [2, с. 187]. При этом авторская модель мира не только является отражением общественно-социальной и территориальной среды, воспитавшей писателя, но заключает в себе признаки национальной культуры, которую он впитал в себя «с молоком матери». В связи с этим подход к концепту как единице индивидуального сознания делает естественным предположение о том, что не только разные языки концептуализируют, то есть преломляют, действительность по-разному, но в пределах одного языка, языкового сообщества, не может быть полного совпадения индивидуальных сознаний, а значит — и полного совпадения индивидуальных концептов.

Итак, концепт как аспект лингвокогнитивного уровня отражает, с одной стороны, ментальность целого народа (этноса), а с другой стороны, репрезентирует индивидуальное сознание отдельно взятого человека (автора), являющегося представителем этого этноса. Подобное положение можно проиллюстрировать на материале концепта ОКНО. Этот концепт является неисследованным явлением в отечественной лингвистике. Несмотря на развитие концептологии в российской лингвистической науке и широкое описание многих концептов на материале русского и других языков, к концепту ОКНО никто из ученых никто не обращался и не рассматривал его применительно к различным сферам языковой действительности.

Окно является важной частью любой постройки, поскольку именно через окно в здание проникает свет. Но окно является и важным мифопоэтическим символом, реализующим, прежде всего, такие семантические оппозиции, как внешний — внутренний и видимый — невидимый. На основе этих оппозиций формируется противопоставление открытости — закрытости и, соответственно, опасности — безопасности.

В русской традиции окно ассоциировалось с «зорким глазом» дома, его «оком», которое следит за всем тем, что происходит в примыкающей к нему территории, за благовременно предупреждая об опасности. Чаще всего окно в языке и обозначается как глаз, как то, через что смотрят, как проводник света. Отсюда символика окна как образа света, ясности, сверхвидимости, которые позволяют установить связь человека, его души с солнцем, небесными светилами, Богом [1].

Общие закономерности концепта ОКНО, как и других концептов, могут быть выявлены в результате исследования смысловой структуры лексемы *окно* как ключевого слова-репрезентанта данного концепта. Проанализировав дефиниции, выделенные различными лексикографическими источниками, к базовым и периферийным значениям ядерной лексемы можно отнести: 1) Отверстие (в стене, перегородке, транспортном средстве и т.п.); 2) Рама со стеклом.

Периферийными значениями являются: 1) Просвет в чем-либо; 2) Свободный промежуток времени.

Как показал дефинитивный анализ, в русской лингвокультуре окно, прежде всего, ассоциируется с материальным объектом — зданием. Но можно выделить и ассоциативные слои данного концепта, которые находятся на периферии структуры данного концепта. Эти значения соотносятся с окном косвенно, в их основе лежит принцип «окно как источник света», причем не только внешнего, но и внутреннего, доставляющего радость человеку. Эти признаки концепта ОКНО реализуются как в коллективном, так и в индивидуально-авторском сознании.

Окно как репрезентант коллективного языкового сознания находит свое выражение во фразеологическом и паремиологическом фонде русского языка. Фразеологические единицы данного концепта представлены только тремя примерами: *только и света в окошке (окне) у кого* — «единственное утешение»; *окно в Европу* — о возможности знакомства с европейской жизнью, бытом и культурой (источником данной ФЕ является поэма А.С. Пушкина «Медный всадник», где есть такие строки: «Природой здесь нам суждено / В Европу прорубить окно»); *Грызть окна* — просить подаяния. Последний фразеологизм является устаревшим. А вот паремиологические единицы входят в структуру данного концепта в большем количестве. Все они отмечены в «Толковом словаре живого великорусского языка» В.И. Даля. Большинство таких пословиц и поговорок отражают такое социальное явление как отсутствие материального благосостояния, высшим проявлением которого является нищета. Например, *Ложку за окошко даром не выкинешь*; *Под одним окном выпросит,*

под другим съест; *Лучше подать в окно, чем стоять под окном*. И в то же время некоторые половицы учат, что не надо никогда отчаиваться, поскольку все в руках Бога: и богатство, и бедность: *Бог даст, так и в окошко подаст*. Некоторые из таких пословиц не констатируют нищету как таковую, а учат быть милосердными: *В окно подать — Богу подать*. Надежда на лучшее отражена в следующей пословице: *Придет солнышко и к нашим окошечкам*. Компонент *окно* в некоторых пословицах является символом духовного зрения и нравственного совершенствования. Эти пословицы являются скрытыми метафорами: *На глазах окошки, а не видишь ни крошки; Горница хороша да окна кривы; Не прорублены окошечки, так решетом свету не наносишься*.

В процессе анализа мы выявили, что, несмотря на небольшое количество фразеологических и паремнологических единиц, входящих в концепт ОКНО (3 фразеологические единицы и 13 паремий), все они создают коллективный образ русского народа и являются культурными элементами русского национального сознания.

Особое место образ окна занимает в отечественном художественном дискурсе. В русской литературе окно может быть репрезентировано как в рамках тех значений, которые даны в толковых словарях, так и обрастать различными признаками на ассоциативном уровне.

Русскими поэтами и писателями окно чаще всего воспринимается как некий образ, в основе которого лежит чувственный способ познания окружающего мира.

Ассоциативный образ концепта ОКНО связан с метафорическим восприятием окна. Мы выделили 35 метафор окна, в основе которых лежит индивидуально-образное восприятие данного предмета. Представим некоторые из них:

ОКНО — КОНЬ: «*Кухонное оконце, как лошадь на морозе, выдыхает туманы*» (А. Мариенгоф)

ОКНО — ЧЕРВЬ: «*Город съеден червями окон, как осени лист*». (В. Хлебников).

ОКНО — ДЬЯВОЛ: «*Ужели это я, — тот, кто почему-то лежит в темноте этой бессмысленной ночи, в каком-то губернском городе, населенном тысячами чужих людей, в этом номере с узким окном, всю ночь сереющим каким-то длинным немым дьяволом!*» (И. Бунин).

ОКНО — ГЛАЗ: «*Маленький, острый и высокий фронтон с окошком, похожим на поднятый кверху глаз*» (Н. В. Гоголь).

ОКНО — УСТА: «*Растворенные окна зияли, как разверстые, но не говорящие уста*» (И. Гончаров).

ОКНО — ПАСТЬ: «*Граммфоном оскалены окна, как пасть волчья*» (В. Шершеневич).

ОКНО — ГОРЛО: «*Глотка окна / Только песню начнешь — / С первых слов / Оборвет, / Унесет / В небеленую глотку окна*». (С. М. Городецкий).

ОКНО — КОЖА: «*... А окна лопаются, как кожа домов, под снарядный гам*» (В. Шершеневич).

ОКНО — ПРОРУБЬ: «*А прорубь окна караулили цепко гардины*» (М. Зенкевич).

ОКНО — ВОДА: «*Стою у темного окна. <...> / И окон темная вода /*

В своей безгласности застыла». (Черубина де Габриак).

ОКНО — ПРУД: «*Он привык — тридцать лет кряду — жить под узким и низким кассо-оконцевым вздутием, а тут вдруг широко разведший углы стеклянный пруд окна, выпускающий беспорядок солнечных лучей*» (С. Кржижановский).

ОКНО — ЛАРЕЦ: «*Светящиеся изнутри и заиндевелые окна домов походили на драгоценные ларцы из дымчатого слоистого топаза*» (Б. Пастернак).

ОКНО — ЦВЕТЫ: «*И вдруг вдалеке, где темным-темно, / Как желтый цветок, расцвело окно*» (Э. Багрицкий).

ОКНО — СОТЫ: «*Глаза пролетают оконные соты*» (В. Маяковский).

ОКНО — КРЕСТ: «*В избе под распятым окном*» (Н. Клюев).

ОКНО — ИКОНА: «*Вот он летит, огнями ночь пробив, / крылатые рассыпав перезвоны, / и гром колес, как песнопенный взрыв, / а стекла — озаренные иконы*» [о трамвае] (В. Набоков).

ОКНО — ЗЕРКАЛО: *В зеркале окон / Утром и вечером / Бьются и никнут / Шаги человечьи*. (О. Мандельштам).

Как видим, в художественных произведениях (поэтических и прозаических) широко представлен образ окна. При этом одни концептуальные метафоры носят множественный характер (например, сравнение окна

с глазами, зеркалом функционирует во многих произведениях), другие же метафоры являются частью мира одного писателя и не повторяются в произведениях других художников слова.

Изучение культурных концептов направлено на выявление признаков субъективной и объективной действительности, зафиксированной в языковом сознании народа, что помогает более точно реконструировать его языковую картину мира. Лингвокогнитивный и лингвокультурный анализ языковой картины мира, концептуально отраженной в семантике лексических и фразеологических единиц, а также в разного рода дискурсах,

наиболее значимым из которых является художественный дискурс, раскрывает особенности сознания и поведения языкового сознания народа, его ценностных смыслов и лингвокультурных доминант. Данная статья была посвящена лингвокультурному анализу концепта ОКНО в русской языковой картине мира. В ходе данного исследования мы пришли к выводу, что концепт ОКНО в русской языковой картине мира образует особое лингвокультурное пространство, отражающее как коллективный, так и индивидуально-личностный взгляд на данный объект действительности, представляя его рациональном и метафорическом уровнях, что позволяет говорить о широкой семантике данного концепта.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бидерман Г. Энциклопедия символов. — М.: Республика, 1996. — 335 с.
2. Борисова В. М. Проблема языковой личности автора как категория художественного текста // Филологические науки. — 2006. — № 5. — С. 185–190.
3. Воркачев С. Г. Культурный концепт и значение // Труды Кубанского государственного технологического университета. Сер. Гуманитарные науки. Т. 17, вып. 2. — Краснодар, 2003 — С. 268–276.
4. Даль В. И. Большой иллюстрированный толковый словарь русского языка. — М.: Астрель; ВСТ, 2006. — 348 с.
5. Корнилов О. А. Языковые картины мира как производные национальных менталитетов. — М.: ЧеРо, 2003. — 349 с.
6. Национальный корпус русского языка // Режим доступа: <http://www.ruscorpora.ru>.
7. Ожегов С. И. Словарь русского языка / Под ред. Н. Ю. Шведовой. — М.: Русский язык, 1984. — 797 с.
8. Степанов Ю. С. Константы. Словарь русской культуры. — М.: Языки русской культуры, 2001. — 990 с.
9. Степанов Ю. С. Основы общего языкознания. — М.: Просвещение, 1975. — 271 с.
10. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация. — М.: Слово, 2000. — 624 с.
11. Толковый словарь русского языка. / Под ред. Д. В. Дмитриева. — М.: ООО «Издательство Астрель»; ООО «Издательство АСТ», 2003. — 1582с.
12. Фразеологический словарь русского языка / Под ред. А. И. Молоткова. — М., «Сов. Энциклопедия» 1968. — 543 с.

© Азитова Гульсина Шариповна (azitova@list.ru),

Азитова Гульсум Шариповна (azitova1960@mail.ru), Сафин Раис Ниязович (rsafin56@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

МОДЕЛЬ ФУНКЦИОНАЛЬНО-СЕМАНТИЧЕСКОГО ПОЛЯ ТАКСИСА

THE PROBLEM OF NATIONAL-CULTURAL IDENTITY IN LATVIAN SCHEDULE OF THE END OF XIX — BEGINNING OF THE XX CENTURY

D. Frolov

Summary. The article attempts to analyze the process of the formation of national-cultural identity in the easel graphic arts of Latvia in the late XIX — early XX centuries, with a description of the specific contribution of each of the artists. There are two approaches to the development of national ornament, on the one hand, the precise, rigid and dogmatic line of artisan ornamentation by Richard Zarins and stylized motifs of flora and fauna, as well as ornaments in which the composition contains a clear geometrization of Julius Madernieks.

Keywords: national-cultural identity, Latvia, art nouveau, ornament, symbolism, mythology.

Архипова Ирина Викторовна

К.филол.н., профессор, Новосибирский государственный педагогический университет
irarch@yandex.ru

Аннотация. Статья посвящена анализу модели функционально-семантического поля таксиса в немецком языке. В ней рассматриваются высказывания с предложными девербативами различных типов (хронологического, логически обусловленного, кратного) и анализируются таксисные значения одновременности/разновременности: собственно таксисные значения одновременности (разновременности), обстоятельственно-таксисные значения одновременности (модально-, медиально-, каузально-, concessивно-, финально-таксисные) и таксисные значения кратности (итеративной, дистрибутивной, мультипликативной).

Ключевые слова: модель функционально-семантического поля таксиса, предложные девербативы, таксисные значения одновременности, таксисные значения разновременности, обстоятельственно-таксисные значения, таксисные значения кратности.

Категория таксиса трактуется как бицентрическое функционально-семантическое поле (ФСП), формируемое элементами разных языковых уровней (морфологического, лексико-грамматического, синтаксического). Определение конstituентов функционально-семантического поля (ФСП) таксиса основывается на исследованиях данного поля на материале русского языка. Согласно исследованиям А. В. Бондарко ФСП таксиса является сложным полем с полицентрической (бицентрической) структурой с двумя сферами: зависимого и независимого таксиса [5; 9]. Сложность полицентрической (бицентрической) структуры ФСП таксиса обусловлено различием функций зависимого/независимого таксиса и наличием центральных и периферийных конstituентов в каждой из сфер таксиса [5, с. 79].

Под таксисными значениями в настоящей работе понимаются языковые значения, указывающие на взаимное положение представленных в высказывании событий в рамках целостного временного периода (одновременность/разновременность) безотносительно к моменту речи. Языковая репрезентация таксисных значений имеет место в структуре полипропозитивных высказываний немецкого языка, формирующихся на базе различных синтаксических моделей предложений: в полипредикативных конструкциях и монопредикативных осложненных конструкциях. К полипредикативным конструкциям немецкого языка относятся различные типы сложных предложений: (1) сложноподчиненные предложения с различными типами придаточных с темпоральными, каузальными, кондициональными, конзеку-

тивными, модальными союзами *als, während, nachdem, bevor, seit/seitdem, sobald, solange, wenn, falls, obgleich/obschon/obgleich, wobei/indem, so dass* и др.; (2) сложносочиненные предложения, а также: (3) слитные предложения или предложения с однородными предикатами.

Определение центральных компонентов сферы таксиса основывается на критерии «наибольшей специализации того или иного языкового средства по отношению к рассматриваемой функции» [9, с. 241]. Сложноподчиненные предложения с темпоральными прида-точными, бессоюзные предложения кондиционально-темпоральной семантики, сложносочиненные и слитные предложения следует рассматривать в качестве центральных компонентов субполя независимого таксиса немецкого языка. Например:

Noch *bevor* er mit Verspätung im Gasthaus eingetroffen ist, erlebte dort Friedrich Quast eine besondere Ehrung. (www.dewezet.de, *gecrawl* am 25.03.2018).

Die Bundesrepublik wird von einer Welle der Gewalt gegen Ausländer erschüttert, *seitdem* gilt Hoyerswerda als Fanal der Neonazis. (www.tagesschau.de, *gecrawl* am 25.03.2018).

Sie prallen abrupt zurück, *sobald* die Kugel vorbei ist. (www.stern.de, *gecrawl* am 26.03.2018).

Der Schweizer Zoll ist machtlos gegen solche Plagiate, *solange* der Hersteller nicht aktiv wird. (www.beobachter.ch, *gecrawl* am 27.03.2018).

Die Bewohner fanden den Säugling am Sonntagabend, *nachdem* ein Unbekannter geklingelt hatte. (www.gmuender-tagespost.de, *gescrawlt am 27.03.2018*).

Er beschreibt das Überleben der Einzelnen, *während* der Untergang des Naziregimes beginnt. (www.tageblatt.lu, *gescrawlt am 26.03.2018*)

Сложноподчиненные предложения с кондициональными, concessiv-ными, каузальными, модальными придаточными, а также с придаточными изъяснительными, сложносочиненные и слитные предложения с несобственно хронологическими отношениями (каузально-консекутивными, модальными, финальными, пояснительными и др.) являются периферийными компонентами субполя независимого таксиса в немецком языке [7, с. 5–7]. Например:

Wenn es dir aber *gelingt*, bei der Aufklärung eines Verbrechens mitzuwirken, *ist* das *eine große Befriedigung*. (www.mallorcazeitung.es, *gescrawlt am 26.03.2018*).

Man sollte den Leuten der EPP, *falls* sie denn des Lesens *kundig sind*, die Luther-Bibel aushändigen, natürlich in Castellano. (wochenblatt.cc, *gescrawlt am 26.03.2018*).

Die Stadt ist gespalten, obwohl sie streng genommen in der administrativen Zone der Palästinenser liegt. (www.cafebabel.de, *gescrawlt am 25.03.2018*)

В качестве монопредикативных осложненных конструкций немецкого языка с функцией зависимого таксиса рассматриваются высказывания с причастиями I, II и высказывания с предложными девербативами.

Таксисные значения причастных форм немецкого языка в своих работах рассматривает О.М. Снигирева, называя три типа таксисных значений, реализуемых причастными формами (предшествование, следование, одновременность). Кроме того, она отмечает отсутствие в немецком языке специальных временных форм, выражающих одновременность (за исключением презентного причастия), и наличие ряда глагольных временных форм, призванных выражать разновременность (перфект, плюсквамперфект, футур 2) и перфектного причастия [8].

Презентные причастия эксплицируют таксисные значения одновременности обозначаемых ими действий (процессов) с действиями (событиями, процессами) глагольных сказуемых. Перфектные причастия обозначают, по мнению О.М. Снигиревой, действие-признак, предшествующее действию глагольного предиката [8]. Например:

Ihre Fraktion spendete ihr *stehend* Applaus. (www.tagesspiegel.de, *gescrawlt am 28.03.2018*).

Am Stand gegenüber stimmt Anita Ooppel *nickend* zu. (www.augsburger-allgemeine.de, *gescrawlt am 27.03.2018*).

Важная роль в осуществлении функции *зависимого таксиса* в немецком языке отводится высказываниям с предложным девербативом, описанным в работах языковеда И.В. Архиповой [1; 2; 3; 4].

Центральными компонентами функционально-семантического субполя (ФССП) зависимого таксиса немецкого языка являются высказывания с темпорально-таксисными предлогами *während, vor, bis, nach u seit*. Эти предлоги способны четко и однозначно выражать таксисно-хронологические отношения в «чистом виде», выполняя функцию экспликаторов таксисного значения одновременности (предлог *während*), предшествования (предлог *vor, bis*) или следования (предлоги *nach, seit*). Периферийными конститuentами данного ФССП являются высказывания, где таксисная функция проявляется в наименьшей степени. К ним относятся высказывания с предлогами *in, bei, mit, unter, vor, aus, trotz, wegen, zu, für*. Для них характерен *сирконтезм* таксисных отношений одновременности в «чистом виде» и других значений (модальных, медиальных, кондициональных, каузальных, консекутивных, финальных). В таких высказываниях актуализируются *обстоятельственно- или сирконс-тантно-таксисные* значения *одновременности*: модально-, медиально-, кондиционально-, каузально-, консекутивно- и финально-таксисные.

Хронологический или логический необусловленный тип высказываний с предложными девербативами следует относить к зоне *примарного (первичного) таксиса* (термин наш — И.В. Архипова), поскольку актуализированные в них таксисно-хронологические отношения одновременности, следования, предшествования оказываются релевантными и основными. Высказывания хронологического или логически необусловленного типа характеризуются таксисными значениями в «чистом виде», поскольку они не содержат элементов логической обусловленности (условия, уступки, причины, следствия, цели и др.).

Высказывания второго типа (логически обусловленного или обстоятельственного) осложнены различными значениями логической обусловленности (цели, условия, причины, следствия, образа действия). Их следует относить к сфере *обстоятельственного* (сирконстантного) или фонового таксиса. Обстоятельственные значения оказываются здесь доминирующими и совмещены с таксисно-хронологическими значениями одновременности, которые имеют сопутствующий (побочный, второстепенный) характер. На наш взгляд, такие высказы-

вания следует рассматривать в зоне так называемого *секундарного* (вторичного, побочного, сопутствующего) таксиса (термин наш — И. В. Архипова).

Кроме того, обследованный языковой материал позволил выделить высказывания с предложными девербативами с предлогами *durch, zu, trotz, für, aus, vor, wegen*, относящиеся к *периферии зоны секундарного (вторичного)* таксиса. На первый план в них выходят каузальные, концессивные и финальные «нехронологические» значения, а таксисные значения оказываются вторичными или секундарными. Например:

Präsident Alexander Lukaschenko strebt vielmehr engere Bindungen nach Moskau als zum Westen an und steht selbst *wegen* Unterdrückung *der Opposition und Wahlfälschung* in der Kritik. (www.handelsblatt.com, *gecrawl* am 28.03.2018).

Wegen Verzögerung *des Wahlergebnisses* war es zu schweren Unruhen in Honduras gekommen. (de.euronews.com, *gecrawl* am 29.03.2018).

Aus Verzweiflung stürzten sich die Liebenden in die Tiefe. (www.beobachter.ch, *gecrawl* am 28.03.2018).

Durch die Verzögerung *beim Bau des Skigebiets* ist auch der nordkoreanische Diktator Kim Jong-un direkt betroffen. (www.cash.ch, *gecrawl* am 26.03.2018).

Lara Gut schaffte es, *trotz mehrfacher* Verschiebung des Rennens auf den Punkt bereit zu sein. (bazonline.ch, *gecrawl* am 29.03.2018).

Trotz Verspätung *des Busses* gewinnen die Frankfurter in Fulda. (www.faz.net, *gecrawl* am 27.03.2018)

Trotz *aufmerksamen* Lesens gab ich mich geschlagen: «Bitte klären Sie mich auf, ich finde keinen Fehler». (www.freipresse.de, *gecrawl* am 26.03.2018).

Wir müssen *trotz politischer* Unterdrückung finanzielle Mittel und Wege finden, ihre Werke zu realisieren. (www.faz.net, *gecrawl* am 28.03.2018).

Nun erleben wir im Gegenteil Wachstum der Gewinne *durch* Einschränkung *des geistigen Eigentums* auf Patente. (www.jungewelt.de, *gecrawl* am 25.03.2018).

Dabei sind natürlich Verluste *durch* Verderb oder beim Transport und der Verarbeitung noch nicht berücksichtigt. (www.solidaritaet.com, *gecrawl* am 25.03.2018).

Zudem habe ich das Gefühl, dass ich *durch mein eigenes* Erkranken anderen Krebspatienten mehr Mut machen

und Kraft geben konnte, als wenn ich nicht erkrankt wäre. (www.1815.ch, *gecrawl* am 25.03.2018).

Durch Verschiebung *der Bauzeit* in den Herbst konnte die Gemeinde eine Kostenersparnis von knapp Euro erreichen. (remszeitung.de, *gecrawl* am 27.03.2018).

Durch die Verschiebung *des Ausscheidens Renzis* bleibt offen, wie es in dem hoch verschuldeten Land weitergeht. (www.n-tv.de, *gecrawl* am 28.03.2018).

Seitens der Bundesregierung gebe es ein grundsätzliches Ja *zur* Verlängerung. (www.haller-kreisblatt.de, *gecrawl* am 28.03.2018).

Diese Wärme ist sehr wirksam *zur* Verminderung *von Schmerzen und Schwellungen*. (www.pattayablatt.com, *gecrawl* am 26.03.2018).

Für die Verspätung müsse Lufthansa eintreten. (www.manager-magazin.de, *gecrawl* am 25.03.2018).

В ходе комплексного функционально-семантического анализа таксисных значений на материале высказываний с предложными девербативами была определена следующая общая функциональная модель: ПД (П+ОК/АК+ТК+ИК+Д)+ГП+ТК+ИК (ИАЕ+ИА), где ПД — предложные девербативы, П — предлог, Д — девербатив, ОК/АК — оценочный/атрибутивный квалификатор (атрибут), ТК — темпоральный квантификатор (адвербиал, атрибут), ГП — глагольный предикат, ИК — итеративный квантификатор, ИАЕ — итеративная адвербиальная единица, ИА — итеративный атрибут.

Собственно таксисные или таксисно-хронологические значения одновременности актуализируются в высказываниях логически необусловленного (хронологического) типа с темпорально-таксисным предлогом *während* и в высказываниях логически обусловленного (обстоятельственного) типа с гетерогенно-таксисными предлогами *in, bei, mit* в темпоральном значении. Такие высказывания построены по следующей общей функциональной модели: ПД (П+ОК/АК+ТК+ИК+Д)+ГП+ТК и относятся к зоне примарного (первичного) таксиса. Они репрезентируют, собственно, таксисные или таксисно-хронологические значения одновременноности, не осложненные элементами логической обусловленности (условия, причины и т.д.). Облигаторными компонентами высказывания являются компоненты ПД (предложные девербативы) и ГП (глагольные предикаты). Например:

Während *des* Lesens kam mir der Nachname auch irgendwie bekannt vor. (www.zeit.de, *gecrawl* am 29.03.2018).

Beim Aufstehen schnappte das Reptil nach ihr und verletzte sie am linken Bein. (www.lessentiel.lu, *gecrawl*t am 29.03.2018).

Der Mann war *beim* Untergang *des Schiffes* am fünften Tag seiner Jungfernfahrt von Southampton nach New York ums Leben gekommen. (www.stern.de, *gecrawl*t am 28.03.2018).

Mit dem Eintritt bin ich inmitten der Weihnachtsgeschichte. (das-blaettchen.de, *gecrawl*t am 26.03.2018).

Компоненты ОК/АК (оценочный/атрибутивный квалификатор), ИК (итеративный квантификатор) и ТК (темпоральный квантификатор) в составе предложных девербативов и ТК (темпоральный квантификатор) в составе высказывания в целом носят факультативный характер. Оценочные квалификаторы в составе предложных девербативов могут указывать на определенность вербально-таксисных девербативов, а темпоральные квантификаторы выполняют функцию временных делимитаторов и лексических экспликатов разновременности.

Собственно, таксисные значения разновременности (строгого/нестрогого предшествования и следования) актуализируются в высказываниях хронологического типа с темпорально-таксисными предложениями *vor*, *bis*, *nach* и *seit*. Данные высказывания, относящиеся к зоне примарного (первичного) таксиса, построены по следующей модели: ПД (П+ТК+ИК+Д)+ГП+ТК. Темпоральные и итеративные квантификаторы носят факультативный характер. Первые выполняют функцию временных делимитаторов при актуализации таксисных значений строгой разновременности, а вторые вызывают итерацию таксисных значений, актуализируя итеративный таксис следования или предшествования. Например:

Zwei Jahre nach dem Untergang *des Teams* Gerolsteiner plant der langjährige Teamchef ein Comeback. (www.gmuender-tagespost.de, *gecrawl*t am 27.03.2018).

Morgens nach dem Aufstehen setzen wir uns an den Frühstückstisch. (www.focus.de, *gecrawl*t am 25.03.2018).

Seit ihrer Scheidung hat die Wedding Planerin allerdings den Glauben an die Ehe verloren. (www.krone.at, *gecrawl*t am 26.03.2018).

Nach der Rückkehr testen die Bremer noch bei Eintracht Braunschweig und beim VfB Oldenburg. (www.noz.de, *gecrawl*t am 28.03.2018).

Vor der Rückkehr an den Betzenberg macht sich Ballack Gedanken über seine Zukunft. (www.morgenpost.de, *gecrawl*t am 28.03.2018).

Bildungsdirektor muss *bis zu seinem* Rücktritt Mitte Jahr noch einige Probleme lösen. (bazonline.ch, *gecrawl*t am 28.03.2018).

Сирконстантно- или обстоятельство- таксисные значения одновременности актуализируются, чаще всего, в высказываниях логически обусловленного (обстоятельство- таксисного) типа с гетерогенно- таксисными предложениями *in*, *bei*, *unter*, *mit* в модальном, медиальном, кондициональном и каузальном значениях. Данные высказывания, относящиеся к ядру зоны секундарного таксиса, репрезентируют модально-, медиально-, кондиционально- и каузально- таксисные значения одновременности (полной/частичной) (модель ПД (П+ОК/АК+ТК+Д)+ГП).

Модально- таксисные значения одновременности (полной/частичной) актуализируются в высказываниях логически обусловленного типа с предложениями *in*, *mit*, *bei*, *unter* в модальном значении (модель ПД (П+ОК+ТК+Д)+ГП). Процесс (действие, состояние) девербатива является способом осуществления основного действия или манерой протекания основного процесса глагола. Ср.:

Im Nachdenken gehen mir die berühmten drei Fragen Immanuel Kants durch den Kopf: Was kann ich wissen? (das-blaettchen.de, *gecrawl*t am 28.03.2018).

Das Tolle ist, *mit lautem Lachen* atmen wir doppelt so viel Sauerstoff ein wie sonst, zwölf statt sechs Liter. (www.mallorcazeitung.es, *gecrawl*t am 27.03.2018)

In kurzen Hosen und *mit breitem Grinsen* begrüßt er Gäste, schaut nach dem Rechten. (www.nordkurier.de, *gecrawl*t am 28.03.2018).

Медиально- таксисные значения одновременности (полной/частичной), эксплицируются в высказываниях логически обусловленного (обстоятельство- таксисного) типа с предложениями *mit* и *unter* в медиальном значении (модель ПД (П+ОК+ТК+Д)+ГП). Сопутствующее действие или процесс девербатива- соматизма с предлогом *mit* и *unter* в медиальном значении является средством осуществления основного действия глагола. В таких высказываниях наиболее продуктивны и рекуррентны каузативные глаголы с семантикой целенаправленного результативного действия (*drohen*, *verweisen*, *abwehren*, *abtun*, *auffordern*, *ermahnen*, *quittieren*, *gewährleisten*, *strafen*, *streifen*, *hinüberdeuten*, (*zu sich*) *rufen* и др.) и акциональные девербативы- соматизмы, обозначающие части тела, жесты и телодвижения субъекта действия (*das Achselzucken*, *das Kopfschütteln*, *das Nicken*, *das Kopfnicken* и др.). Ср.:

In einer Welt, in der das einzig gleichbleibende Element die Veränderung ist, lässt sich nur *mit sorgfältiger*

Beobachtung und Analyse eine stabile Entwicklung gewährleisten. (german.beijingreview.com.cn, *gecrawlt am 25.03.2018*).

In Indien ruft man mit einem Nicken eine Person zu sich. (www.journal.lu, *gecrawlt am 25.03.2018*).

Auch er plagt sich bisweilen mit dem frühen Aufstehen. (www.hildesheimer-allgemeine.de, *gecrawlt am 25.03.2018*).

Mit einem Zwinkern wird darauf verwiesen, dass bei Unverständnis der Traditionen der Wegzug eine Option wäre. (www.shn.ch, *gecrawlt am 26.03.2018*).

Кондиционально-таксисные значения одновременности находят языковое выражение в высказываниях логически обусловленного (обстоятельственного) типа с предлогами *bei* и *unter* в кондициональном значении (модель ПД (П+ОК+ТК+Д)+ГП). Сопутствующее действие (процесс, событие) девербатива является условием совершения основного действия (процесса, события, состояния) глагола. В таких высказываниях частотными являются *кондициональные актуализаторы*: частицы *erst*, *nur*, *aber* и квалификативно-оценочные атрибуты *näher*, *genauer*, *zärter*, *oberflächlich* и др. Ср.:

Das hat *bei näherem* Betrachten aber vor allem damit zu tun, dass Technik zunehmend unsichtbar wird. (www.woz.ch, *gecrawlt am 29.03.2018*).

Erwachsene atmen *nur beim* Schlafen automatisch in den Bauch. (www.rtl.de, *gecrawlt am 26.03.2018*).

Bei genauerer Betrachtung gibt es einige Argumente für den stolzen Preis. (www.manager-magazin.de, *gecrawlt am 29.03.2018*).

Selbst beim Zusehen ist der Anblick nichts für schwache Nerven. (www.n-tv.de, *gecrawlt am 28.03.2018*).

Diese Messung wurde *unter* Beachtung des Datenschutzes entwickelt. (www.tagesschau.de, *gecrawlt am 25.03.2018*).

Hoffmann betonte, dass die Ausweisung *unter* Beachtung der Rechte der Grundeigentümer stattfindet. (www.waz-online.de, *gecrawlt am 27.03.2018*).

В высказываниях логически обусловленного (обстоятельственного) типа с гетерогенно-таксисными предлогами *bei*, *unter*, *mit* в каузальном значении актуализируются каузально-таксисные значения одновременности (частичной/ полной) (модель ПД (П+ОК/АК+ТК+Д)+ГП). Сопутствующее действие (процесс, событие) предлож-

ного девербатива дает обоснование основному действию (событию, процессу) глагола. Например:

Bei dem Anblick der Küche bleibt Tine fast der Atem weg. (www.rtl.de, *gecrawlt am 28.03.2018*).

Was früher frisch, witzig und modern war, tut heute *beim* Zusehen manchmal weh. (derstandard.at, *gecrawlt am 26.03.2018*).

В высказываниях кратного типа с генетически- или словообразова-тельно-итеративными девербативами, итеративными/мультипликативными/ дистрибутивными глаголами, итеративными адвербиалами (*jedesmal*, *mehrmals*, *oft*, *manchmal* и др.) и квантитативно-итеративными атрибутами (*heftig*, *mehrmalig*, *jeder* и др.) эксплицируются таксисные значения кратной одновременности или разновременности (итеративной, дистрибутивной, мультипликативной) (модель ПД (П+ОК/АК+ТК+ИК+Д)+ГП+ИК (ИАЕ+ИА)). Ср.:

Beim Sprechen *rückt* er auf seinem Stuhl *hin* und *her*. (www.spiegel.de, *gecrawlt am 26.03.2018*).

Auf die Frage, was sie gerne beruflich machen würden, reagieren viele Teenager *mit Achselzucken*. (www.dewezet.de, *gecrawlt am 25.03.2018*).

Jeden Morgen gleich nach dem Aufstehen rennt Ronja zu dem großen Kalender, der in ihrem Zimmer hängt. (www.morgenpost.de, *gecrawlt am 28.03.2018*).

Und *mit jedem* Nicken bietet sich eine Chance, Ihr Training künftig zu optimieren. (www.manager-magazin.de, *gecrawlt am 25.03.2018*).

Mit jedem Erwachen kam die Übelkeit und das Verlangen nach mehr. (www.zeit.de, *gecrawlt am 28.03.2018*).

В высказываниях с предложными девербативами с предлогами *durch*, *zu*, *trotz*, *für*, *aus*, *vor*, *wegen*, относящихся к периферии зоны *секундарного (вторичного)* таксиса, доминируют каузально-конзекутивные, concessive и финальные «нехронологические» значения, а таксисно-хронологические значения одновременности выражены имплицитно и являются *секундарными* (вторичными, побочными или сопутствующими) (модель ПД (П+ОК/АК+Д)+ГП). Ср.:

1) Каузально-конзекутивные таксисные значения

Er ist *durch die* Verzögerung am Airbag vorbei gegen das Armaturenbrett geschleudert worden. (www.donaukurier.de, *gecrawlt am 25.03.2018*).

Wegen der Verzögerung musste Bernasconi den Zeitplan für das Projekt neu aufsetzen. (www.derbund.ch, gecrawlt am 27.03.2018).

Sie manifestiert sich unter anderem *durch die Verminderung sexueller Funktionen* bis hin zum kompletten Verlust dieser Funktionen. (www.heute.at, gecrawlt am 25.03.2018).

Durch die Verschiebung der Altersstruktur sind immer mehr Menschen von Demenz betroffen. (salzburg.orf.at, gecrawlt am 25.03.2018).

Menschen springen *aus Verzweiflung* von Brücken, Jugendliche nehmen sich wegen einer nicht bestandenen Prüfung oder aus Liebeskummer das Leben. (www.fides.org, gecrawlt am 27.03.2018).

Auf dem Schulweg weinte sie oft, *vor Verzweiflung* und Wut. (www.spiegel.de, gecrawlt am 26.03.2018).

2) Концессивные таксисные значения

Will hier nicht ins Einzelne gehen aber das ist der Grund seine Persönlichkeit die nur große Männer haben, die *trotz* Unterdrückung *durch Medien und Justiz* diesen Mann Respektieren. (wochenblatt.cc, gecrawlt am 29.03.2018).

Trotz einer zweiwöchigen Verlängerung des Ultimatus ist es ihnen nicht gelungen, einen neuen Geldgeber ins Boot zu holen. (www.az.com.na, gecrawlt am 29.03.2018).

Wir haben also den Anschlussflug *trotz* Verspätung doch noch erreicht, sind gesund auf dem Rückweg in die Schweiz. (www.derbund.ch, gecrawlt am 27.03.2018).

3) Финальные таксисные значения

Die oberste Schicht jedoch bleibt — *zur Verminderung der Verletzungsgefahr* — locker. (www.zeit-fragen.ch, gecrawlt am 25.03.2018).

Für eine Verschiebung auf einen Werktag gebe es daher keinen Grund. (www.np-coburg.de, gecrawlt am 29.03.2018).

Кроме того, анализ эмпирического материала позволяет выделить псевдо- или квазитаксисные высказывания с «опредмеченными» девербативами-соматизмами с предлогом *mit* (die Handbewegung, die Armbewegung, die Kopfbewegung, das Handrücken, das Grinsen, das Nicken, das Lachen, das Lächeln и др.). «Опредмеченные» девербативы-соматизмы употребляются при этом неопределенным или определенным артиклем и различными квалификативно-оценочными атрибутами. Например:

Mit einem Lächeln auf den Lippen begrüßt Nadine Lux ihre Hotelgäste. (www.prignitzer.de, gecrawlt am 29.03.2018).

Auf dem Schoss sitzt sein kleiner Bub *mit Grinsen im Gesicht*. (www.blickamabend.ch, gecrawlt am 29.03.2018).

Итак, функционально-семантический анализ обследованного эмпирического материала демонстрирует разнообразие актуализированных таксисных значений одновременности/разновременности в немецких высказываниях с предложными девербативами, построенных согласно функциональной модели ПД (П+ОК/АК+Т-К+ИК+Д)+ГП+ТК.

В высказываниях логически необусловленного (хронологического) типа с предлогами *während, vor, bis, nach, seit* (зона примарного таксиса) актуализируются, собственно, таксисные значения одновременности/разновременности. В высказываниях логически обусловленного (обстоятельственного) типа с предлогами *in, bei, mit, unter* и др., относящихся к зоне секундарного таксиса, репрезентируются сирконстантно- или обстоятельственно-таксисные значения (модально-таксисные, медиально-таксисные, кондиционально-таксисные, каузално-таксисные). В высказываниях с предлогами *durch, zu, trotz, für, aus, vor, wegen*, находящихся на периферии зоны секундарного таксиса, актуализируются каузално-конзекутивные, концессивные и финальные таксисные значения. В высказываниях кратного типа репрезентируются таксисные значения итеративной, дистрибутивной, мультипликативной одновременности или разновременности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Архипова И. В. Высказывание с предложными девербативами в современном немецком языке: монография. Новосибирск: НГПУ, 2012. 147 с.
2. Архипова И. В. Предложные девербативы в современном немецком языке: монография. Новосибирск: НГПУ, 2013. 79 с.
3. Архипова И. В. Предложный девербатив как конститuent зависимого таксиса современного немецкого языка // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. 2016. № 4. С. 135–142.
4. Архипова И. В. Категория таксиса в лингвистике (на материале немецких высказываний с предложными девербативами) // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. 2017. № 4. С. 196–205.

5. Бондарко А. В. Функциональная грамматика. Л.: Наука, 1984. 133 с.
6. Мурашов Р. З. Словообразование и функционально-семантические категории: (На материале суффиксал. существительных нем. яз.) / Науч. ред. Домашнев А. И.; Санкт-Петербург. ин-т лингв. исслед. Рос. акад. Наук, Башк. гос. ун-т. Уфа: БГУ, 1993. 224 с.
7. Полянский С. М. К установлению признаков функционально-семантической категории таксиса // Функциональный анализ значимых языковых единиц в парадигматике и синтагматике: межвуз. сб. науч. тр. / Новосибирск. гос. пед. ин-т; Редкол.: С. М. Полянский (отв. ред.) и др. Новосибирск: НГПИ, 1991. С. 3–18.
8. Снигирева О. М. Таксисные значения причастных форм немецкого языка // Вестник Красноярского государственного университета им. В. П. Астафьева. 2013. № 3 (25). С. 188–191.
9. Теория функциональной грамматики. Введение. Аспектуальность. Временная локализованность. Таксис / Редкол.: А. В. Бондарко (отв. ред.) и др.; АН СССР, Ин-т языкознания. Л.: Наука, 1987. 347 с.
10. Ямшанова В. А. Категория инструментальности в немецком языке: Автореф. дис. ... д-ра филол. наук. СПб., 1991. 32 с.

© Архипова Ирина Викторовна (irarch@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Новосибирский государственный педагогический университет

РЕАЛИЗАЦИЯ КАТЕГОРИЙ СВЯЗНОСТИ В РОССИЙСКИХ ПОЛИТИЧЕСКИХ БЛОГАХ

Гезельбаш Нилуфар

Государственный институт русского языка

им. А. С. Пушкина

niloofarghezeltash@mail.ru

IMPLEMENTATION OF CONNECTIVITY CATEGORIES IN RUSSIAN POLITICAL BLOGS

N. Ghezeltash

Summary. The article discusses the implementation of the category of connectivity in Russian political blogs. The author gives a brief overview of the main approaches to understanding the term connectivity, and also considers the categories of connectivity in domestic and foreign linguistics. On the example of the Russian political blog, the role of the category in question is revealed. The result of the study is the conclusions about the causes of connectivity in the texts of a specific Russian political blog.

Keywords: connectivity categories; political blog; communication; text; discourse.

Аннотация. В статье рассматриваются реализации категории связности в российских политических блогах. Автор даёт краткий обзор основных подходов к пониманию термина связность, а также рассматривает категории связности в отечественной и зарубежной лингвистике. На примере российского политического блога выявляется роль рассматриваемой категории. Результатом исследования служат выводы о причинах возникновения связности в текстах конкретного российского политического блога.

Ключевые слова: категории связности; политический блог; коммуникация; текст; дискурс.

Политические блоги становятся предметом анализа в современной лингвистике ввиду того, что отражают особенности языка и стиля современных политиков, а также демонстрируют основные закономерности развития политического дискурса. Актуальность рассмотрения данного вопроса связана с рядом факторов. Во-первых, анализ политических блогов даёт представление о том, как язык политики реализуется в рамках интернет-пространства, в частности, в блоге как жанровой разновидности современного интернет-коммуникация, во-вторых, актуальность подобных исследований объясняется интересом к проявлениям идиостиля современных политиков, реализующимся, в частности, в использовании категорий связности в текстах политических блогов.

В первую очередь обратимся к рассмотрению вопроса о политических блогах как жанре современного интернет-коммуникация. Ещё десять лет назад блоги воспринимались общественностью и аналитиками как средство развлечения и отдыха в интернете, однако сегодня отношение к блогам изменилось. В рамках современного развития информационных сетей большее число специалистов считает возможным говорить о влиянии блогов не только на онлайн сообщество, но также и на общественно-политическую жизнь государства. Блоги сегодня стали для многих людей и медийных личностей средством выражения собственной позиции — личностной, общественной, политической. В связи с развитием блогосферы произошло разделение блогов

на тематические группы, среди которых выделяют также и блоги с политической тематикой, или политические блоги.

Блоги сегодня рассматриваются как мощное средство продвижения политических взглядов, так как именно в Интернете пользователи имеют возможность дискутировать в реальном времени по поводу любых социальных событий, опубликованных законопроектов и политических материалов (Фомин, Акаев 2009: 85). Исследователи говорят также о «перетекании» политики в новое информационное измерение, в связи с чем появляется объективная необходимость создания конкурентоспособного политического блога. Конкурентоспособным блогом считается блог с большим количеством подписчиков, большим числом просмотров, комментариев, следовательно, такой блог, который имеет большее влияние на интернет-аудиторию. Зачастую для привлечения большего числа читателей и подписчиков авторы блогов, в особенности блогов текстовых, то есть тех, в которых основной контент представляет собой текст, а не аудио и видео материалы, используют языковые средства, способные привлечь аудиторию, заинтересовать её, а иногда и эпатазировать. Среди таких средств мы можем выделить использование метафор, политических и культурных аллюзий, нецензурной лексики, а также особые средства создания единства или расчленённости текста, среди которых наибольший интерес для нас представляют средства реализации связности политических текстов.

Рассматривая особенности политических блогов, отметим специфичность цели этого вида блогов, так как она предполагает не только преподнесение адресату информации, но в первую очередь оценку какого-либо политического или общественного события, побуждение подписчиков и читателей к конкретным действиям (проголосовать за партию или кандидата на выборах, прийти на митинг или проигнорировать его), а также воздействие на сознание адресата. Другой особенностью является специфическая реализация образа автора. Так, авторы политических блогов наследуют из общей блогосферы такие черты как прямота, откровенность, стремление высказать своё мнение, выразить убеждения и взгляды, при этом специфичной чертой автора политического блога является его зачастую медийный характер, так как политические деятели и обозреватели чаще всего — знаменитые люди (Гусейнов 2000). Интересно и то, что образ автора в политическом блоге может быть многолик, так как автор политического блога бывает представлен как реальной личностью, так и маской, за которой скрывается анонимный автор. Личность автора может выражаться на языковом уровне через отбор тематики, а также необходимых для её реализации лексических средств, грамматических конструкций, стилистических приемов. Так, например, образ автора блога Алексея Навального создаётся указанием его реальных имени и фамилии, биографических данных, а также указанием на род занятий автора, являющегося политическим и общественным деятелем, юристом и председателем партии «Россия будущего», его собственным стилем, в котором сочетается лексика официально-делового стиля речи и лексика разговорного стиля. Образ адресата в блоге может быть реальным и потенциальным. Реальные адресаты — это подписчики и постоянные читатели, добавленные в «ленту друзей» блогера, потенциальными читателями являются все пользователи Интернета, владеющие языком автора.

Языковое воплощение речевого жанра в блоге представляется на уровне выбора лингвистических средств и наиболее оптимальных для прагматической цели автора способов их организации. Автор блога имеет возможность выбирать языковые средства в зависимости от собственных целей и речевой культуры. Так, как отмечают исследователи в области прагмалингвистики, «если сегодня носитель языка замыслил употребить некоторые слова с пафосом, то это будет анти-норма, ошибка». Некоторые лексемы в современном русском языке стали «элементами фондового комизма», «системными экспрессемами». «Прагматические значения новых и новых социологом и идеологом современном русском языке — это явление языковой действительности, которое позволяет наиболее полно понять всю глубину социальных изменений» (Китанина, Былкова 2017: 11).

Е. Г. Горошко и Е. А. Жигалина добавляют, что помимо лингвистических средств, важно и графическое оформление, а также наличие в блоге аудиовизуальной информации, иными словами, всего того, что отражает поликодовая природа интернет-коммуникации (Горошко Жигалина 2011).

В рамках данной статьи мы рассматриваем категории связности — когезию и когерентность, а также их реализацию в политических блогах.

Анализ вопроса связности элементов текста впервые систематически был произведён в работе М. А. К. Халлидея и Р. Хасан «Когезия в английском языке» 1976-го года, где дискурс рассматривается в контексте связи между высказываниями как его элементами (Halliday, Hasan 1976: 27).

Авторы выделили основные механизмы когезии, среди которых референция, включающая такие виды эндофоры как экзофора, анафора и катафора, эллипсис, проявляющийся как опущение слов вместо их повторения, субституция, основанная на замене слов, в частности, замене слов более общими понятиями, лексическая когезия, проявляющаяся как повторение лексических элементов, способное обеспечить связь между предложениями, и коллокации, а также использование коннекторов, способствующих установлению логических и временных связей между высказываниями в рамках дискурса. Авторы считают, что когезия возникает в тех случаях, когда интерпретация одного элемента дискурса зависит от другого элемента того же дискурса.

Таким образом, под когезией Халлидей и Хасан понимают такую формальную структурную связность текста, которая отделяется от содержательной связности — когерентности. Следовательно, когезия в понимании Халлидея и Хасан — это внутренняя линейная организация текста через связующие средства языка. Когезия включает в себя все формально-грамматические связи высказываний внутри текста. Когерентность схожа с когезией, так как также отражает связность, однако здесь на первый план выходит логико-семантическая цельность текста. Таким образом, когерентность выступает как свойство всего текста, а когезия — как свойство элементов текста.

В своей работе «Когезия в английском языке» Халлидей и Хасан отмечают, что когезия позволяет определить, можно ли считать какую-либо последовательность предложений текстом или нет. Так, в том случае, когда в последовательных предложениях семантическая связь при помощи использования элементов когезии сохраняется, предложения составляют текст, если этого не происходит, можно говорить о нарушении когезии (Halliday, Hasan 1976: 44).

При этом, как пишут авторы, когезия может реализоваться различными способами: как референция, в рамках которой две языковые единицы связаны тем, на что они указывают; замещение, при котором происходит не повтор языковой единицы, а её замещение; эллипсис, который основывается на том, что одна и та же языковая единица в разных предложениях опускается; союз, при использовании которого чётко обозначается семантическая связь.

Особым типом когезии Халлидей и Хасан называют когезию лексическую, при которой две единицы, в одних случаях образуют или устойчивое словосочетание, а в других — разделяют общее семантическое поле. Лексические средства когезии в тексте помогают его реализации на пространственном уровне, а также связывают фрагменты текста и выполняют текстообразующую функцию. Среди средств лексической когезии наиболее часто встречающиеся союзы и предлоги, а также вводные слова.

Халлидей и Хасан считают возможной модель анализа текста от его формального строения к содержанию, то есть от лексической когезии к лексической когерентности. Однако если говорить о лексической когерентности как о факторе, зависящем от интерпретатора, то стоит отметить, что она независима от свойств самого текста, но зависима от выводов того, кто пытается устанавливать логические связи между высказываниями.

Когерентность также определяется в работах Р. Де Боугранда и В. Дресслера как «целостность сознания» и «взаимный доступ и релевантность в конфигурации понятий и связей». По мнению этих авторов, создаваемая в тексте реальность не обязательно должна соответствовать реальному миру, однако всё же в текстовой реальности идеи (как в реальном мире) должны быть связаны логически. Это необходимо для того, чтобы читатель или слушатель имели возможность воспроизведения в своём сознании целостности этой реальности (De Beaugrand 1996: 84).

Лексическая когерентность может иметь разные уровни: так, текст, не может считаться некогерентным по той причине, что он не поддаётся интерпретации, но при этом в текстах с неочевидной интерпретацией когерентность может быть выражена в различной степени. Степень когерентности в большинстве случаев может зависеть не столько от того, насколько реципиенту понятен текст и лексемы в нём, сколько от того, какое количество усилий ему необходимо приложить для понимания. Таким образом, субъективный характер лексической когерентности основывается как на языковых компетенциях самого интерпретатора, так и на степени его знакомства с контекстом, описываемым в тексте.

Итак, если лексическая когезия является категорией, которая на формально-структурном уровне обуславливает линейность текста и внешне выражающаяся на уровне синтагматической соотнесенности слов и текстовых фрагментов, то лексическая когерентность опирается на логические и семантические связи между составляемыми лексемами текстовыми фрагментами.

Говоря о реализации категорий связности в политических блогах, обратимся к анализу текстов блогов российских оппозиционных политиков. И, интерес представляет запись с заголовком «Как украли самолет для жены Медведева», опубликованная в блоге Алексея Навального от 4.12.2019. В тексте этого поста можно заметить реализацию как когезии — формального показателя связности, так и когерентности, демонстрирующей связность текста на смысловом уровне.

Запись начинается словами: *«Это видео я делаю для того, чтобы вы помогли мне задать один вопрос одному парню, у которого завтра большая пресс-конференция», а заканчивается: «И я обращаюсь ко всем журналистам. Может быть, среди вас найдутся честные люди, которые зададут Медведеву конкретный вопрос: ваша жена пользуется самолетом Bombardier Global 5000 за 50 миллионов долларов. Она налетала много часов, и просто эксплуатация лайнера обошлась ей в десятки миллионов рублей. Кто за это заплатил? Кому принадлежит этот самолёт? Ну а всех вас, дорогие зрители, я призываю следить за этой конференцией. Ждать, найдётся ли все-таки честный и смелый журналист. И писать в комментариях всем 20 телеканалам с хэштегом #СамолетСветланыМедведевой. Наша задача — сделать этот вопрос главным вопросом пресс-конференции. Все должны узнать, что такой вопрос есть. И послушать ответ. Или узнать о том, что ответа, как обычно, не будет. Всё чушь, муть и компот».*

В этих двух достаточно оторванных друг от друга отрывках текста прослеживается связность на всех уровнях. Когезия здесь выражается через основной смысловый посыл записи, заключающийся в призыве задать на предстоящей пресс-конференции конкретный вопрос премьер-министру РФ. Когерентность этих двух отрывков текста прослеживается и в выборе лексем — в данном случае используются контекстуальные синонимы: «одному парню» — «Медведеву», «один вопрос» — «конкретный вопрос», и в выборе речевой стратегии, в соответствии с которой автор текста дважды просит помочь ему задать вопрос премьер-министру. Так, лексическая когерентность данного отрывка текста становится основой для когерентности прагматической

и семантической. При этом при анализе стилистической связности заметим, что формально данные отрывки связаны в связи с тем, что в обоих используются языковые средства, присущие разговорному стилю речи: в первом абзаце — «одному парню», а в последнем — «чушь, муть и компот».

Интересны и другие абзацы текста, в которых связность наблюдается в первую очередь на лексическом уровне. Например, в тексте находим пять абзацев, объединённых при помощи лексемы «коррупция»:

«Так что, может, это банк ВТБ оплачивает полёты жены премьер-министра, и это коррупция.

Либо какой-то олигарх за него платит. И это коррупция.

Либо платит подконтрольный фонд, как мы это описывали в фильме «Он вам не Димон». И это тоже коррупция.

Ну и последний вариант только в том, что платит сам Медведев деньгами с секретного заграничного счета. Ворованными деньгами, других там быть не может.

Я склоняюсь к первому варианту. Шустрый банкир Костин обеспечивает коррупционную схему для жены Медведева, оплачивает полеты деньгами госбанка и себя не забывает. Включил и свою любовницу в этот пакет эксклюзивных услуг».

В каждом из коротких абзацев текста, выражающих общую мысль, присутствует лексема *коррупция* или однокоренная словоформа *«коррупционную»*. При этом интересно, что весь приведённый отрывок представляет собой единое смысловое целое, разбитое автором на абзацы с целью акцентирования внимания на приведённой им логической цепочке. Другими словами, автор специально разбил связный текст, но не нарушил его связность, выраженную как на лексическом уровне через повтор ключевой лексемы «коррупция», через анафору «либо» в первом и втором предложении, а также через эпифорическое предложение «И это коррупция», встречающееся в тексте трижды, так и на смысловом и прагматическом уровнях, что, как нам кажется, было сделано специально — для усиления смыслового эффекта от данного повтора.

Интерес представляет также и запись от 21.11.2019 года под заголовком «Кто за этим стоит? Ясно, что Путин. Вот на Путина в суд и подаём». В данной записи мы отметили реализацию категорий связности на лексическом, прагматическом, семантическом и стилистическом уровнях. Так, в каждом из абзацев текста автор использовал лексему «ФБК», а в пяти из десяти абзацев упоминается лексема «Путин». Стилистическая когезия реализуется через использование языковых

средств разных стилей в каждом из абзацев. Так, проанализируем первую часть текста:

«Если я вас попрошу припомнить все судебные иски, предъявленные за последнее время мне, ФБК и сотрудникам ФБК со стороны государства, окологосударственных структур и просто разных единороссовских шестёрок вроде ресторана «Армения», лапшичной или службы такси, то вы вряд ли сможете назвать всё, даже если внимательно следите».

Здесь мы видим сочетание стилистически разнородных лексем: так, словосочетания «судебные иски», «окологосударственные структуры», «сотрудники ФБК» относятся к официально-деловому стилю речи, а лексемы «единороссовских шестёрок» и «лапшичной» — к разговорному. Подобное соотношение наблюдается и во втором и третьем абзацах, где сочетаются разговорные «да чего уж там», «вообще-то», а также литературные «странной комнате», «огромный слон», «злостные нарушители» с официально-деловыми «исковые требования», «организаторы и участники митингов», «кандидаты». На наш взгляд, автор умышленно использует языковые средства разных функциональных стилей для того, чтобы его текст был полностью понятен любому читателю, он «разбавляет» отрывки, содержащие юридические и политические термины лексемам разговорного стиля с целью упрощения текста, а также для того, чтобы сделать его более понятным для читателя.

Итак, рассмотрев реализацию категорий связности в пределах одного синтаксического целого, отметим, что когезия и когерентность как показатели связности на разных уровнях текста политического блога могут реализовываться на разных аспектах анализа текста: от лексического до прагматического, показывая единство языковых средств, выбранных автором текста. Отметим также, во-первых, что категории связности демонстрируют стремление автора текста доказать свою точку зрения через использование на всех уровнях текста языковых средств, которые одновременно указывают на стилистическую неоднородность, и делают текст более понятным простым носителям языка, не знакомым с политическим и юридическим дискурсом. Во-вторых, категории связности помогают автору не только объединить текст и сделать его в сознании адресата целостным, но также и разделить его на части, одновременно акцентируя внимание на логике повествования и усиливая эффект от повторяющихся лексических компонентов. В-третьих, категории связности чаще всего реализуются одновременно, так как если текст связан на смысловом уровне, его связность на уровне формальном реализуется через использование повторяющихся или однокоренных лексем, а также языковых средств, имеющих единую стилевую окраску.

ЛИТЕРАТУРА

1. Горошко А. И., Жигалина Е. А. Виртуальное жанроведение: устоявшееся и спорное [Электронный ресурс] / А. И. Горошко, Е. А. Жигалина. — 2011. — URL: <http://www.textology.ru/article.aspx?ald=223> (дата обращения: 29.11.2019).
2. Гусейнов Г. Другие языки. Заметки к антропологии русского Интернета: особенности языка и литературы сетевых людей / Г. Гусейнов. — 2000. URL: <http://www.nlo.magazine.ru/dog/tual/main8.html> (дата обращения: 30.11.2019).
3. Китанина Э. А., Былкова С. В. Прагматический потенциал «оценочной революции» в оппозиционной прессе: социальный аспект // Теория и практика общественного развития. 2017. № 1. С. 11–13.
4. Навальный А. А. Как украли самолет для жены Медведева // блог Алексея Навального «Эхо Москвы», запись от 4.12.2019, [Электронный сайт]. режим доступа: <https://echo.msk.ru/blog/corruption/2548537-echo/>, (дата обращения: 06.12.2019).
5. Навальный А. А. Кто за этим стоит? Ясно, что Путин. Вот на Путина в суд и подаём // блог Алексея Навального «Эхо Москвы», запись от 21.11.2019, [Электронный сайт]. режим доступа: <https://echo.msk.ru/blog/corruption/2541175-echo/>, (дата обращения: 01.12.2019).
6. Фомин О. Н., Акаев Д. В. Политический блог: опыт социологического анализа // Среднерусский вестник общественных наук. 2009. № 3. С. 83–87.
7. De Beaugrande R., Dressler W. Introduction to Text Linguistics. New York, 1996. P. 84–112.
8. Halliday M. A. K., Hasan R. Cohesion in English. London: Longman, 1976. P. 27.

© Гезельбаш Нилуфар (niloofarghezeltash@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина

РАЗВИТИЕ ДВУЯЗЫЧНОЙ АНГЛО-РУССКОЙ ЛЕКСИКОГРАФИИ: ЯЗЫК ДЛЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ ЦЕЛЕЙ СОХРАНЕНИЯ И ИЗУЧЕНИЯ КУЛЬТУРНОГО НАСЛЕДИЯ (РЕСТАВРАЦИЯ)

DEVELOPMENT OF BILINGUAL ENGLISH-RUSSIAN LEXICOGRAPHY: LANGUAGE FOR SPECIFIC PURPOSES OF PRESERVATION AND STUDY OF CULTURAL HERITAGE (CONSERVATION/ RESTORATION)

L. Devel

Summary. The purpose of the article is to analyze and describe the prospects for the development of English-Russian lexicography in the framework of Language for Specific Purposes coverage in the field of conservation / restoration of cultural heritage monuments. Methods used: historical-descriptive method; contextual and functional analysis of words as integral units; methods of terminological and bilingual lexicography. The results of the study: the main aspects have been identified that emphasize the insufficiency of providing English-Russian accompaniment in the field of conservation / restoration of cultural heritage monuments (using examples of various fields); the necessity of systematic development (clarification, introduction of new terms, preservation of the lexical context during translation, etc.) of bilingual English-Russian lexicographic support for the conservation / restoration of cultural monuments on the basis of the formation of the terminological base of highly specialized branches of conservation / restoration activity is substantiated; The specificity of terminology in conservation / restoration for lexicographic fixation is revealed.

Keywords: bilingual English-Russian lexicography, conservation / restoration, cultural monuments, terminology, Language for Specific Purposes.

Девель Людмила Александровна

*К.филол.н., Санкт-Петербургский гуманитарный
университет профсоюзов
miladevel@gmail.com*

Аннотация. Целью статьи является анализ и описание перспектив развития англо-русской лексикографии в рамках освещения языка для специальных целей в области реставрации памятников культурного наследия. Используемые методы: историко-описательный метод; контекстно-функциональный анализ слов как целостных единиц; методы терминологической и двуязычной лексикографии. Результаты исследования: выявлены основные аспекты, подчеркивающие недостаточность обеспечения англо-русского сопровождения в сфере реставрации памятников культурного наследия (на примерах различных областей); обоснована необходимость систематического развития (уточнения, введения новых терминов, сохранения лексического контекста при переводе и пр.) двуязычного англо-русского лексикографического сопровождения консервации/реставрации памятников культуры на основе формирования терминологической базы узкоспециализированных отраслей реставрационной деятельности; выявлена специфика терминологии в реставрации для лексикографической фиксации.

Ключевые слова: двуязычная англо-русская лексикография, реставрация, памятники культуры, терминология, язык для специальных целей.

Условия современной формирующейся глобализированной социо-, поли- и мультикультурной сферы, включающей создание единой лингвокультурной реальности, определяет важнейшие требования к направлениям развития двуязычной англо-русской лексикографии [7; 12], обуславливая тем самым осуществление лексикографической поддержки междисциплинарных и автономных самостоятельных научных областей (в том числе культуры и искусства), интерес к которым возрастает в рамках мирового масштаба [8; 10; 11].

Двуязычная лексикографическая поддержка, имеющая особую значимость в плане развития языка для

специальных целей (далее ЯСЦ), выполняет ряд необходимых и важных функций, среди которых особое внимание должно быть уделено обеспечению стандартизации специальной терминологии, целевому контекстному использованию ключевых понятий, корректной лингвистической работе с терминами в переводах, их толкованию, преодолению противоречивости терминологических систем и т.п. [3; 8; 13; 14].

Помимо этого, развитие двуязычной англо-русской лексикографии выступает своеобразным методологическим инструментарием интеграции деятельности отечественных, национальных и мировых профессиональных сообществ. Так, например, а рамках международной по-

литики сохранения культурного наследия Международным советом по сохранению всемирного культурного наследия ICOMOS (ИКОМОС), подтверждающего консолидацию сил мирового сообщества по охране памятников культуры (в частности, в их реставрации), обоснована целесообразность ввода имеющихся и создаваемых переводных глоссариев в разработанную документацию. Это еще раз доказывает необходимость развития двуязычной англо-русской лексикографии с целью обеспечения глубокого понимания специализированной терминологии в области реставрации, лексикографической фиксации лексики с семантикой реставрации, а также ее контекстного использования в исходном и целевом языках [4; 5; 6; 8; 16].

Актуальность рассматриваемой проблематики, именно в области реставрации, базируется на основных концептах, подчеркивающих недостаточность обеспечения англо-русского сопровождения в сфере сохранения культурного наследия, среди которых:

- ◆ англо-русская лексикографическая поддержка существует эпизодически, она малочисленна и не охватывает все отрасли реставрации в сфере сохранения культурного наследия полноценно;
- ◆ в настоящее время происходит расширение терминологической базы в области реставрации, сохранения культурного наследия, базирующееся как на учете специфики раннейработанной системы средств, способов, методов и инструментов реставрации, так и на основе формирующихся новых концепций, масштабов по вопросам сохранения и реставрации памятников культуры, оформлении научного аппарата данной области как самостоятельной автономной и междисциплинарной сферы (в некоторых аспектах), а также совершенствовании технологий реставрационной деятельности, появлении нового технологического инструментария;
- ◆ вопросы сохранения культурного наследия приобретают значимость мирового масштаба, в рамках чего осуществляется консолидация усилий международных сообществ и возрастает востребованность двуязычной англо-русской лексикографической поддержки для достижения максимального результата проводимой политики;
- ◆ необходимость включения в культурный оборот исчезающих памятников отечественной культуры, основными причинами утраты которых становится критическая ситуация (с точки зрения исследователей памятников культуры) — обрушения, пожара, а также незавершенная реставрация [6; 9; 15].

Необходимость систематического развития (уточнения, введения новых терминов, сохранения лексического контекста при переводе и пр.) двуязычного англо-русского лексикографического сопровождения

консервации/реставрации памятников культуры основывается на формировании обширной терминологической базы узкоспециализированных отраслей реставрационной деятельности: например, «примитивизированная техника в одно-два травления» «выпуклый офорт», «цинкография» (one-two etching's primitivized technique, zincography, convex etching) в реставрации памятников гравировального искусства; «заболонь», «анизотропность», «звукоизоляционные свойства» (sapwood, anisotropy, soundproofing properties) в реставрации памятников деревянного зодчества; акватинта, резерваж, сухая игла, меццо-тинто, мягкий лак, метод электролитического травления и другие современные смешанные техники, требующие лексикографического оформления в рамках расширения «словаря» реставрации.

Алгоритм развития методологии двуязычной англо-русской лексикографической поддержки в рамках расширения ЯСЦ в реставрации включает ряд основных направлений:

- ◆ развитие научных исследований в области консервации/реставрации и введения в культурный «оборот» (презентация, демонстрация) культурного наследия в рамках мирового масштаба;
- ◆ совершенствование технологий реставрационных работ;
- ◆ расширение сферы международного сотрудничества, обуславливающего создание проектной документации по консервации/реставрации памятников культурного наследия.

В связи с этим значимость полноценного межкультурного взаимодействия специалистов в каждой узкоспециализированной области реставрации эскалационно возрастает, что делает необходимым создание двуязычных словарей специальной лексики.

Так, например, в настоящее время, отражая спектр специальной лексики для сферы реставрации памятников деревянного зодчества, отметим, что вокабуляр реставрации конструкций из дерева имеет недостаточное лексикографическое покрытие в языковой паре английский-русский. Среди имеющихся источников, которые были привлечены для составления проекта словаря по реставрации деревянной архитектуры, следует выделить работы А. Б. Алешина, Ю. Г. Боброва, А. Т. Вакиной, Т. И. Вахрамеевой и др. [1; 2; 3; 6].

Однако, тем не менее, вокабуляр описан недостаточно ёмко, что выражается в нехватке терминологии химии в реставрации памятников деревянной архитектуры, а также лексики по технологии переработки дерева.

Специфика терминологии реставрации в области, например, живописи также нуждается на сегодняшний

день в расширении терминологического употребления лексем, требующих сопоставления позиции слова с точки зрения терминологического и нетерминологического значения. В этой связи необходимо оперировать следующими вариантами соотношения до окончательной лексикографической фиксации:

- ◆ определение тождественности семантики лексемы в системе отношения «терминология-не терминология» (например, *светотеневой эффект (chiaroscuro effects)*);
- ◆ определение лексических границ значения термина (более узкое или более широкое по сравнению со значением общелитературного употребления) (например, анаморфоз: развитие с анаморфозом (*биол.*), техника живописи ... искажения перспективы для создания дополнительного изображения в пределах композиции (*жив.*);
- ◆ регулирование лексикографической представленности по принципу «терминологическое значение — не есть значение общеупотребительное» (например, *Raw watercolor — a technique in watercolor, when paint is applied to paper copiously moistened with water, this method is possible only in watercolor painting. The «raw» method is often used in combination with the «dry» watercolor work (Акварель по-сырому — техника в акварели, когда краска наносится на обильно смоченную водой бумагу, такой способ возможен только в акварельной живописи. Метод «по-сырому» часто применяется в комбинации с работой акварелью «по-сырому»).*

Наличие терминологии, представленной в лексикографической фиксации такими парами как «по-сырому — по-сырому» отражает общетерминологические тенденции оппозиции и также нуждается в гармонизации международной терминологии, регулируемой на основе того, что единственным видом синонимов в терминологическом использовании является абсолютная синонимия или *дуплет* (например, *закрепление/фиксация — fixing / fixing*).

В связи с вышесказанным становится значимым направление контент- и структурно-частотного анализа понятий, терминов и пр. в лексикографических источниках русскоязычной, англоязычной, двуязычной, а в некоторых случаях и многоязычной (например, в случае с терминологией техники «по-сырому» перевод с русского на английский и с итальянского на английский будет различен: *raw technique* и («*alla prima*») — *to the first*, которое нужно очень точно разграничивать по общелитературному контексту в английском языке: *alla prima occasione — at the first opportunity/tecnica alla prima — techniqueto the first* вместо *raw technique*).

Таким образом считаем необходимым еще раз отметить, что развитие двуязычной англо-русской лексикографии определяет широкие возможности формирования нового вокабуляра в области реставрации, что на основе гармонизации терминологической трансляции с одного языка на другой обогащает лексикографическое сопровождение соответствующего языка для специальных целей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алешин, А. Б. Реставрация памятников истории и искусства в России в XIX–XX вв. История и проблемы: учебное пособие / отв. ред. Л. И. Лифшиц, А. В. Трезвов / А. Б. Алешин, Ю. Г. Бобров, Н. Г. Бреган, В. В. Зверев и др. — М.: Академический проект, 2008. — 604 с.
2. Вакин, А. Т. Альбом пороков древесины / А. Т. Вакин, О. И. Полубояринов, В. А. Соловьев. — М.: Лесная промышленность, 1980. — 112 с.
3. Вахрамеева, Т. И. Методические рекомендации, приемы и способы реставрации памятников деревянного зодчества / Т. И. Вахрамеева, Е. В. Вахрамеев, А. Ю. Любимцев. — Петрозаводск: Лад, 2013. — 33 с.
4. Верещагина, И. М. Русская архитектурно-строительная терминология. Культурологический аспект / И. М. Верещагина, М. Е. Савинцева // Филологические науки. Вопросы теории и практики. — 2016. — № 11–3 (65). — С. 87–92.
5. Головин, Б. Н. Роль терминологии в научном и учебном общении // Термин и слово: межвуз. сб. / М-во высш. и сред. спец. образования РСФСР, Горьк. гос. ун-т; редкол. М. Б. Борисова и др.; отв. ред. Б. Н. Головин. Горький: Изд-во ГГУ им. Н. И. Лобачевского, 1979. — С. 14–23.
6. Девель, Л. А. Англо-русский двуязычный словарь как инструмент фиксации лексики с семантикой реставрации памятников деревянного зодчества / Л. А. Девель // Филологические науки. Вопросы теории и практики. — 2019. — № 3. — С. 282–286.
7. Девель, Л. А. Введение в лексикографию: выбор словарей. Учебное пособие для самостоятельной работы, материалы семинара / Л. А. Девель. — Санкт-Петербург, 2005. — 30 с.
8. Девель, Л. А. Лексикографическая поддержка международного сотрудничества в сфере сохранения культурного наследия (реставрация) / Л. А. Девель // Вестник Костромского государственного университета. — 2016. — № 2. — С. 161–165.
9. Забытые шедевры. Россия может утратить 5 тысяч памятников деревянного зодчества [Электронный ресурс] // Newsland. Информационно-дискуссионный портал. — 2017. — Режим доступа: <https://newsland.com>
10. Зарицкая, Л. А. Лексикографические критерии составления глоссария англоязычных терминов для будущего дизайнера / Л. А. Зарицкая // Вестник Оренбургского государственного университета. — 2013. — № 11 (160). — С. 174–179.
11. Зверев, В. В. Реставрация — слово и термин / В. В. Зверев // Художественное наследие. Хранение, исследования, реставрация / Федерал. агентство по культуре и кинематографии. — М.: ГОСНИИР, 2005. — 22 (52). — С. 19–26.

12. Козлов, А. В. Практический словарь делового английского языка / А. В. Козлов, Л. А. Девель. — Санкт-Петербург, 1991. — 206 с.
13. Плужников, В. И. Термины российского архитектурного наследия. Словарь-гlossарий / В. И. Плужников. — М.: Издательство Искусство, 1995. — 160 с.
14. Ратия, Ш. Е. Практика реставрационных работ. Сборник второй / Ш. Е. Ратия, П. Н. Максимова. — Москва: Государственное издательство литературы по строительству, архитектуре и строительным материалам, 1958. — 184 с.
15. Самборская, Ю. В. Центр деревянного зодчества Северного (Арктического) федерального университета имени М. В. Ломоносова / Ю. В. Самборская, Т. А. Никитина // Технические науки: традиции и инновации: материалы III Междунар. науч. конф. (г. Казань, март 2018 г.). — Казань: Молодой ученый, 2018. — С. 90–96.
16. Шинаев, С. Я. Деревянное зодчество. Толковый словарь терминов и понятий / С. Я. Шинаев. — М.: Спецпроектреставрация, 1992. — 67 с.

© Девель Людмила Александровна (miladevel@gmail.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



СОПОСТАВЛЕНИЕ ТЕМ КОМПЛИМЕНТОВ В РУССКОЙ И КИТАЙСКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРАХ¹

Жэнь Жэнь

Аспирант, Государственный институт русского
языка им. А. С. Пушкина, г. Москва
ranna430@mail.ru

COMPARISON OF COMPLIMENT TOPICS IN RUSSIAN AND CHINESE LINGUISTIC CULTURES

Ren Ran

Summary. Recently, in the teaching of Russian to Chinese students, one of the most important places has been the comparison of the native language with the student. The comparison applies not only to the grammatical and lexical sides of the language, but also to Russian and Chinese linguistic cultures, based on the model of speech behavior of the speakers of two non-related cultures. This article considers the difference and similarity of compliment topics in Russian and Chinese linguistic cultures in a gender perspective. The result of the study is pragmatic.

Keywords: compliment, gender, linguistic culture, intercultural communication., Chinese.

Аннотация. В последнее время, в преподавании русского языка китайским учащимся одно из самых важных мест занимает сопоставление родного языка с изучаемым. Сопоставление распространяется не только на грамматическую и лексическую стороны языка, но также и на русскую, и китайскую лингвокультуры, основываясь на модели речевого поведения носителей двух неблизкородственных культур. Данная статья рассматривает разницу и сходство тем комплимента в русской и китайской лингвокультурах в гендерном аспекте. Результат исследования имеет прагматическое значение.

Ключевые слова: комплимент, гендер, лингвокультура, межкультурная коммуникация, китайский язык.

Введение

Комплименты, относящиеся к речевому этикету, имеют большое значение для регулирования общения. С помощью комплимента можно избежать речевых конфликтов и обеспечивать гармоничное общение. В качестве элемента речевого этикета, комплимент играет важную роль в прагматической стороне коммуникации. Как Н.И. Формановская в своей работе написала: «Комплимент и одобрение служат поднятию настроения, созданию дополнительных стимулов к благорасположению и общению и, таким образом, способствуют достижению коммуникативных и внекоммуникативных целей общения» [2:267]. Таким образом, можно сказать что комплимент — это красивые слова, которые люди передают друг другу, с целью поддержать дружелюбное отношение собеседников и мирную атмосферу общения. Изучая тему комплиментов в русской и китайской лингвокультурах, мы провели анкетирование, в котором приняли участие носители русского языка и китайского языка в возрасте от 20 до 40 лет. В ряде работ Герберта Р.К. указано, что гендерная разница является одним из важных факторов который влияет на использование комплимента [1:445–465], также влияет на выбор

тем комплимента. Поэтому мы анализируем темы комплиментов в направлениях как мужчина — женщине, мужчина — мужчине, женщина — женщине, женщина — мужчине.

1. Сопоставление тем комплимента мужчина — женщине

Из таблицы очевидно, что у русских мужчин комплименты главным образом касаются облика, внешних черт, более 80% мужчин реагируют на внешний вид женщины. Как уже отмечалось, русские мужчины предпочитают говорить комплименты в ситуации ухаживания за женщиной, разумеется, прежде всего внешний вид женщин привлекает мужчин. Для того чтобы симпатизировать женщине, мужчины говорят комплименты о красоте женщин.

Соответственно, китайские мужчины ставят внешнюю красоту на второстепенное место, они в первую очередь подчеркнут характер и особые преимущества.

В древнем Китае, социальное положение женщин было очень низкое, женщины прислуживали всем членам семьи. В традиционном понятии, самыми главными

¹ Проект Фонда: Программа обмена стипендией китайско-российских стипендий совета по стипендии Китая (CSC) Foundation Items — The scholarship exchange program of the China-Russia Scholarships of the China Scholarship Council (CSC)

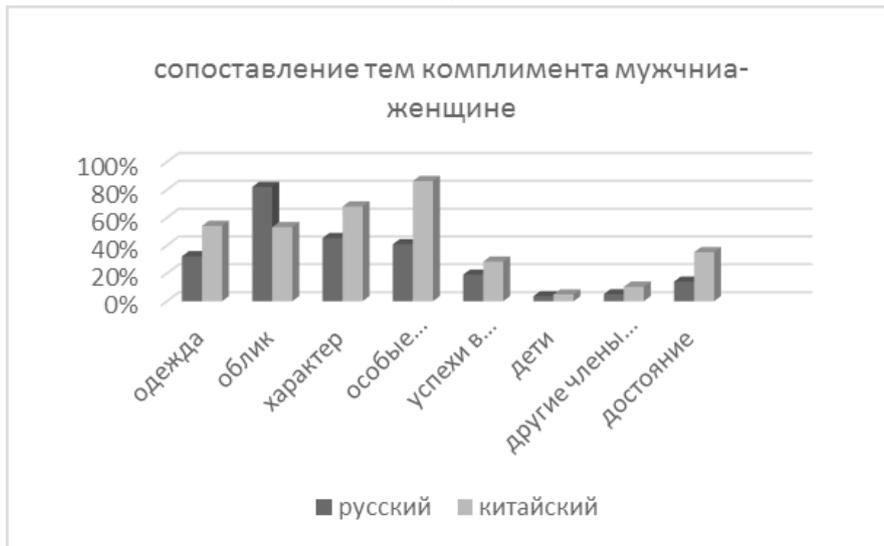


Рис. 1. Сопоставление тем комплимента мужчиной-женщине

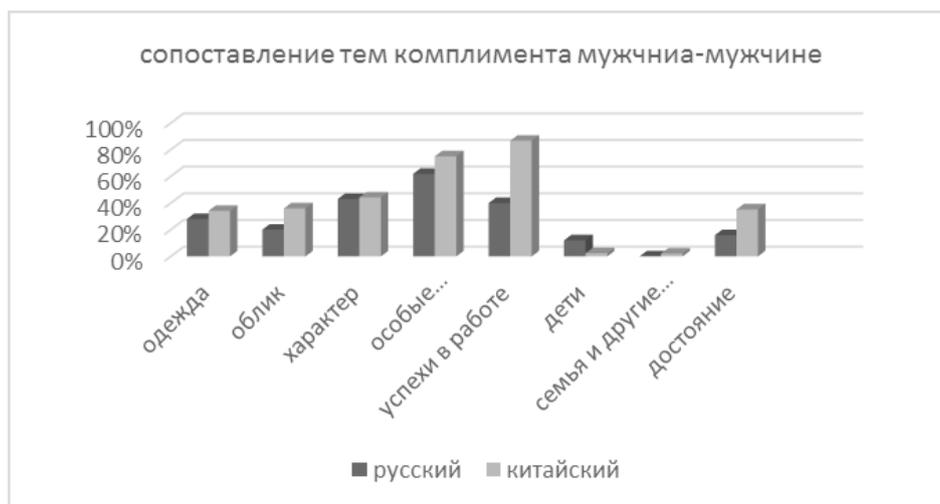


Рис. 2. Сопоставление тем комплимента мужчиной-мужчине

достоинствами женщины являются женская нежность, скромность, доброта, трудолюбие и умение ухаживать за семьей. Даже в сегодняшнем Китае, люди чаще всего оценивают женщин по этим показателям.

В Китае между мужчинами и женщинами не принято делать комплименты о красоте женщин. По мере развития общества люди постепенно меняли своё мнение, но между мужчинами и женщинами на эту тему разговаривать всё-таки нужно осторожно, иначе это легко может привести к недоразумению. Кроме того, как указано выше, в связи с эвфемизмом китайского народа, даже если мужчины действительно ценят внешний вид женщины, они не прямо выражают свое восхищение.

2. Сопоставление тем комплимента мужчины — мужчине

В таблице показано, что комплименты русских мужчин в адресат мужчин ориентированы больше на тему особых преимуществ, реже на характер и успехи в работе. А китайские мужчины прежде всего отмечают успех в работе, особые преимущества и характер. Между мужчинами редко ценят внешний вид или одежду. Как в Китае, так и в России, принято считать что самое главное для мужчин — это духовность и работоспособность, привлекательными качествами мужчин всегда являются сила и работоспособность



Рис. 3. Сопоставление тем комплимента женщина-женщине



Рис. 4. Сопоставление тем комплимента женщина-мужчине

Необходимо указать, что частота комплиментов, отмечающих успех в работе, гораздо больше у китайских мужчин, чем у русских. Современная китайская культура придаёт большое значение успеху в карьере, а не качеству жизни. Модель семьи по традициям Китая та, где семейные финансовые условия в большой степени зависят от зарплаты мужа, т.е. мужчина является ответственным за финансовую сторону. Разумеется, работа для мужчины имеет большое значение. Поэтому, многие китайцы, особенно мужчины, в первую очередь думают о карьере. И постепенно карьера становится меркой успеха или неудачи мужчин. Сравнительно, русские мужчины между собой гораздо меньше делают комплиментов на тему успехов в работе из-за некой особенности в русском характере — «ревность к чужому успеху».

3. Сопоставление тем комплимента женщина — женщине

Анализ выше показывает расположение тем комплимента между женщинами. Тематика комплиментов у женщин разнообразна и широка. Сравнивая с мужчинами,

женщины как правило чаще и способнее употребляют комплименты, у них и темы комплиментов богаче. Самой популярной темой комплиментов между русскими женщинами являются одежда и облик, потом следуют особые преимущества и успехи в работе. У китайских женщин существует аналогичная ситуация. Но есть отличие от русских в том, что под влиянием традиционной китайской культуры, китайянки чаще говорят комплименты в адрес характера.

Китайские женщины часто делают комплименты в адрес детей и других членов семьи, частота употребления этих тем также выше чем у русских. Основная причина этого различия связана с китайским способом общения — установкой на отношения не дисциплинарного типа. Человек в отношениях не дисциплинарной культуры всегда стремится связать комплименты со всеми сторонами жизни собеседника, и естественно, всеми вещами, которые непосредственно с ним связаны. Поэтому, в китайской культуре, хвалить детей значит делать комплимент самому собеседнику, и он будет рад за комплимент такого типа. А в русской культурной установке ориентирование отношений различных тем комплимен-

тов чётко разграничивается. Если хвалить детей, то это результат усилий их самих, родители не будут считать, что достижения детей тесно связаны с их воспитанием.

4. Сопоставление тем комплимента женщина — мужчине

Проанализировав таблицу, можно обнаружить, что комплименты женщин больше сосредоточены на характере, особых преимуществах и успехах в работе. Если большое внимание мужчин направлено на внешний вид женщин, то женщины наоборот, больше отмечают внутренние качества мужчин.

Китайские женщины чаще чем русские делают комплименты в адрес успехов в работе. Этот факт обусловлен тем, что китайская культура придаёт огромное значение успеху в карьере. Кроме этого, в Китае существует традиционный принцип ответственности мужчины за работу, женщины за семью. А также работоспособность и сохранность их имущества являются признаками успешности мужчины. Поэтому женщины часто говорят комплименты мужчинам за их отличные достижения в работе. В России, вследствие высокого уровня экономической независимости, у женщин меньше привязанности к мужчинам в материальном отношении. Этим и объясняется почему в России женщины намного меньше чем в Китае делают комплименты мужчинам в адрес успехов в работе.

Заключение

Проанализировав все данные, не трудно заметить, что в независимости от гендерного типа адресанта и адресата, доля использования комплиментов о имущественном достоянии в речевом поведении китайского народа выше чем у русских. Представляется, что это также может объясняться разными культурами Китая и России. В Китае, как указано выше, общение установлено на отношениях недисциплинарного типа, в то же время, между людьми в России отношения дисциплинарные. По китайскому традиционному этикету позволительно делать комплимент незнакомым людям о его доме или мобильном телефоне. В таком случае адресат обрадуется комплименту, поскольку его усилия получают подтверждение. Но в России, не принято делать такого комплимента кому-то незнакомому.

Подобных различий в русско-китайских речевых актах очень много. Мы привели лишь несколько типичных примеров, которые свидетельствуют о том, что с точки зрения употребления комплиментов китайские и русские принимают вежливость по-разному, и с другой стороны, различия употребления комплиментов между китайскими и русскими показывают себя, проявляя определенную национально-культурную специфику, которая требует от нас дальнейшего углубленного исследования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Holmes J. Paying compliments: A sex-preferential politeness strategy // J. Pragmat. 1988. Vol. 12, № 4. P. 445–465.
2. Формановская Н. И. Коммуникативно-прагматические аспекты единиц общения. М, 1998.
3. 魏耀章. 恭维语的性别差异研究 // 西安外国语学院学报. 2001. № 01. P. 1–5.
4. 汪方方. 多维视野中的俄汉恭维语对比研究: 硕士. 上海外国语大学, 2010.

© Жэнь Жэнь (ranna430@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ОСОБЕННОСТИ РЕЧЕВОГО ПОСТРОЕНИЯ У ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ РАЗЛИЧНЫХ ЯЗЫКОВЫХ ТИПОВ

FEATURES OF SPEECH CONSTRUCTION IN REPRESENTATIVES OF DIFFERENT LANGUAGE TYPES

A. Izmailov
I. Bagdasarova
Z. Abdullaeva
N. Kharchenko

Summary. The rapid development of science and technology at the present stage does not reduce interest in studying the nature of man and the peculiarities of action, the so-called speech mechanism, the main function of which was and is the function of adapting to an increasingly accelerating rhythm of life. The action of the speech mechanism in its practical applied sense in various conditions most accurately characterizes the subject's belonging to a particular linguistic type. The novelty of the work presented by the authors lies in an attempt to explain the nature of speech production in different language types in ordinary and extreme or close to extreme situations, and to identify the degree of influence of various communicative situations on the speed of deployment of the speech mechanism in different language types. The conclusions of this article are to classify the levels of deployment of the linguistic mechanism depending on the complexity of the speech situation and on whether the speech subject belongs to one or another linguistic type.

Keywords: language type; linguistic identity; strategies and tactics of speech behavior.

Измайлов Антон Зелимханович

К.филол.н., доцент, Институт экономики
и антикризисного управления, (г. Москва)
arolan705@yandex.ru

Багдасарова Илона Юрьевна

Старший преподаватель, Национальный
исследовательский технологический университет
«Московский Институт стали и сплавов»
artameli@mail.ru

Абдуллаева Зульфия Рагим Кызы

Старший преподаватель, Национальный
исследовательский технологический университет
«Московский Институт стали и сплавов»
zulya_ru@mail.ru

Харченко Николай Леонидович

Старший преподаватель, ГАОУ ВО «Московский
государственный институт физической культуры,
спорта и туризма имени Ю. А. Сенкевича»
m-rh@mail.ru

Аннотация. Стремительное развитие науки и техники на современном этапе несколько не уменьшает интереса к изучению природы человека и особенностей действия, так называемого речевого механизма, главной функцией которого была и есть функция адаптации к все более ускоряющемуся ритму жизни. Действие речевого механизма в его практическом прикладном смысле в различных условиях наиболее точно характеризует принадлежность субъекта к тому или иному языковому типу. Новизна представляемой авторами работы заключается в попытке объяснить характер речепостроения у различных языковых типов в ординарных и экстремальных или близких к экстремальным ситуациям, а также выявить степень влияния различных коммуникативных ситуаций на скорость развертывания речевого механизма у различных языковых типов. Выводы данной статьи заключаются в классификации уровней развертывания языкового механизма в зависимости от сложности речевой ситуации и от принадлежности речевого субъекта тому или иному языковому типу.

Ключевые слова: языковой тип; языковая личность; стратегии и тактики речевого поведения.

Говоря о специфике действия речевого механизма у различных языковых типов, следует прежде всего дать определение языкового типа и того, что отличает его в различных речевых ситуациях. При этом не следует смешивать понятия «языковой тип» и «тип языка» (последний относится к делению языков по морфологическим признакам). Характеристику языкового типа мы представляем без учета естественного развития, свойственного любой личности, так же, как и ее возможной деградации — процессов, которые, безусловно, оказывают сильное влияние на механизм речепорождения. Языко-

вой тип мы описываем, таким образом, в некоем отвлеченном виде, вне возможности влияния временных, ситуативных, межличностных и других параметров. Языковой тип отличает: склонность к самовыражению посредством речевых и паравербальных средств, соотносящуюся с интровертированностью или экстравертированностью личности; определенная ясность мышления, что накладывает отпечаток на простоту/сложность речеизъявления; наличие эмоционально-волевых качеств, что может препятствовать или, наоборот, способствовать точности и однозначности финальных конструкций и другие факторы.

Языковой тип можно кратко определить, как абстрактную модель речевого поведения, свойственного речевому субъекту в определенной ситуации и характеризующегося наличием устойчивых специфических признаков или, другими словами, устойчивой комбинаторностью речевых стратегий и тактик. В каком-то смысле языковой тип можно уподобить темпераменту личности, проявляющегося только в условиях социального взаимодействия или в отношениях с внешней средой. В то же время темперамент личности оказывает фундаментальное воздействие на принадлежность последней к тому или иному языковому типу, помогая сформироваться и развиться речевым привычкам, постепенно складывающимся в понятие языкового типа. В качестве примера можно привести такую важную характеристику речи, как скорость, отличающуюся индивидуальностью и варьирующуюся в диапазоне от 60 до 180 слов в минуту. Представляется очевидным, что при скорости менее 60 или более 180 слов минуту речь субъекта будет восприниматься менее эффективно.

Например, другие речевые характеристики, такие как громкость, тембр, акцентуация, паузальность и прочие, также задаются темпераментом говорящего и, следовательно, могут сознательно меняться в направлении лучшего усвоения передаваемой информации.

Не менее важным в контексте настоящей работы является определение понятия языковой личности и соотношение его с понятием языкового типа. Для рассмотрения первого понятия необходимо, в свою очередь, выявить составляющие его функциональные компоненты, т.е. те сущности, благодаря которым становится возможным его реализация. Эти функциональные компоненты характеризуют: 1) глубинную сущность индивидуальной языковой структуры; 2) степень отражения окружающего мира; 3) мотивационную направленность; 4) соотносительность финальных языковых структур с первоначальными целевыми установками; 5) побочные эффекты речевого воздействия. Вышеуказанным характеристикам соответствуют следующие компоненты: а) внутренний речевой компонент; б) компонент внешнего воздействия; в) мотивационный или целеполагающий компонент; г) преобразующий компонент; д) факультативный компонент.

Функционирование языковой личности в коммуникативной среде трансформирует ее в источник приема, переработки и передачи информации — процессов, проходящих под воздействием внутренних и внешних условий. Абстрактная личность начинает принимать вполне реалистичные черты — речевые характеристики, которые с течением времени складываются в определенные поведенческие модели, т.е. языковые типы. Итак, языковые типы — это конкретные проявления абстрактной языковой личности.

Рассмотрим языковые типы более подробно с учетом их характеристик и речевого проявления. В одной из наших предыдущих работ [2], уже были выделены некоторые языковые типы и представлены их общие характеристики. Названные типы — агрессивный (конфликтный), консентный (конформный) и медитативный, разумеется, являются обобщенными и в чистом виде встречаются редко. Каждый из них в той или иной языковой ситуации может быть активным или пассивным коммуникантом по отношению к своему речевому партнеру.

Агрессивный тип личности определяется стремлением навязать оппоненту свою точку зрения на обсуждаемую проблему, принудить его к ответу, заставить замолчать и т.п. При этом в зависимости от статуса партнера, который и сам может представлять собой агрессивного собеседника и, более того, проявлять активность в заданной ситуации, первый коммуникант использует адекватные конкретной ситуации языковые (императивные конструкции, риторические вопросы, повторы, параллелизмы, экспрессивные элементы) и паралингвистические приемы, например: разноуровневая интонация, паузы, мимика, жестикаляция и т.д. [4].

Агрессивный языковой тип не обязательно соответствует агрессивности понимаемой в психолингвистическом аспекте (человек любого темперамента может в силу определенного коммуникативного фона или в зависимости от отношения с речевым оппонентом стать лингвистически агрессивным), но всегда характеризует эмоционального, а не просто заинтересованного в диалоге коммуниканта и готового отстаивать собственную позицию, используя весь арсенал имеющихся у него языковых средств.

Консентный языковой тип отличается зависимостью в диалоге по отношению к агрессивному коммуниканту. Эта зависимость может быть следствием неравного положения участников (отношения между начальником и подчиненным, сильным и слабым и т.п.), негативных отношений между ними или отсутствия интереса к предмету обсуждения. Будучи полной противоположностью агрессивному языковому типу, консентный тип использует меньшее количество паралингвистических приемов, а из имеющихся в его распоряжении языковых приемов чаще использует эхололические структуры (особенность некоторых языковых субъектов повторять последнее слово или комбинацию слов речевого оппонента).

Приведем пример:

*“...Piggy’s voice penetrated to Ralph.
“Let me speak.”*

He was standing in the dust of the fight, and as the tribe saw his intention the shrill cheer changed to a steady boing.

Piggy held up the conch and the boing sagged a little, then came up again to strength.

"I got the conch!"

He shouted.

"I tell you, I got the conch!"

Surprisingly, there was silence now; the tribe were curious to hear what amusing thing he might have to say.

Silence and pause; but in the silence a curious air-noise, close by Ralph's head.

He give it half his attention — and there it was again; a faint

"Zup!"

Someone was throwing stones: Roger was dropping them, his one hand still on the lever.

Below him, Ralph was a shock of hair and Piggy a bag of fat.

"I got this to say.

You're acting like a crowd of lads."

The boing rose and died again as Piggy lifted the white, magic shell.

"Which is better — to be a pack of painted Indians like you are, or to be sensible like Ralph is?"

A great clamor rose among the savages.

Piggy shouted again.

"Which is better — to have rules and agree, or to hunt and kill?"

Again the clamor and again—Zup!" [1].

Хрюша — подросток, с мнением которого никто, кроме Ральфа, не считается. Он консентный коммуникант, обычно занимающий субординативную позицию в диалоге. Тем не менее в самой экстремальной ситуации (ему, как и Ральфу, угрожает смертельная опасность), в момент ее наивысшего развития, Хрюша осознает необходимость высказать собственное мнение о сложившейся ситуации и решается на это, используя адекватный речевой арсенал — обращение, лексические и грамматические повторы, сравнительные конструкции. В качестве другого примера используем следующий речевой фрагмент:

...JERRY: Now I'll let you in on what happened at the zoo; but first, I should tell you why I

went to the zoo. I went to the zoo to find out more about the way people exist with animals,

and the way animals exist with each other, and with people too. It probably wasn't a fair test,

what with everyone separated by bars from everyone else, the animals for the most part from

each other, and always the people from the animals.

But, if it's a zoo, that's the way it is. [He

pokes Peter on the arm.] Move over.

PETER: [Friendly] I'm sorry, haven't you enough room?

[He shifts a little.]

JERRY: [Smiling slightly] Well, all the animals are there, and all the people are there, and it's

Sunday and all the children are there.

[He pokes Peter again.] Move over:

PETER: [Patiently, still friendly] All right. [He moves some more, and JERRY has all the

room he might need.] [5].

В приведенном диалоге консентный и агрессивный типы (Питер и Джерри, соответственно) представлены достаточно демонстративно. В ущерб личному времени и интересам (а в финальной сцене и физическому пространству) Питер целиком переключается на ведение диалога с Джерри. Речевая ситуация развивается тем стремительнее, чем агрессивнее становится Джерри (он начинает применять оскорбительные и бранные слова) и чем, соответственно, пассивнее ведет себя Питер. В итоге речевая ситуация переходит в вербально тупиковое состояние, когда возможность установления коммуникативного равновесия становится нулевой. Следствием этого может быть завершение коммуникативного процесса или, как в данном случае, ситуация переходит в конфликтную и заканчивается гибелью одного из участников:

"...JERRY: Fight for it, then. Defend yourself; defend your bench.

PETER: You've pushed me to it. Get up and fight.

JERRY: Like a man?

PETER: [Still angry] Yes, like a man, if you insist on mocking me even further.

JERRY: I'll have to give you credit for one thing: you are a vegetable, and a slightly nearsighted

one, I think ...

PETER: THAT'S ENOUGH...

JERRY: ... but, you know, as they say on TV all the time J you know J and I mean this, Peter;

you have a certain dignity; it surprises me ...

PETER: STOP!

JERRY: [Rises lazily]: Very well, Peter, we'll battle for the bench, but we're not evenly

matched. [He takes out and clicks open an ugly-looking knife.]

PETER: [Suddenly awakening to the reality of the situation] You are mad! You're stark raving

mad! YOU'RE GOING TO KILL ME!

THREATS WITH A KNIFE

[But before Peter has time to think what to do, JERRY tosses the knife at Peter's feet.]

JERRY: There you go. Pick it up. You have the knife and we'll be more evenly matched.

PETER: [Horrified] No!

[JERRY rushes over to Peter, grabs him by the collar; PETER rises; their faces almost touch.]

JERRY: Now you pick up that knife and you fight with me. You fight for your self-respect; you fight for that goddamned bench.

PETER: [Struggling] No! Let ... let go of me! He... Help!

SLAPS AND SPITS

JERRY: [Slaps Peter on each "fight"] You fight, you miserable bastard; fight for that bench;

fight for your parakees; fight for your cats; fight for your two daughters; fight for your wife;

fight for your manhood, you pathetic little vegetable. [Spits in Peter's face] You couldn't even get your wife with a male child.

PETER: [Breaks away, enraged] It's a matter of genetics, not manhood, you ... you monster.

[He darts down, picks up the knife and backs of a little; breathing heavily.] I'll give you one last chance; get out of here and leave me alone... " [5].

Характерно, что в результате речевого воздействия Джерри Питер сам становится агрессивным, хотя эта агрессивность сохраняет черты конформности (единственное желание Питера в том, чтобы его оставили в покое, он не вторгается в личное пространство Джерри, употребляя слова и фразы заклинания типа «слышите», «в последний раз говорю» и т.п.).

Консентный языковой тип ничего не навязывает собеседнику; его главной целью в дискурсе остается создание сбалансированной и комфортной атмосферы (отсюда и название типа).

Приведем еще один пример:

"...Martha (looking around the room). What a dump! Hey, what's that from? "What a dump!"

George. How would I know?

Martha. Oh, come on, what's it from? You know! What's it from, for Christ's sake?

George. What's what from?

Martha. I just told you. I just did it. "What a dump?" Huh? What's that from?

George. I haven't the faintest idea...

Martha. Dumbbell! It's from some Bette Davis picture...some goddamn Warner Brothers epic.

George. Martha, I can't remember all the films that came out of Warner Brothers... " [5].

Как видно из приведенного фрагмента, Марта (агрессивный тип и активный коммуникант) пытается выяснить интересующий ее вопрос, используя императивные эле-

менты, приемы лексического и синтаксического повторов, а также эмоционально-экспрессивную и пейоративную лексику. Джордж (консентный тип и пассивный коммуникант), не имея возможности предоставить запрашиваемую информацию, пытается уйти от диалога, применяя негативные структуры и повторяющиеся элементы.

Во всяком случае, отличительной особенностью агрессивного языкового типа является неумение или нежелание адекватным образом воспринимать позицию речевого оппонента; при этом значимой остается собственная речь. Агрессивный собеседник, хотя и рефлектирует речь оппонента, но делает это поверхностно, отмечая только внешнее речевое поведение последнего, не углубляясь в смысл ответных реплик. В самом крайнем выражении агрессивный коммуникант становится трудным для восприятия. В такой момент может раздражать собственное речевое поведение, но при этом он остается агрессивным по отношению к любой речевой реакции собеседника, включая и ее отсутствие (т.е. молчание, в особенности, если оно скрывает негативное отношение).

Как показывают указанные примеры, одним из факторов, способствующих усилению позиции говорящего и/или способствующих его переходу из одного состояния в другое, является фактор риска. Он может касаться как непосредственной опасности для жизни говорящего, так и любой ситуации, выводящей последнего за пределы зоны комфортного общения.

Отличие медитативного языкового типа от двух упомянутых выше типов, заключаются в отсутствии коммуникативной направленности. Медитативный тип отличается, как правило, ауторефлексией, т.е. направленностью в дискурсе на самого себя. Такая речь может быть эгоцентрической, проходить в замкнутой языковой среде (разговор человека с самим собой или животным). Особо хочется отметить общение с неодушевленными предметами, что получило название «антропоморфизм». Конечная цель таких монологических высказываний — речевая реализация внутреннего экспрессивного потенциала как со знаком плюс, так и со знаком минус. Вербальное выражение негативной экспрессии по отношению к неодушевленным объектам (бытовым предметам, личным принадлежностям в особенности такому неотъемлемому атрибуту современной жизни, как телефон) становится вполне распространенным явлением и совсем не вызывает критического отношения.

Медитативная речь может быть также реализована в пространстве диалога, если говорящий и/или его оппонент не ставят себе целью навязать свою точ-

ку зрения, убедить в правильности своих слов и т.п. В каком-то смысле каждый участник диалогического процесса медитативен. Даже проявляя искренний интерес к высказываниям оппонента, каждый из нас в конечном счете находит в них вербальное выражение собственных речевых интенций, что может быть передано известной фразой: «Это именно то, что я хотел сказать».

Отсутствие необходимости убеждения, психологического давления, поиска комфортной речевой зоны и др. факторов, свойственных агрессивной или консентной позиции, накладывает отпечаток и на построение медитативной речи. Такой речи могут быть свойственны неполные предложения, предложения со вставочными конструкциями, синонимическими оборотами и т.п. Состояние речевого равновесия в диалоге или монологе в данном случае легко поддерживается усилиями одного из коммуникантов.

В настоящее время некоторыми учеными (Исерс О.С., Седов К.Ф., Шмелева Т.В.) выделяется еще один языковой тип — *манипулятивный*. Само название этого типа четко определяет направленность свойственных ему речевых тактик и стратегий, а именно манипулирование сознанием говорящего для достижения собственных эгоистических целей. Данный языковой тип отчасти заимствует черты агрессивного и консентного типов, но выходит за пределы речевой реализации последних из-за более широкого объема стоящих перед ним задач. Речевая манипуляция предполагает сбалансированное сочетание реализуемой собственной речи с восприятием речи собеседника. В отличие, например, от консентного типа, манипулятивный языковой тип использует тактику уступки не как самоцель, т.е. для достижения или сохранения комфортной речевой атмосферы, а как средство для создания доверительного отношения (часто ложного) к себе со стороны речевого партнера. Точно таким же образом манипулятивный тип может использовать тактику агрессивного типа не с целью подавить речевого оппонента, а для того, чтобы привести последнего в состояние добровольного подчинения в отношении (так или иначе) навязываемой речевой позиции. В целом действие речевого механизма данного языкового типа разворачивается таким образом, чтобы финальные структуры были не только приняты, но и усвоены соответствующим образом. Для этой цели финальные структуры должны быть лишены тяжеловесности, которая свойственна предложениям с большим количеством сложносочиненных и сложноподчиненных придаточных и препятствующих усвоением реципиентом или целевой аудиторией. В качестве примера приведем небольшой отрывок из предвыборной речи американского президента Д. Трампа:

"...Believe me, folks, we're building the wall, believe me, believe me, we're building the wall..." "I love women. Believe me, I love women. I love women. And you know what else, I have great respect for women, believe me."

"I am the least, the least racist person that you've ever met, believe me."

"The world is in trouble, but we're going to straighten it out, okay? That's what I do. I fix things. We're going to straighten it out, believe me."

"So let me state this right up front: [in] a Trump administration our Christian heritage will be cherished, protected, defended — like you've never seen before. Believe me..." [6].

Указанный отрывок строится, как видим, из простых, местами простейших, базовых конструкций, изобилует повторениями и синонимичными оборотами. Все это, вкуче с усиливающими эффект фонационными и кинетическими средствами, должно продемонстрировать искренность и доступность намерений президента, убедить слушателей, что он и они объединены общими целями и задачами.

Живая речь говорящего — сложный процесс, составляющими которого являются различными по степени силы односторонней и/или разносторонней направленности. Состояние ауторефлексии в дискурсе, основанное на эмоциональном равновесии, способствует замедлению речевого потока и более полному построению семантических блоков с использованием предикативных групп и придаточных предложений; в то время как эмоциональная неустойчивость ускоряет речевой ритм говорящего, приводя к образованию неполных структур, повторений, слов с нулевой семантикой и т.д. При эмоциональной неустойчивости, целью высказывания говорящего (даже в условиях отрицательной динамики) является достижение более или менее устойчивого баланса с речевым оппонентом. При наличии принципиальной невозможности достижения речевого баланса взаимодействие коммуникантов переходит на иной, чаще всего низший уровень, где аргументами являются паралингвистические языковые средства.

Как можно заключить из рассмотренных выше примеров, классификация и анализ языковых типов предполагает расширенное знание тактик и стратегий речевого поведения. Исследованию данных вопросов посвящено немало трудов отечественных и зарубежных специалистов, тем не менее еще не существует исчерпывающей классификации языковых типов [3]. Рассмотренные нами типы являются по существу базовыми и предвзвешивают исследования по их определению и последующей систематизации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Голдинг У. «Шпиль» и другие повести. Москва: Прогресс, 1981, 448 с.
2. Измайлов А. З. Языковая креативность личности: монография. Смоленск: Издательство «Смоленская городская типография», 2011, 97 с.
3. О. С. Иссерс. Коммуникативные стратегии и тактики русской речи. Москва: Издательство ЛКИ, 2008, 288 с.
4. Нелюбин Л. Л. Толковый переводоведческий словарь. Москва: Издательство МПУ «Народный учитель», 2001, 282 с.
5. Olbi Je. Smert' Bessi Smit i drugie p'esy [The Death of Bessie Smith and Other Plays]. Moscow: Progress, 1976, 307 p.
6. Trump, D. (2016). Full transcript of Donald Trump's 2016 presidential announcement. (Online) <https://www.nydailynews.com/news/politics/transcript-donald-trump-2016-presidential-announcement-article-1.2260117> (доступ 25.03.2019).

© Измайлов Антон Зелимханович (arolan705@yandex.ru), Багдасарова Илона Юрьевна (artameli@mail.ru),
Абдуллаева Зульфия Рагим Кызы (zulya_ru@mail.ru), Харченко Николай Леонидович (m-rh@mail.ru).
Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Московский государственный институт физической культуры, спорта и туризма имени Ю. А. Сенкевича

СРАВНЕНИЕ ГРЕЧЕСКОГО И КИТАЙСКОГО МИФОЛОГИЧЕСКОГО ГЕРОЯ

COMPARISON OF THE GREEK AND CHINESE MYTHOLOGICAL HERO

Kuang XiuLi

Summary. The article discusses the role of myth in the worldview and understanding of man in a historical context, the importance of myth as a tool for the formation of human consciousness is noted. The issues related to the emergence of similar and different mythological plots and heroes among different peoples are discussed. A comparison is made of typical Greek and Chinese mythological heroes — the Greek and Chinese goddesses of the moon (Selena and Chan E), as well as Oedipus and Netzha. The similarity in the main components of mythological plots and differences in important details due to the worldview and mentality of peoples are revealed.

Keywords: myth, mythology, people, mentality, ancient Greek myths, Chinese myths.

Куан Сюли

Уральский федеральный университет им. первого
Президента России Б. Н. Ельцина (Екатеринбург)
760387098@qq.com

Аннотация. В статье рассматривается роль мифа в мировоззрении и миропонимании человека в историческом контексте, отмечается важность мифа как инструмента формирования сознания человека. Обсуждаются вопросы, связанные с возникновением схожих и различных мифологических сюжетов и героев у разных народов. Производится сопоставление типичных греческих и китайских мифологических героев — греческой и китайской богинь Луны (Селены и Чан Э), а также Эдипа и Нэчжа. Выявляется сходство в основных компонентах мифологических сюжетов и отличия в важных деталях, обусловленные мировоззрением и менталитетом народов.

Ключевые слова: миф, мифология, народ, менталитет, древнегреческий мифы, китайские мифы.

Постановка проблемы

Миф, появившийся в глубокой древности, является для современного человека большой ценностью. Он представляет собой творение человеческого сознания, в основе которого лежит мир фантазий, проецируемый на реальный мир. Любой миф представляет собой целостную единицу мышления, где все аспекты взаимосвязаны. Культуролог Л. Г. Ионин полагает, что «миф есть фундаментальная форма строения реальности» [3, с. 223].

Миф формирует представление о жизни как едином пространстве. Это значит, что он обеспечивает, с одной стороны, единство субъекта и объекта, с другой — единство представления и действия. В сознании современного человека миф содержит совершенно определенные коннотации: когда индивид в своей речи называет мифом какое-либо сообщение, в его сознании и в сознании реципиента представленная информация не соответствует действительности. То есть миф для современного члена общества соотносим со сказкой. Но, несмотря на то, что основы мифа и сказки во многом схожи, миф первоначально отражал принципиально иные способы восприятия действительности.

Каждый элемент мифа, в том числе мифологические герои, отражает особенности истории, традиций, культуры, менталитета народа, поэтому, изучая их сегодня, мы имеем возможность прикоснуться к глубинным пластам

народной культуры и осознать особенности народа, его мировоззрения и менталитета.

Степень изученности проблемы

Сопоставительное изучение мифологии разных народов достаточно активно ведется современными исследователями. Сходства и различия между богами как персонажами славянской и скандинавской мифологии рассматривает А. Д. Мамонтова, отмечающая, что мифология «находится в непосредственной связи со средой обитания народа-мифотворца» [4, с. 155]. Т. В. Илларионова и С. Р. Винокурова анализируют сходство персонажей якутского героического эпоса олонхо и греческой мифологии [2]. Н. П. Писаревский выстраивает параллели между мифами древних греков и древних ариев и высказывает предположение «об их генетическом родстве и общности происхождения» [7, с. 5]. Ж. А. Аймухамбет удаётся обнаружить идентичные мотивы и персонажи в тюркской и кельтской мифологии [1].

Сопоставительные исследования древнегреческой и китайской мифологии, к сожалению, немногочисленны. Ю. Н. Столяров обращает внимание на мифы данных народов о ниспослании письменности и выявляет, что в обеих мифологиях честь изобретения письма отдаётся высшим богам пантеона [8, с. 7]. Сопоставление героев китайской и греческой мифологии очень актуально, так как позволит по-новому взглянуть на образ человека в двух наиболее древних мировых культурах.

Цель исследования

Сопоставить героев греческой и китайской мифологии, выявить сходство и различия между ними, связанные с особенностями европейцев и китайцев.

Результаты исследования

На определенном этапе исторического развития мифология существовала почти у всех известных народов, причём некоторые сюжеты и рассказы повторяются в мифологических циклах разных народов. Под мифологией понимается форма общественного сознания, способ понимания природной и социальной действительности на разных стадиях общественного развития [5, с. 123].

Миф отражает и кодифицирует верование, создает традиции, диктует представителям общества правила поведения. Свойственные для мифологии понятия о божественном первоисточнике правил общечеловеческого поведения и общечеловеческих установлений в целом, о том, что нормы человеческого общения диктуются космическими процессами и правилами, закрепляют свое значение и в будущем, в условиях возникновения государств. Мифологические и религиозные представления о дозволенном и недозволенном, справедливом и несправедливом особым образом воздействовали на источники древнего права. Закон диктуется мифом, а миф нацеливает человеческое сознание на веру в правосудие. В мифологии победа добра над злом является главной установкой для конструирования человеческих отношений, в логике мифа принципом упорядочения служит божественная справедливость. Миф отражает представление о божественном происхождении права, о его справедливости как принципе отношений между божественными и человеческими делами [6, с. 11].

Мифология является не только частью культурной традиции определенного народа, но и частью мифологической традиции всего человечества. При сравнении мифологии разных народов обнаруживаются сходные образы, повторяющиеся сюжеты и разные результаты. Собственно, наука о мифологии и занята главным образом тем, чтобы объяснить природу этих повторяемости и различий, установить, являются они результатом независимого появления одних и тех же мифов у разных народов или результатом распространения мифов из единого центра (или нескольких центров), а, возможно, результатом культурных контактов. Несомненно, что основная часть мифологических сюжетов — и архаических, и религиозных, и политических — имеют свойство повторяться.

Древние люди верили в силу природы, поэтому у разных народов существуют боги ветра, огня, солнца и т.д.

Богиня Луны в верованиях разных народов — это отражение древнего лунного культа. Присутствует богиня Луны и в греческой, и в китайской мифологии.

Мифы Древней Греции повествуют, что, когда смутная богиня Никта (Ночь) приходила на смену уходящей на покой белой Гемере (День), из-под горизонта на радость всей природе выходила величественная колесница богини Селены, которую влекли неторопливые быки, управляемые Селеной, с лунным серпом на белом лбу и в длинном одеянии цвета шафрана. При появлении богини Селены море, охваченное сильным беспокойством, шумно катило волны на берег. И не было на земле такого смертного, который не испытывал бы с появлением Селены грусти и неясного томления.

Селена была лунной богиней древних греков, с помощью которой объяснялись лунные циклы, приливы и отливы. Традиционно ей поклонялись дважды в месяц — в полнолуние и новолуние. Она была олицетворением самой Луны, выступала как дочь прославленных титанов Тейи и Гипериона. Ее братом в мифологии является Гелиос (бог Солнца).

В древние времена Солнце и Луна в мифологических представлениях нередко выступали одинаково могущественными. Луна чаще всего изображалась греками как богиня, которая беременела и рождала новое светило каждый месяц. И поэтому греки поклонялись ей как богине приливов, плодородия.

Селена также была связана с подсознанием человека — древнегреческие жрицы взывали к ней через сны для получения совета по важным вопросам. Эта особенность, скорее всего, связана с ассоциацией ночи со снами. Кроме того, Селена считается покровителем решений, которые часто приходят к людям во сне, когда подсознание имеет возможность обрабатывать информацию, не признанную сознательно.

В восприятии современных китайцев Луна олицетворяет красоту. В обычные дни эта красота не так ярка, но каждое 15-е число 8-го по китайскому лунному календарю месяца её фигура бывает очень ясна. Луну называют Чан Э. Китайцы очень любят рассказывать легенду об этой прекрасной богине.

Очень давно на небе появились десять солнц. Обычно они были видны по очереди: когда одно солнце садилось, другое заменяло его. Но такой порядок повторялся изо дня в день в течение многих лет и надоел солнцам. Сговорившись однажды вечером, на следующее утро они вылетели вместе и разлетелись по всему безграничному небосводу. Пользуясь неограниченной свободой и предаваясь необузданному веселью, солнца

установили для себя новый порядок. Каждый день они поднимались из-за горизонта вместе, больше не желая разлучаться. В результате на земле наступила ужасающая засуха: растительность начала гибнуть, реки — пересыхать. В жилах людей едва не закипала кровь, было невозможно дышать, иссякли съестные припасы. Оставшиеся в живых взмолились, и их мольбы услышал стрелок Хоу И. Великий герой стрелами из лука сбил девять солнц, но одно оставил, приказав ему на ночь прятаться. Так появились день и ночь.

Император Поднебесной наградил стрелка эликсиром бессмертия. Хоу И отдал его на хранение своей любимой жене Чан Э. В отсутствие мужа злодей ворвался в дом и хотел забрать эликсир, но Чан Э выпила снадобье, чтобы оно не досталось грабителю. Ветер подхватил ставшую легкой Чан Э и унес на небо в лунный дворец.

Лунный дворец стоял пустым, Чан Э была там одна. И чем дольше она жила в лунном дворце, тем больше ее печалило одиночество. Ей оставалось только вспоминать о семейном счастье и о доброте мужа. Мысли красавицы часто возвращались в мир людей, однако всё было напрасно, и ей ничего другого не оставалось, как вечно пребывать в лунном дворце, никогда уже не спускаясь на землю. Однажды у Чан Э появился друг — заяц, и с тех пор они жили вместе — богиня Луны и старательный заяц, который без усталости толчет что-то в ступке. Говорят, Чан Э требует от зайца толочь эликсир бессмертия для Хоу И, чтобы он тоже мог выпить его и улететь в лунный дворец, чтобы быть с Чан Э. Конечно, её мечта не сбылась, и заяц толчет, не переставая.

Когда Хоу И вернулся домой, он обнаружил отсутствие жены и пустой сосуд из-под снадобья. Испуганно бросившись к окну, он увидел, как его жена возносится на небо. Он достал лук, но не смог выстрелить в собственную жену. Хоу И очень горевал. Он приказал прислуге поставить в саду стол, на котором разложили фрукты, когда-то особенно любимые Чан Э. После смерти Хоу И вознёсся на солнце. Раз в год, 15-го числа восьмого лунного месяца, Хоу И и Чан Э встречаются, и в этот день Луна особенно круглая, означающая воссоединение [9].

В этот день люди готовят лунные пряники со своими родными и близкими, для того чтобы праздновать воссоединение влюблённых, и постепенно 15-й день восьмого месяца стал китайском праздником середины осени и лунных пряников.

Китайский лунный фестиваль является семейным праздником, и его принято проводить в кругу семьи, друзей и близких. По своей значимости этот праздник ознаменовывает середину годового цикла в представ-

лении народов Восточной Азии. 15-й день 8-го месяца (полнолуние) по китайскому календарю примерно соответствует второй половине сентября. Считается, что в этот день лунный диск «самый яркий и круглый в году». Образ «полноты» фигурирует в нескольких смыслах: это время завершения сбора урожая; луна является символом женского начала, и её полнота — также символ плодородия.

Сравнивая две богини луны — древнегреческую и китайскую, отметим, что обе они являются воплощением красоты, символизируют плодородие. По-разному трактуется её полнота: греческая Луна чаще всего изображалась как «полная» потому, что была беременной и каждый месяц рождала новое светило. А для китайской Луны образ «полноты» трактуется как символ плодородия, поскольку лунный праздник — время завершения сбора урожая. Отличие состоит в связи китайской богини Луны с семьёй и передаваемой с её помощью символикой единства семьи, полноты чувств, нерушимости семейных связей.

Коснёмся также такого трагического образа греческой мифологии, как Эдип, сын Лая и Иокасты. Царю Лаю было предсказано, что он примет смерть от руки своего сына. Поэтому, когда Эдип только родился, Лай прокол ему сухожилия около лодыжек и избавился от него. Новорожденному очень повезло: он не умер, а стал приемным сыном царя Коринфа Полиба и царицы Меропе, у которых не было собственных детей; они назвали мальчика Эдипом и воспитали его как родного сына.

Однажды, когда Эдип уже стал юношей, он узнал от оракула, что ему суждено убить отца и жениться на матери. Считая Коринф своей родиной, а его правителей — родителями, Эдип решает убежать подальше от дома, чтобы избежать проклятия. Но судьба дразнит людей: Эдип стремится уклониться от трагического пророчества, но драма от этого только быстрее приходит к нему. По пути из Дельф Эдип встречается с царём Лаем, не зная, что это его родной отец. Между ними происходит ссора, и Эдип убивает Лая.

Эдип, продолжая путь, подошёл к Фивам и отгадал загадку обосновавшегося у городских стен чудовищного Сфинкса. В благодарность за избавление Фив от продолжительного бедствия фиванские граждане сделали Эдипа своим царем и дали ему в жены вдову Лая. Около 20 лет они вели счастливую супружескую жизнь, во время которой родились четверо детей: Полиник, Этеокл, Антигона, Исмена.

В наказание за преступление Эдипа (пусть и совершённое неосознанно) боги послали на Фивы моровую язву и объявили, что она не прекратится, пока не будет

изгнан из города убийца Лая. Эдип наконец узнал, кем был его настоящий отец, кого он убил и с кем находился в браке. Не выдержав страшной правды, его мать и жена Иокаста повесилась. Сам Эдип выколол себе глаза золотой застежкой, снятой с платья повесившейся Иокасты и был изгнан из Фив.

С Эдипом можно сопоставить героя китайской (даосской) мифологии Нэчжа. Нэчжа — нарицательное имя в Китае. Отцом мифологического персонажа был генерал Ли Цзинь. Мать рожала Нэчжа три года и шесть месяцев и родила лотос. Ли Цзинь подумал, что она родила демона, и разбил лотос мечом. Лотос раскололся, из него вышел мальчик Нэчжа, который мог ходить и говорить с рождения. Такие удивительные способности были даны ему потому, что этот ребёнок по воле злого рока был обречён умереть в возрасте трех лет, иначе он мог разрушить мир. Однако Нэчжа не желает следовать своей судьбе и бросает вызов предубеждениям.

Люди боятся Нэчжа, думая, что он демон. Они избегают его и смеются над ним, хотя ребёнок не делает ничего плохого. Нэчжа переживает по поводу своего необычного положения среди других людей, даже пытается совершать злые поступки, но родители мудро его воспитывают. Ли Цзинь говорил Нэчжа: «Ты не такой человек, каким люди тебя называют; ты какой человек, каким ты захочешь стать». Нэчжа понимает, что надо бороться с судьбой до конца, и начинает творить добро.

Однажды Нэчжа спасает детей, играющих в море, от третьего сына Царя Дракона — Ао Бина. Нэчжа вступает с ним в жестокую битву, в ходе которой убивает Ао Бина. Рассерженный Царь Дракон решает отомстить обидчику: угрожает затопить родной город Нэчжа, если тот не совершит самоубийство. Нэчжа убивает себя, и люди оплакивают маленького героя.

Затем, благодаря бессмертному Тай И (верховному божеству китайской мифологии), Нэчжа возрождается в цветке лотоса уже как «Принц Трёх Лотосов», получая способность «растраиваться», так что в бою у него появляются по три пары рук и ног. От Тай И Нэчжа также получает колёса огненного ветра и копьё с огненным наконечником. Он становится ещё сильнее. С тех пор Нэчжа — герой и, защищая людей, живет долгою и счастливую жизнь [9].

Сравнение двух героев — Эдипа и Нэчжа — показывает в их образах много общего. Оба они были прокляты судьбой и немало испытали в жизни. Но история Эдипа закончилась трагически, несмотря на то, что он старался избежать проклятия. А Нэчжа не пытался уйти от проклятия, но смог победить судьбу и заслужить уважение людей. Возможно, различное разрешение темы проклятия связано с различием в характере и менталитете европейцев и китайского народа. Европейцы стремятся к правде, превозносят справедливость, ставя её выше всего остального, даже выше красоты. По их мнению, если наказание суждено, то оно обязательно свершится, уйти от судьбы не удастся. Китайцам трудно принять такую идею, поскольку китайская культура уделяет огромное внимание воспитанию и воздаянию по реальным заслугам. Добрые в китайских мифах получают награду, злые — наказание. Нэчжа защитил людей, и у его истории появился новый счастливый финал, противоречащий изначальному пророчеству.

ВЫВОДЫ

Сопоставление героев древнегреческой и китайской мифологии позволило найти как аналогии, так и отличия. В мифах двух народов много общего, и это позволяет увидеть, что европейская и китайская культуры шли по схожему пути развития. Мифы были нужны древним для объяснения мира. Сегодня они необходимы нам для понимания характера народа, потому что в них заложены коренные национальные ценности. Богини Луны в греческой и китайской мифологиях — Селена и Чан Э — схожи семантикой женского начала и плодородия, глубокой связью с культом Земли. Однако для китайской богини Луны гораздо более значимо представление о цельности семьи, а полнолуние выступает символом единения возлюбленных. В образах трагических героев — Эдипа и Нэчжа — единым для греческого и китайского мифа является мотив проклятия, однако его решения различны: Эдип стремится избавиться от проклятия, но у него не получается, а Нэчжа не уходит от проклятия, а преодолевает его с помощью воспитания и работы над собой. В результате история Эдипа заканчивается трагически, а история Нэчжа имеет жизнеутверждающий финал. Отличия в деталях мифологических сюжетов связаны с мировосприятием народов, отличиями в менталитете европейцев и китайцев.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аймухамбет Ж. А. Идентичные мотивы и персонажи тюркской и кельтской мифологии // Мир Большого Алтая. — 2016. — Т. 2. — № 1–2. — С. 103–110.
2. Илларионова Т. В., Винокурова С. Р. Сходство персонажей якутского олонхо и греческой мифологии // Сборник научных трудов SWorld. — 2012. — Т. 31. — № 2. — С. 81–82.
3. Ионин Л. Г. Социология культуры: путь в новое тысячелетие: учебное пособие. — М.: Логос, 2002. — 431 с.

4. Мамонтова А. Д. Боги-трикстеры и боги магии в славянской и скандинавской мифологии (сходства и различия) // Аналитика культурологии. — 2007. — № 1 (7). — С. 155–161.
5. Пархоменко И. Т. Хрестоматия по культурологии: учебное пособие. — М.: Центр, 1998. — 592 с.
6. Пивоев В. М. Мифологическое сознание как способ освоения мира. — Петрозаводск: Карелия, 1991. — 111 с.
7. Писаревский Н. П. Греко-арийские параллели. I. Этнонимия // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: История. Политология. Социология. — 2017. — № 2. — С. 5–9.
8. Столяров Ю. Н. Мифы разных народов мира о ниспослании письменности // Книга. Культура. Образование. Инновации («Крым-2016»): Мат. II Междунар. проф. форума. — М.: ГПНТБ, 2016. — С. 7–19.
9. Tony A., Phillips Ch., Chinnery J. Land of the Dragon: Chinese Myth. — London: Duncan Baird Publishers, 2005. — 236 p.

© Куан Сюли (760387098@qq.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б.Н. Ельцина

ГЛАГОЛЬНАЯ КОЛИЧЕСТВЕННОСТЬ В АРАБСКОМ ЯЗЫКЕ

VERB QUANTITY IN ARABIC

N. Mingazova

Summary. The paper deals with the analysis of the category of quantity in the Arabic verbs. The morphological indicators of number, the models of verb-noun agreement with its verb in preposition and postposition, continuous and multiple-action verbs are revealed. Reduplication and germination are considered as one of the morphological ways of intensity and repetition of the action. The results of the research are proved on J. Greenberg's linguistic typological universals.

Keywords: quantity, the category of number, verb, the morphological indicator, Arabic.

Мингазова Науля Габделхамитовна

*К.филол.н., доцент, Казанский (приволжский) федеральный университет
nailyahamat@mail.ru*

Аннотация. В данной статье проводится анализ категории количества в глагольной системе арабского языка. Выявлены морфологические показатели числа, вариации синтаксических конструкций согласования подлежащего со сказуемым в препозиции и постпозиции, длительные и многократные глаголы. Редупликация и геминация согласных рассматривается как одно из морфологических средств, с помощью которого обозначается усиленное или часто повторяющееся действие. Приводятся соответствия с языковыми универсалиями типологии основного порядка Дж. Гринберга.

Ключевые слова: количественность, категория числа, глагол, морфологический показатель, арабский язык.

Категория количества есть отражение количественной определенности бытия, которая в объективной действительности предстает либо как дискретное, прерывное количество, либо как недискретное, непрерывное количество. Становление данной категории связано с постепенным переходом мышления человека от чувственно-конкретного к абстрактному, от особенного к общему — это длительный процесс исторического развития абстракции числа. Начинается группировка предметов и явлений по каким-либо общим признакам или функциям, происходит отделение категории количества и качества, противопоставление единичного множественному или общему.

Категория количества характеризует не только количество предмета, но и учитывает ряд индивидуальных характеристик. Содержание мыслительной категории количества реализуется многообразными языковыми средствами, принадлежащими различным уровням языковой системы, и образует языковую категорию количества, которая, в свою очередь, получает свое выражение во всех языках разнообразными лексическими и грамматическими средствами. Основными категориальными ее значениями являются единичности и множественность, а в некоторых языках еще двоичность и троичность.

Языковая категория количества носит гетерогенный характер в силу многообразия существующих количественных отношений. Выделяют дискретное (множество, поддающееся исчислению — число) и недискретное (понятия величины, интенсивности, меры) количества.

Схема генезиса числа по Г.Гиом (неопределенное множество → единица → множественное число) показывает, что семантически множественность близка дис-

кретности (раздельности), а единичность — недискретности (протяженности).

Категория количества разнообразными средствами получает свое выражение во всех современных языках, отражая определенный способ восприятия мира, навязываемый в качестве обязательного всем носителям языка — цельная коллективная философия. Возникнув из жизненных потребностей человека, она претерпела ряд осложнений и получила свое сложное отвлеченное значение в грамматике языка [Мингазова 2005: 14–19].

Так, число — грамматическая категория, выражающая количественные характеристики предметов мысли. Грамматическое число — одно из проявлений более общей языковой категории количества наряду с лексическим проявлением (лексическое число), таким, как числительное или как количественные обозначения в других частях речи.

Несмотря на то, что разграничение на единственное и множественное число встречается во многих языках, важно отметить, что решение вопроса о том, что считать «одним объектом», а что «более чем одним», «группой объектов» или нерасчлененной «массой вещества» определяется в каждом языке по-своему [Мингазова, Сафин, Закиров 2017: 34].

В арабском языке грамматическая категория числа присуще как именам, так и глаголам, и представлена единственным числом (أُذْرِفُ الْمَلِ), двойственным числом (عَيْنُ ثَمَلِ) и множественным числом (عُجْمُ جَلِ), а также множественным числом небольшого количества (от трех до пяти) — паукальным (от латинского слова *paucus* «небольшой»), множественным числом большого количе-

Лицо	Род	Ед.ч.	Дв.ч.	Мн.ч
1	муж жен	كاتبْتك катаб ту	-	كاتبنا انْ كات наа
2	муж	كاتبْتك катаб та	كاتبْتُم катаб тумаа	كاتبْتُم катаб тум
	жен	كاتبْتِك катаб ти		كاتبْتُنْ катаб тунна
3	муж	كاتبك катаб а	كاتبك катаб аа	كاتبك катаб уу
	жен	كاتبْتِك катаб ат	كاتبْتِك катаб атаа	كاتبْتِك катаб на

ства, множественным числом множественного, множественным числом собирательного для имен [Мингазова 2004: 42].

Арабский глагол имеет три числа: единственное, двойственное и множественное. 1-е лицо двойственного числа не имеет, 1-е лицо единственного и множественного чисел, а также 2-е лицо двойственного числа имеют только одну форму для обоих родов.

Глагол прошедшего времени для 3-го лица мужского рода единственного числа, например كاتبك [катаба] (писать) является основой, то есть своеобразным инфинитивом, к которому добавляются слитные местоимения.

Как видно из таблицы, для *двойственного числа* характерно добавление ^ا «алиф» для мужского рода كاتبك [катабаа], а для женского рода добавление ^ت «та» женского рода и ^ا «алиф» двойственного числа كاتبْتك [катабатаа]. Показателями двойственного числа 2-го лица являются ^ت «та» ^م «мим» и ^ا «алиф» كاتبْتُم [катабтумаа].

Для образования *множественного числа* мужского рода добавляется ^و «уау», ^ا «алиф» после «уау» не читается كاتبك [катабуу]. А при множественном числе женского рода добавляется ^ن «нун» كاتبْتِك [катабна]. Показатели 2-го лица множественного числа мужского рода ^ت «та» и ^م «мим» كاتبْتُم [катабтум]. Показатели 2-го лица множественного числа женского рода ^ت «та» и удвоенная ^ن «нун» كاتبْتُنْ [катабтунна].

Таким образом, спряжение глагола كاتبك [катаба] в прошедшем времени дает нам возможность выделить афформативы числа, которые переплетены с показателями лица и рода.

Так, в единственном числе выделяем следующие показатели: в 1-м лице: -**ту**, во 2-м лице м.р.: -**та**, ж.р. -**ти**; в 3-м лице м.р.: нулевой суффикс, 3-е ед.ч.ж.р.: -**т**.

Морфологический показатель двойственного числа одинаков для всех форм: -**аа**, который присоединяется либо к форме единственного числа, например в 3-е лице, либо к форме множественного числа, как, напри-

мер, во 2-м лице, что может свидетельствовать об историческом возникновении двойственного числа после множественного числа.

Суффиксы во множественном числе различны: в 1-м лице -**наа**, во 2-м лице м.р. -**тум**; ж.р. -**тунна**, в 3-м лице м.р. -**уу**, в 3-м лице ж.р. -**на**.

Особенностью глагольного *предложения* является то, что глагол-сказуемое находится, обычно, в препозиции по отношению к подлежащему.

Согласно универсалии №6 типологии основного порядка Дж. Гринберга, которая гласит, что «Все языки с доминирующим порядком VSO имеют порядок SVO как один из альтернативных или как единственно альтернативный основной порядок слов» [Гринберг 1970], в арабском языке возможен как VSO, так и SVO порядок слов в предложении, преимущественно VSO.

В начале предложения глагол находится в единственном числе, даже если подлежащее выражено именем во множественном или двойственном числе, например:

ذهبوا على الجامعة [захаба туллаабун иля альджаами'ати] (Пошли студенты в университет).

В данном предложении глагол-сказуемое ذهب [захаба] (идти) находится в 3-м лице, ед.ч., а имя-подлежащее طالب [туллаабун] (студенты) – в 3-м лице, мн.ч.

ذهبوا في الجامعة [захаба таалибаани иля альджаами'ати] (Пошли два студента в университет).

Здесь глагол-сказуемое ذهب [захаба] (идти) находится в 3-м лице, ед.ч., а имя-подлежащее طالب [талибаани] (2 студента) — в 3-м лице, дв.ч.

Таким образом, подлежащее со сказуемым не согласуются в числе, что подтверждает универсалия 33 ДЖ. Гринберга, согласно которой: «Если между существительным и глаголом нарушается согласование в числе и связь их основывается на порядке слов, то глагол предшествует существительному и стоит в форме единственного числа» [Гринберг 1970].

Лицо	Род	Ед.ч.	Дв.ч.	Мн.ч.
1	муж	بِتَكْتَا а ктубу	-	نَبْتَكْتَانْ на ктубу
	жен			
2	муж	بِتَكْتَا та ктубу	نَابِتَكْتَا та ктубаани	نُونْتَكْتَا та ктубууна
	жен	نَيْبِتَكْتَا та ктубийна		نَبْتَكْتَا та ктубна
3	муж	نُبْتَكْتَا йа ктубу	نَابِتَكْتَا йа ктубаани	نُونْبِتَكْتَا йа ктубууна
	жен	نَبْتَكْتَا та ктубу		نَبْتَكْتَا йа ктубна

Лицо	Род	Ед.ч.	Дв.ч.	Мн.ч.
2	муж	أَبْتَكْتَا уктуб	أَبْتَكْتَا ук тубаа	أُونْبِتَكْتَا ук тубуу
	жен	يَبْتَكْتَا ук тубии		نَبْتَكْتَا ук тубна

Такие явления, как нарушение согласования, аналогичны нейтрализации в фонологии. Категория, которая не проявляется в позиции нейтрализации, в данном случае — множественное число, может быть названа маркированной категорией [Гринберг 1970].

Если же глагол-сказуемое находится в постпозиции по отношению к имени-подлежащему, то они согласуются полностью, например:

ذاتسأل أو أرو ة عم اجلا لى ل بال ط بهذ [заһаба туллаабун иля альджами’ати уа ра’ауу альустааза] (Пошли студенты в университет и увидели преподавателя).

В данном предложении второе сказуемое أوار [ра’ауу] (видеть) согласуется с подлежащим полностью.

Следовательно, согласование подлежащего со сказуемым сводится к следующему:

Vsing → **Ssing** → **Vsing**
Vsing → **Sdl** → **Vdl**
Vsing → **Spl** → **Vpl**

В глаголе настоящее-будущего времени число обозначается суффиксами. Суффиксы присоединяются к основе.

В единственном числе глагол не маркирован, в двойственном числе — суффикс **-ани**, во множественном числе суффикс **-уна** и суффикс **-на**.

Так, единственное число глагола можно считать не маркированным с позиции числа, как в прошедшем, так и в настоящем времени, так как нет показателя числа в настоящем времени, а в прошедшем времени показате-

ль числа переплетен с показателями лица и рода. Показателями двойственного числа являются суффикс **-аа** в прошедшем времени и суффикс **-аани** в настоящем времени. Что касается показателей множественного числа, то они различны: общим является суффикс **-уу** как в настоящем, так и в прошедшем времени. Эти показатели числа являются общими для всех глаголов арабского языка.

Показатели повелительного наклонения в единственном числе — м.р. **сукун** и ж.р. **-ии**. Для двойственного числа — суффикс **-аа**. Для множественного числа — м.р. **-уу** и ж.р. **-на**:

Показатели числа глаголов в будущем времени идентичны показателям настоящего времени.

В пределах глагола функционирование категории количества носит специфический характер. Здесь мерилom является не количество предметов, а частотность действий, которая может быть выражена через соответствующие формы категории. Одни формы в характеризуемой категории выражают однократное, одноразовое действие, а другие — многократное, многократное действие.

Разграничивают длительные и многократные глаголы: многократные выражают либо совокупность однородных действий, из которых каждое связано с одним из однородных объектов, либо последовательность однородных действий.

В арабском языке к этой категории можно отнести глаголы второй породы, образуемые путем удвоения (геминации) второго коренного звука. Основное значение данной породы — интенсивность действия с различными оттенками. Например:

- ◆ повторяемость (итеративность) действия: فَوَط [таууаф] (многократно пройти);
- ◆ направленность действия на многие объекты: لَتَق [каттала] (убивать во множестве);
- ◆ участие в действии многих субъектов: مَؤْم [маууата] (происходит массовое падение (скота)).

Многочисленные глаголы арабского языка образуются и посредством редупликации, которая выступает как средство варьирования лексического значения, выражая интенсивность, дробность, уменьшительность. Глагольная редупликация имеет широкое распространение в арабском языке и имеет следующие формы:

1. полная редупликация, например: صَقَّصَق [каскаса] (резать на куски) от глагола صَقَّ [каска] (резать);
2. частичная редупликация — повтор последнего слога через диссимиляцию одного из согласных, например: نَشَّوَشَّخْ [ихшаушана] (быть очень строгим) от глагола نَشَّخْ [хашуна] (быть строгим).

Таким образом, редупликация и геминация согласных рассматривается как одно из морфологических средств, с помощью которого обозначается усиленное или часто повторяющееся действие, а также множественное число в некоторых хамитских языках.

Основные показатели числа глаголов идентичны основным показателям числа имен существительных, что свидетельствует об универсальности идеи множественности [Мингазова, Закиров 2014: 53–56].

Таким образом, категория количества в глаголах арабского языка сводится к следующим морфологическим показателям:

Единственное число **Vsing** — немаркировано;
 Двойственное число **Vdl** — суффикс **-аани/ -аа**.
 Множественное число **Vpl**: внешнего образования (правильное): м.р.— **ууна/уу**; редупликация и геминация.

Вариациями синтаксических конструкций согласования подлежащего со сказуемым в препозиции и постпозиции в арабском языке являются следующие:

Ед.ч. **Vsing** → **Ssing** → **Vsing**
 Дв.ч. **Vsing** → **Sdl** → **Vdl**
 Мн.ч. **Vsing** → **Spl** → **Vpl**
 Дв.ч. одуш./неодуш. **Vsing** → **Sdl** → **Vdl**
 Пр.вр. 3-е лицо м.р. **Vsing** → **Saани** → **Vaa**
 Пр.вр. 3-е лицо ж.р. **Vsing** → **Saани** → **Vaa**
 Пр.вр. 2-е лицо м.ж.р. **Vsing** → **Saани** → **Vтумаа**
 Н.б.вр. 3-е лицо м.р. **йаVsing** → **Saани** → **йаVaани**
 Н.б.вр. 2-е лицо м.ж.р. 3-е лицо ж.р. **таVsing** → **Saани** → **таVaани**
 Мн.ч. одуш. **Vsing** → **Spl** → **Vpl**
 Пр.вр. 3-е лицо м.р. **Vsing** → **Sууна / Sflex** → **Vуу**
 Пр.вр. 3-е лицо ж.р. **Vsing** → **Sаат** → **Vна**
 Пр.вр. 2-е лицо м.р. **Vsing** → **Sууна / Sflex** → **Vтум**
 Пр.вр. 2-е лицо ж.р. **Vsing** → **Sаат** → **Vтунна**
 Н.б.вр. 3-е лицо м.р. **йаVsing** → **Sууна / Sflex** → **йаVuуна**
 Н.б.вр. 3-е лицо ж.р. **таVsing** → **Sаат** → **йаVна**
 Н.б.вр. 2-е лицо м.р. **таVsing** → **Sууна / Sflex** → **таVuуна**
 Н.б.вр. 2-е лицо ж.р. **таVsing** → **Sаат** → **таVна**
 Мн.ч. неодуш. **Vsing** → **Spl** → **Vpl**
 Пр.вр. 3-е лицо **Vsing-т** → **Sflex / Saат** → **Vsing-т**
 Н.б.вр. 3-е лицо ж.р. **таVsing** → **Sflex / Saат** → **таVsing**

ЛИТЕРАТУРА

1. Бабаханов Ш. З. Категория числа в арабском языке. Автореф. дис. канд. филол. наук / Ш. З. Бабаханов. — М., 1973. — 30 с.
2. Баранов Х. К. Арабско-русский словарь: ок. 84000 сл. / Х. К. Баранов. — Ташкент: Камалак, 1994. — 912 с.
3. Гусейнова Р. А. Категория числа в аварском и английском языках / Р. А. Гусейнова. Дис. ... канд. филол. наук. — Махачкала. 2006. — С. 136–138.
4. Гранде Б. М. Курс арабской грамматики в сравнительно-историческом освещении. 2-е изд. / Б. М. Гранде. — М.: Восточная литература РАН, 1998. — 592 с.
5. Гринберг Дж. Некоторые грамматические универсалии, преимущественно касающиеся порядка значимых элементов / Новое в лингвистике. — Вып. 5. — М., 1970. — С. 114–162.
6. Мингазова Н. Г. Сопоставительный анализ категории числа имен существительных в английском и арабском языках. Дис. ... канд. филол. наук. — Казань, 2004. — 174 с.
7. Мингазова Н. Г. Категория числа имен существительных в английском и арабском языках / Н. Г. Мингазова. Монография. — Казань: ТГГПУ, 2005. — 164 с.
8. Мингазова Н. Г., Закиров Р. Р. Сопоставительная типология татарского и арабского языков. Часть 1: учебное пособие / Н. Г. Мингазова, Р. Р. Закиров. — Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2014. — 236 с.
9. Мингазова Н. Г., Сафин М. Ф., Закиров Р. Р. Сопоставительная грамматика английского и арабского языков. Часть 1. — Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2017. — 162 с.

© Мингазова Наиля Габделхамитовна (nailyahamat@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

МЕСТО МОЛОДЕЖНОГО СЛЕНГА В СТРУКТУРЕ ЯЗЫКОВЫХ ВАРИАНТОВ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА

Орехова Оксана Евгеньевна
К.и.н., доцент, МГИМО МИД РФ
orehova_oe@list.ru

PLACE OF YOUTH SLENG IN THE STRUCTURE OF LANGUAGE OPTIONS OF THE GERMAN LANGUAGE

O. Orekhova

Summary. No language system can be static, moreover, historical variability is almost the main property of any living language. Over time, linguistic categories and phenomena change, emphasizing the influence of the time factor on the nature of the language, the knowledge of which, in turn, is possible only if the causes and results of these changes are identified.

The article analyzes the classification of German language variants. Various classifications of linguistic varieties are considered in order to find out the place among them of youth slang. Young slang is considered by the Germanists to be one of the "special languages". Youth slang can be seen as a transient sociolect, it can not be considered the only means of communication of speakers, but only an additional means of communication. The peculiar specificity of this phenomenon manifests itself mainly in its lexical and phraseological subsystem, and a characteristic feature of slang is its heterogeneity.

Keywords: sociolect, youth slang, classification, language variant, criterion.

Аннотация. Ни одна языковая система не может быть статичной, более того, историческая изменчивость является едва ли не основным свойством любого живого языка. Со временем языковые категории и явления изменяются, подчеркивая влияние фактора времени на природу языка, познание которого, в свою очередь, возможно только при условии выявления причин и результатов этих изменений.

В статье анализируется вопрос классификации вариантов немецкого языка. Рассматриваются различные классификации языковых разновидностей с целью выяснения места среди них молодежного сленга. Сленг молодежи считается германистами одним из «специальных языков». Молодежный сленг можно рассматривать как транзиторный социолект, он не может считаться единственным средством коммуникации говорящих, а лишь дополнительным средством общения. Своеобразная специфика этого явления проявляется преимущественно в его лексико-фразеологической подсистеме, а характерным признаком сленга является его неоднородность.

Ключевые слова: социолект, молодежный сленг, классификация, языковой вариант, критерий.

Язык, как социальное явление, успешно функционирует в качестве средства общения, выражения мыслей и эмоций только на основе внутренней конкуренции: новые средства выражения постоянно появляются в противовес старым, навязывая борьбу, замещая имеющиеся варианты другими. Новообразования могут возникать в результате переосмысления уже существующих языковых форм или совершенно новых явлений языка. Варьирование является первым шагом к более существенным трансформациям в структуре языковой системы, превращением отдельных изменений в социальный факт.

Даже краткий исторический экскурс убеждает в том, что немецкий язык никогда не оставалась стабильно неизменным — с течением времени нивелировались вчерашние парадигмы, а языковые нормы наполнялись новым содержанием. Современная немецкая речь не звучит так, как она звучала из уст великого Гете, а те средства выражения, которыми он пользовался, отличны от популярных у Вольфрама фон Эшенбаха или Вальтера фон дер Фогельвейде, которые творили на не-

сколько веков раньше. Медленно, но уверенно язык менялся, независимо от того, были ли эти изменения по нраву отдельно взятым его носителям.

Общеизвестно, что национальный язык состоит из многих подсистем (территориальных, социальных), которые связаны между собой лексическим составом, грамматическими и фонетическими правилами. Параллельно с территориальными диалектами, в языке существуют социолекты, которые являются ответвлением общенационального языка по своей сути, а их существование обусловлено социально-профессиональной дифференциацией общества. Вопросы социальной дифференциации языка являются одними из важнейших вопросов социолингвистики. Они имеют своим началом известный тезис И.А. Бодуэна де Куртене о «горизонтальном» (территориальном) и «вертикальном» (собственно социальном) членении языка [1]. Вопросам дифференциации языковых разновидностей немецкого языка и их классификации уделяли внимание такие известные представители социолингвистической школы в языкознании как Н. Дитмар, В. Порциг, Х. Леффлер,

В. Вильдген, Б. Шлибен-Ланге, А.И. Домашнев, которые предлагали свои классификации в зависимости от выбранных критериев, положенных в основу.

Цель нашего исследования заключается в анализе предлагаемых учеными классификаций и выяснении места молодежного сленга среди языковых разновидностей немецкого языка.

Х. Леффлером [2] представлено распределение языкового континуума современного немецкого языка как социолингвистической модели, основой распределения которой являются устная и письменная формы существования языка. В пределах указанных форм реализуются различные «лекты»: диалекты, «функциолекты» (аналог функциональных стилей и институциональных дискурсов), социолекты, гендерные и возрастные «лекты», а также ситуативные «лекты», связанные с выбором определенного типа текста и стиля, идиолекты и медиалекты. При этом автор указанной классификации замечает, что сами факторы, вызывающие возникновение той или иной разновидности языка, имеют экстралингвальный характер и влияют на его вербальную манифестацию. Возможно, эта классификация не является всеобъемлющей, однако, по мнению автора, вариативность речи — чрезвычайно сложное явление, описать которое можно лишь с различных точек зрения, учитывая при этом большое количество смежных случаев, которые на разных основаниях можно отнести к нескольким типам.

Внутренняя дифференциация языка является следствием и выразителем социальной стратификации общества. Более наглядное проявление внутриязыковой гетерогенности находится в зависимости от дифференцированности и комплектности социальной системы, которая пользуется определенным языком: чем более гомогеннее и элементарнее общественная структура, тем в меньшей степени дифференцирован язык, на котором говорят его члены. Однако и в высокоразвитых и сложно структурированных обществах разница между вариантами языка не слишком большая, что объясняется тем фактом, что потребность в общении между представителями различных групп обуславливает тенденцию к уменьшению различий в языковых вариантах [3, с. 44].

В современной германистике исследователи считают возможным, структурируя весь языковой континуум, выделять несколько видов подсистем или вариантов, которые можно объединить в три группы:

1. Диатопические варианты, охватывающие диалекты, говоры и некоторые не диалектные формы, связанные с территориальным размещением языковых коллективов.

2. Диастратические варианты — к которым относятся варианты языка, характерные для социальных групп, а именно: специальные языки, охватывающие как профессиональные, так и групповые языки, а также языковые варианты, возникшие как результат дифференциации общества по гендерному или возрастному признакам.
3. Диафазические группы, которые образуют иерархию («вертикаль») стилистических слоев или стилистических уровней современного немецкого языка, и определяются часто как диаситуативные группы лексики или ситуолекты (Situolekte) [4].

Варианты языка, приведенные в классификации, невозможно четко отделить друг от друга. Границы между обозначенными группами лексики подвижны, поэтому можно говорить о постепенном переходе элементов языковых вариантов из одной группы в другую.

Социолекты современного немецкого языка можно считать одной из самых многочисленных и разветвленных языковых (лексических) группировок. Однако, среди лингвистов нет единства мнений относительно самих квалификационных признаков, которые бы служили основанием отнесения того или иного явления к определенной группе, как и нет общей точки зрения относительно определения понятия «социолект». Социальная символизация отдельных языковых признаков базируется, по мнению Х. Леффлера [2], не на объективных, характерных для определенного языка свойствах, а зависит в большей степени от позиции и оценки социальных групп. Один и тот же языковой элемент может в одном случае иметь социолектный характер, в другом — нет. Если существует возможность фокусировки многих социальных индикаторов языкового плана для характеристики определенной социальной группы, можно вести речь о социолекте. Общая позиция лингвистов сводится к тому, что источником развития социолектов является субкультура общества.

Понятие «социолект» используется в лингвистических исследованиях и в лингвистической литературе неоднозначно: как синоним варианта языка, как синоним языка определенной группы, как общее понятие для профессиональной речи и жаргона или же как язык определенной социальной прослойки. Итак, социолект имплицитно определяет определенное речевое поведение, различается от группы к группе, которые образовали собственные наименования для обозначения разных вещей. Общая черта всех языковых вариантов, именуемых социолектами, состоит в том, что они, как правило, представляют собой дополнительное средство общения отдельных коллективов — социальных, профессиональных, групповых, возрастных. Возникая как ответная реакция на разнообразные потребности (профессиональные, групповые)

отдельных сообществ, социолекты сосуществуют в речевой практике одновременно с остальными языковыми формами, всегда выступающими в качестве первичных, основных, являются лишь дополнением к ним.

Проблематичной в германистике представляется ситуация с классификацией социолектов. В германском языкознании нет однозначной позиции по классификации социолектов. Так, В. Вильдген различает специальные языки (Fachsprachen), которые образовались в разных профессиональных группах и своеобразные особые языки (Sonder- und Geheimsprachen), которыми пользуются различные сообщества «субкультуры» [5].

Х. Леффлер [2] выделяет социолекты и социолектные признаки, как характерные черты отдельных групп, которые могут свидетельствовать о принадлежности к социальной группировке. Сами группы определяются на основе внеречевых «социальных» признаков. Характерные социолектные черты могут быть представлены целым набором признаков и полностью или частично формировать социальную группу, основным признаком которой будет ее язык. Совокупность языковых признаков является основой для групповых (профессиональных) жаргонов (Berufs-, Fach-, Wissens-, Schichten-, Standes-, sprache/ Jargon). Понимание социолекта как речевого поведения общественно обособленной группы лиц позволяет, по мнению ученого, считать вышеупомянутые языковые явления, а также специальные языки социолектами. Профессиональные языки и жаргонизмы Х. Леффлер причисляет к функциональным языковым вариантам. Собственно социолектами исследователь считает только те языковые варианты, носители которых образуют отдельную общественную группу на основе других признаков.

К. Киллиан отмечает, что к социолектам стоит отнести различные особые и специальные языки (Sondersprachen), характерной чертой которых, по его мнению, является содействие интеграции членов такого сообщества и их изоляции от внешнего окружения, а также использование специальных языков как средства идентификации при вхождении в сообщество других людей. Такие языки ученый называет «контр-языками» (Kontrasprachen), поскольку они служат для языкового отграничения от окружающих и противопоставления себя иным [6].

Однако, по мнению А. И. Домашнева, исследователям не удалось осуществить адекватную классификацию различных языковых образований из-за того, что в одном ряду закрытых «языков» оказались «языки» учеников, студентов, солдатские жаргоны и аргос ворюг, что является ложной позицией. Такой подход к классификации социолектов немецкими лингвистами обусловлен,

как считает А. И. Домашнев тем, что они пытались включить их в две группы: профессиональные «языки» и т.н. специальные «языки», к которым в общий ряд внесены молодежный сленг, солдатский жаргон, закрытые аргос различных корпоративных, асоциальных и криминальных сообществ [7, с. 129].

Принципиально другой подход к пониманию немецких социолектов предлагает Н. Диттмар [4], подчеркивая, в частности, что социальные варианты неоднородны по своему характеру и имеют свою иерархическую структуру. А. И. Домашнев поддерживает позицию Н. Диттмара, который предлагает начинать классификацию немецких социолектов по социальным формам речи, к которым относятся, в первую очередь, наддиалектная форма языка — разговорно-бытовой язык.

К социолектам А. И. Домашнев [7, с. 132] относит и сленг, хотя отмечает, что среди специалистов нет единства взглядов по поводу того, существует ли вообще немецкий сленг, а также выделяет существование проблемы соблюдения установленных детальных критериев определения явления сленга, поэтому шкала оценок остается очень широкой: одни исследователи рассматривают такие высказывания как раскованные пренебрежительные формы обиходно-разговорной речи, другие видят в таких речевых формах явление жаргона, различных специальных языков.

Называя социолекты «языками», авторы энциклопедического справочника немецкого языка Е. Агрикола, В. Фляйшер, Х. Проце подчеркивали, что термин «язык» используется лишь условно в отношении образований, о которых идет речь, и не должен приводить к ложным толкованиям, поскольку под этим термином понимают не отдельные языки со своей структурой и общей системой, а набор специальных средств лексического и словообразующего характера, которые по своему содержанию относятся к различным отраслям специальной лексики (Sonderwortschatz) [цит. по 7, с. 133].

Особую группу социолектов составляют жаргоны и аргос. Во французской социолингвистике эти термины (жаргон, аргос) четко разграничиваются и изучаются отдельно. Нужно, однако, отметить, что среди немецких лингвистов нет единодушия в вопросе разграничения этих двух языковых явлений, которые, по мнению Н. Диттмара [4], практически невозможно отделить одно от другого, и поэтому ученый считает возможным не только объединить вышеупомянутые понятия, но и формации специальных языков, к которым он относит и сленг, в общую группу под термином «Sondersprachen (Argot/olekt)/Slang».

Заметим, что такой подход к классификации немецких социолектов не нужно считать единственной пози-

цией исследователей. Вышеупомянутая классификация социолектов поддерживается А. И. Домашневым, учитывая позицию ученого по выделению сленга и жаргонов/арго из общей группы специальных языков.

Из целого ряда немецких социолектов заметно выделяется молодежный сленг, который, по определению Н. Гросса «обозначает специфические способы речи и письма, с помощью которых молодежь стремится своей языковой специализации, и таким образом, частично самоидентификации [8, с. 33], уточняя: «языки молодежных групп — это те экзистенциальные формы, которые аккумулируют молодежный образ жизни и мировосприятия, противопоставляя установленному взрослыми стандартному языку» [8, с. 28].

Й. Андротсупулос [9] рассматривает молодежный сленг как диафазический вариант, который четче маркирован, чем разговорный язык, поскольку в нем более явно выражен интернациональный элемент. Как и арг, в целом это «второстепенная речь», которой молодежь пользуется дополнительно с «нормальным языком». Молодежный вокабуляр относится преимущественно к второстепенному субстандарту. Он считает молодежный сленг социолектом, носителями которого являются разные группы молодых людей, а его место расположено среди вариантов разговорного языка.

Молодежный сленг иногда называют «групповым языком». Принадлежность к группе и статус «специального языка» могут быть, по мнению Х. Леффлера, переходными, временными и постоянными. Соответственно ученый выделяет переходные (транзиторные), временные и постоянные социолекты. К транзиторным социолектам относятся возрастные субкоды немецкого языка — речь детей, учеников, молодых людей, студентов, взрослых и пожилых людей; временными социолектами он считает речь солдат, заключенных, спортивный жаргон, жаргон групп, которые объединяет совместное времяпрепровождение, язык интернет-общения; постоянные социолекты — это языки женщин и мужчин, языки деклассированных элементов и идиш [2].

В. Д. Бондалетов считает правомерным называть язык молодых людей социальным диалектом, учитывая его функции, характер лексико-понятийной системы, сферы и условия употребления, и другие структурно-языковые и экстралингвальные показатели. [10, с. 4].

«Молодежный язык» как калька термина «Jugendsprache» в германистике характеризуется неоднородностью и гетерогенностью. Неоднородность самой молодежной группы является причиной неоднородности языка, на котором она общается.

Как отмечает Б. Беккет, новые студии молодежного сленга не уделяют внимания эксплицитному рассмотрению понятия «молодежь». Современные исследования отказались от восприятия речи молодых людей как гомогенного явления, поэтому ученый предлагает рассматривать это языковое явление как «средство коммуникации между членами одной группы, которое существует преимущественно в устной форме и используется молодыми людьми в определенных ситуациях, а также характеризуется основными типичными чертами разговорного языка, группового языка и коммуникативной интеракции» [11, с. 15].

Социолингвистическая неоднородность молодежного сленга стала предметом внимания многих исследователей. Б. Беккет [11] считает параметры «север/юг» и «город/село» такими, которыми можно объяснить такую неоднородность, однако, они касаются не только речи молодежи. Х. Леффлер [2] ищет объяснения различного языкового поведения молодежи в разном уровне образования. Н. Гросс [8] выдвигает на первый план принадлежность к различным группировкам и гендерную дифференциацию. Стоит заметить, что лингвисты объединяют дифференциацию молодежного сленга также по возрастному критерию, исходя из позиции о распределении продолжительности фазы молодости на три части — молодежь раннего подросткового возраста («Praadoleszenz»), подросткового и раннего юношеского возраста («Adoleszenz»), а также позднего юношеского возраста («Postadoleszenz»). Именно в период адолесцентности, как показывают многочисленные исследования, молодые люди активно прибегают к языковому эксперименту, производя своеобразные высказывания. Согласно социальному критерию, выделяют язык школьников, студентов, профессиональных и неформальных групп молодежи.

Стоит отметить, что в современном глобализированном мире значительно влияние на формирование молодежного сленга английского языка, результатом взаимодействия которого с немецким стало появление речевого новообразования, получившее название Denglisch. [12]

Причину появления термина можно, очевидно, связать с возникновением в 1960-х «молодежной культуры», активизированной англоязычной группой The Beatles, которая привлекала большое количество подростков и стимулировала таким образом культурную революцию с углублением разрыва между поколениями, в том числе из-за чрезмерного использования младшими «чужого» для старших английского. С другой стороны, популяризации английского языка способствовали экономические процессы в Евросоюзе. Отмена таможенных пошлин странами ЕС оживила торговлю между членами

сообщества, а тесное экономическое сотрудничество, как известно, является одним из главных факторов интенсификации языковых взаимовлияний. Среди других причин стремительного взлета активности использования термина «Denglisch» нельзя не заметить, что эту фазу в значительной мере стимулировали процессы объединения Германии и последующего ее вхождения в ЕС уже в полном составе. Как известно, именно лексика наиболее непосредственно связана с общественно-политическими и культурными изменениями в обществе и соответствующей реструктуризацией познавательной деятельности.

Несмотря на существование и достаточно активное использование термина в текстах публицистического и реже научного стилей, найти его четкой дефиниции не удалось. Понятие несет в себе броские оттенки негативно-ироничной эмоциональной нагрузки, что не является характерным для научных терминов. В большинстве случаев им оперируют именно не специалисты в области лингвистики. В основном авторы склонны понимать под ним неоправданно большую совокупность английских заимствований в немецком языке, которые используются не столько с целью удовлетворения прямых коммуникативных потребностей, сколько ради развлечения.

В частности, Х. Эхманн [12] видит причину активной англицизации в дани моде. Речь, по мнению автора, как стиль одежды, дизайн жилья, марка авто или часов — от-

личное средство демаркации, социального размежевания между бедными и богатыми, старшими и младшими, прогрессивными и консервативными. «Отсталые» скажут: «Kaffee zum Mitnehmen», — те, что идут в ногу со временем, — «Kaffee to go», а самые прогрессивные — «Того» (что не имеет никакого отношения к западной Африке). Мода на английский у молодежи стала настолько большой, что в немецком языке появились даже псевдозаимствования: слова, которые звучат похоже на английский, но на самом деле в последнем отсутствуют (например, *das Handy*, *der Beamer* читаются теперь на английский манер).

Итак, молодежный сленг — это транзитный (по Х. Леффлеру) социолект, принадлежащий к группе «специальных языков», характерное своеобразие которого ограничивается преимущественно его лексико-фразеологической подсистемой, поскольку грамматическая и фонетическая специфика проявляет не значительные отличия от стандартного языка. Молодежный сленг никогда не служит единственным средством общения его носителей, а считается второстепенным субстандартом, которым молодые люди используют дополнительно к общенациональному языку. Сленг молодежи не стоит воспринимать как гомогенное явление, именно неоднородность является характерной чертой этого языкового явления, что может быть связано с географической локацией говорящих, тендерной и возрастной дифференциацией, принадлежностью к разным субкультурам.

ЛИТЕРАТУРА

1. Беликов В.И., Крысин Л. П. Социоллингвистика. — М.: РГГУ, 2001. — 439 с.
2. Löffler H. *Germairistische Soziolinguistik*. — Berlin: Erich Schmidt Verlag, 5., neu bearbeitete Auflage, 2016. — 222 S.
3. Крючкова Т.Б., Нарумов Б. П. Зарубежная социоллингвистика. Германия, Испания: монография. — М.: Наука, 1991. 157 с.
4. Dittmar N. *Grundlagen der Soziolinguistik: ein Arbeitsbuch mit Aufgaben*. — Gruyter, Walter de GmbH, 1997. — 358 S.
5. Wildgen W. *Stabilität und Variation in der Sprache*// К. Н. Wagner/W. Wildgen (Hrsg.), *Studien zur Soziolinguistik und Sprachgeschichte*. — Bremen, 1992. — S. 111–140.
6. Kilian C. *Erklärungsansätze und Funktion der Jugendsprache*. — München: GRIN Verlag, 2010 <https://www.grin.com/document/164008>
7. Домашнев А. И. Проблемы классификации немецких социолектов// *Вопросы языкознания*. 2001. № 2. С 127–139.
8. Gross N. *Strukturen Der Heutigen Jugendsprache. Eine Soziolinguistische Untersuchung*. — Norderstedt: GRIN Verlag, 2008. 79 S.
9. Androutopoulos J. *Von fett zu fabelhaft: Jugendsprache in der Sprachbiographie*// Gessinger, Joachim/Sachweh, Svenja (Hg.): *Sprechalter. Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie* — Heft 62, 2001. S. 55–78.
10. Бондалетов В. Д. Социальная лингвистика. Изд. стереотип. — М.: URSS, 2019. — 208 с.
11. Beckert B. *Jugendsprachvarietäten und Jugendsprachforschung in DDR und BRD: Differenzen und Gemeinsamkeiten*. — Norderstedt: GRIN Verlag, 2011. — 28 S.
12. Ehmann H. *Endgeil: Das voll korrekte Lexikon der Jugendsprache, (Beck'sche Reihe)*. — München: C. H. Beck Verlag, 2005. — 178 S.

© Орехова Оксана Евгеньевна (orehova_oe@list.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

МАСДАРЫ В ПОЭМЕ «ХОСРОВ И ШИРИН» КУТБА

THE MASDARS IN THE POEM "KHOSROV AND SHIRIN" OF KUTB

I. Salakhova

Summary. The article reveals the content of the concept of the Arab Masdars in the Arabographic Turkic-Tatar work of the Golden Horde era "Khosrov and Shirin" of Kutb, written in response to the eponymous poem of the Azerbaijani classic Nizami. This period is chronologically distinguished by historians, Turkologists and Tatar philologists as one of the stages in the development of Turkic written languages. The study of the initial period of the formation of the Tatar literary language is based on the analysis of the key concepts of the history of literary languages and their correlation with the Turkic literary language of the medieval Volga region. For a more complete and in-depth study of this topic, the Masdars were analyzed, formed from both the correct and irregular Arabic verbs and conclusions were drawn about their functioning in the outline of the Golden Horde Turkic-Tatar monument "Khosrov and Shirin" of Kutb.

Keywords: Qutb, the Golden Horde, the arabographic Turkic-Tatar monument, the Arab borrowings, the Masdars.

Салахова Ильвера Ирфановна

К.филол.н., доцент, Российский исламский институт
(Казань)
gauhar8@mail.ru

Аннотация. Статья раскрывает содержание понятия арабские масдары в арабографическом тюрко-татарском произведении эпохи Золотой Орды «Хосров и Ширин» Кутба, написанном в ответ на одноименную поэму азербайджанского классика Низами. Этот период хронологически выделяется историками, тюркологами и татарскими филологами как один из этапов в развитии тюркских письменных языков. Изучение начального периода формирования татарского литературного языка основано на анализе ключевых понятий истории литературных языков и соотношении их с тюркским литературным языком средневекового Поволжья. Для более полного и глубокого изучения данной темы были проанализированы масдары, образованные как от правильных, так и неправильных арабских глаголов и сделаны выводы об их функционировании в канве золотоордынского тюрко-татарского памятника «Хосров и Ширин» Кутба.

Ключевые слова: Кутб, Золотая Орда, арабографический тюрко-татарский памятник, арабские заимствования, масдары.

Историю развития татарского языка и татарской литературы невозможно представить без основательного изучения древнетюркских и средневековых памятников, потому что в каждом из них отражается история развития языка на определенном этапе. Для воссоздания истории развития татарского языка и его литературных норм необходимо лингвистическое исследование письменных памятников.

По мнению Т. А. Шайхуллина, выявление этнокультурного своеобразия языковой картины мира на материале одного языка не имеет доказательной базы, поэтому закономерным является исследование двух разноструктурных и генетически различных языков [8, с. 3].

Поэма «Хосров и Ширин» Кутба, будучи написанной в XIV веке, оказалась в числе памятников, представляющих историческое звено между тюркским письменным языком средневекового Поволжья и языком татарской народности, время формирования которого непосредственно связано со временем образования Казанского ханства.

«Хосров и Ширин» Кутба считается вольным переводом одноименного поэтического романа азербайджанского поэта Низами, написанного на персидском языке. Рукопись состоит из 280 страниц по 42 стихотворные

строки на одной странице и разбита на 90 глав. Оригинал не сохранился, единственная дошедшая до нас рукопись была переписана и составлена в 1383 году в мамлюкском Египте, в Александрии, Берке Факихом [9, с. 219].

Она сейчас хранится в фондах Парижской национальной библиотеки. Рукопись была изготовлена в Александрии для местного кипчакского правителя Алтынбуги. Сама же поэма написана в 1341 г. в Белой Орде и посвящена цесаревичу Тенибеку, сыну хана Узбека. В ней подробно описаны жизнь и быт ханского двора, пиры, охоты и т.п.

Поэма-роман «Хосров и Ширин» будучи вольным переводом произведения персоязычного поэта Низами, одного из семи величайших поэтов Ирана, в своей основе больше тяготеет к *назире* (подражанию) [9, с. 3].

Самой распространенной грамматической формой арабских заимствований в языке памятника «Хосров и Ширин» является масдар, или имя действия. По своей форме и употреблению в арабском языке масдар является именем. Имя действия, или масдар, представляет собой название действия или состояния вне зависимости от таких глагольных характеристик, как время, лицо, склонение, залог и др. В этом отношении оно по своей семантике приближается к русскому инфинитиву, но от-

اغناح bū ḥusn vā hulq kīm sān zānḡa bīrmiš [XШ, с. 13].—*Ты дал рабу эту красоту и благонравие.*

قُلْ خُ (от араб. قُلْ خُ — «красота, хорошее качество», فُظْلُ — «мягкость, доброта, вежливость», «характер, натура, нравственные качества»): يَكُنْتُ — «характер, натура, нравственные качества»): ادنيجيا قُلْ خُو فُظْلُو نُسْح قُوي hulq ičindā [XШ, с. 14].—*Нет ему равных в красоте, доброте и прекрасных нравственных качествах.*

4. لَعْف [fä'äl]:

– رَظَن (от араб. رَظَن — «зрение, взор, взгляд, видение»): تَبَّ رَظَن اِغ بِي لاس ناظر butḡa sālyb [XШ, с. 7].—*Посмотрев на идола...*

– دَسَح (от араб. دَسَح — «зависть»): اِدكوك نيد دسح هَسَاد-دِين كوكدا اَج رَانزِير بُولْدِي hāsād-dīn kōkdā aj rānzūr bōldy [XШ, с. 45].—*От зависти на небе расстроилась луна.*

– بَضَغ (от араб. بَضَغ — «ярость, гнев, негодование»): غَادَاب بِيرْلَا سَوَزِين مَانْ اِتْتِي شِيرِين sōzīn mān' itti šīrīn [XШ, с. 111].—*Ширин яростно прервала его речь.*

5. لَأَعْف [fä'al]:

– بَارَخ (от араб. بَارَخ — «разорение, разрушение, опустошение; гибель; развалины»+ лык: قِيل بَارَخ harāb-lūq il kōtārdi barčā jāndīn [XШ, с. 20].—*Страна подверглась разорению со всех сторон.*

– مَالَس (от араб. مَالَس — «мир, благополучие; привет, приветствие»): سَالَام قِيلْدِي جُرْغَادِين sālam qyldy jyrḡādīn [XШ, с. 37].—*Он поприветствовал ее издали.*

– كَالَه (от араб. كَالَه — «гибель, смерть»): هَالَاك قِيلْدِي هَالَاك قِيلْدِي hālāk qyldy hālāk qyldy mīnī [XШ, с. 177].—*Ты погубила меня.*

6. لَعْف [fä'älät]:

– كُنَيْتَمَحْر (от араб. كُنَيْتَمَحْر — «милосердие, сострадание, милость»): كُنَيْتَمَحْر اِك لَكْنُوك كُونِيلْغَا رَاهْمَاتِي ūrlyḡyñ sačā bīr [XШ, с. 4].—*Посей в мою душу семена Твоей милости!*

– تَلْفَغ (от араб. تَلْفَغ — «невнимательность, беспечность, безразличие»): بُولْدِي مَوْلَكْنُوك وَب تَلْفَغ غَاФЛАТ БУ КОНЛҮМ-ДИН ЖҮРҌСҮН gāflāt bū kōnlūm-dīn jyrāsūn [XШ, с. 4].—*Пусть беспечность отдалится от моей души!*

– تَعْنَص (от араб. تَعْنَص — «работа, ремесло, искусство»): سَانِي كِيم اُول بИР اِجْ نَوْم رِب لَوَا مِيك عَنْ اَص sāni' kīm ōl bir

mūnčā šan'at [XШ, с. 6].—*Он творящий такого рода искусство.*

– رَاب مِيْتَبْغَر (от араб. رَاب مِيْتَبْغَر — «желание»): رَاب مِيْتَبْغَر رَابْغَاتِيم بَار [XШ, с. 16].—*У меня есть желание.*

– مَظْحَل (от араб. مَظْحَل — «мгновение, миг, момент»): بِير لَاهْЗА ТҮНДҮРМАЗ АТҮНҮ БИР ИНИПТА ЗАМУДНИТ МӨЗҲЛ РИБ [XШ, с. 45].—*Не на миг не давал покоя своему коню.*

– كُنَيْتَلْصَخ (от араб. كُنَيْتَلْصَخ — «качество, свойство, черта»): رَاب كُنَيْتَلْصَخ وَكَذَا وَلرُوت بُوَك كُنَيْتَلْصَخ سَانِي كُون بИР КӨБ ТҮРЛҮ АДГУ ҲАШЛАТҮН БАР [XШ, с. 194].—*У тебя есть много благих достоинств.*

7. لَعْف [fä'älät]:

– قَلْجَخ (от араб. قَلْجَخ — «стыд, застенчивость, робость»): هАЗАЛАТ-НИ ШАФТ ҚҮЛГҮ-ГА КИЛДИМ ИНИ ТЛҲХ [XШ, с. 9].—*Я пришел к тому, что застенчивость сделал своим заступником.*

8. لَعْف [fi'lät]:

– تَمْعَن (от араб. تَمْعَن — «благоденствие, милость, благодеяние»): بُوَتْرَا اِد مَوْلَكْنُوك يِنِي رِكْش تَمْعَن وَب بУ ИМАТ ШҮКРИНИ КӨНЛҮМ-ДА АРТҮР [XШ, с. 9].—*В моей душе растет благодарность за оказанную Тобою милость.*

– تَرْبَع (от араб. تَرْبَع — «поучение, назидание; поучительный пример, урок; смысл»): بُوَرُوك كُورُب رَارِقَا لِيَق اِق تَمَائِيَق [XШ, с. 31].—*Увидев поучительный пример, подумай о Судном дне.*

– رَال تَمَكْح (от араб. رَال تَمَكْح — «мудрость, философия; смысл; знание медицины»): بُوَرُوس رَال تَمَكْح لُوقَعَم سَوْرُب مَا قِيلْ ҺИКМАТ-ЛАР СӨЗИНИ [XШ, с. 56].—*Задавая логичные мудрые вопросы (букв. “изречения”).*

– تَمَسِق (от араб. تَمَسِق — «деление; судьба, доля, участь»): سَВНИЧ ИРМАЗ БАЧҌА ҚУСМАТ [XШ, с. 144].—*Не каждая судьба радостна.*

9. لَعْف [fu'lät]:

– تَرْدُق (от араб. تَرْدُق — «могущество, мощь, сила, способность»): جَارَاتْمҮШ КӨР ЗАҺИ ҚҮВВӘТ-ЛИ ҚУДРАТ [XШ, с. 6].—*Посмотри, какую мощную силу Он породил!*

– تَرْصُن (от араб. تَرْصُن — «помощь, победа»): نУШРАТ ҚҮЛҮЧҮН БИРМИШ ИРДИ [XШ, с. 10].—*Он преподнес меч победы.*

– هخسن (от араб. هخسن — «копия, экземпляр, рукопись»): «ارجي هخسن ميديقوا:» qūdyūm nūsha iġrā hām oqū sān [XШ, с. 140].—*Я прочитал рукопись, и ты прочитай!*

– ىتمهنت (от араб. قتمهنت — «подозрение, обвинение»): «ىاغلوب ىتمهنت قيالخ:» bōlgāj-mū äksūk [XШ, с. 166].—*Тебе еще мало обвинений от людей?*

10. قلاعت [fä‘aalät]:

– تداعس (от араб. قداعس — «счастье, благополучие»): «راب الريب تداعس:» sā‘ādāt birlā bār īt bū özümnī [XШ, с. 4].—*Сделай меня счастливым (букв. «сделай меня с счастьем»)!*

– تراشب (от араб. قداعس — «добрая весть, благовестие»): «ىدريب تراشب:» bāšārat bīrdī [XШ, с. 5].—*Принесла хорошую весть.*

– ىن تلأخ (от араб. قلاخ — «стеснительность, стыд»): «ىن تلأخ ىغولق عىفش ىن تلأخ:» hazālāt-nī šāfi‘ qūlgūga kīldīm [XШ, с. 9].—*Я пришел к тому, что сделал стеснительность своим заступником.*

– تفاطل (от араб. قفأطل — «мягкость, доброта, нежность, вежливость; изящество, тонкость»): «ىربي تفاطل ىدوجو شىلمورغوي läfāfat birlā jūgrūlmūš vezūdī [XШ, с. 39] —*Ее жизнь окружена добротой.*

– تعانق (от араб. قعانق — «довольство, неприхотливость, нетребовательность; убежденность»): «ىعانق ىزوت اقارب بىليريت الريب بارعاقا түз [XШ, с. 222].—*Живи будучи довольным и терпеливо все переноси!*

11. قلاعت [fi‘älät]:

– ترامع (от араб. قرامع — «строительство, архитектура, зодчество, строение, здание»): «ىدليقي ترامع ىنيغاب imārat qūldū bū islām bāgūn [XШ, с. 10].—*Создал эти узы ислама.*

– رال تعانص (от араб. قعانص — «искусство; ремесло, занятие, профессия; промышленность, производство»): «ىرانب ىنورسوخ الريب رال تعانص:» šanā‘at-lar birlā Husrāvnī öjütūr [XШ, с. 184].—*Усыпляет Хосрова всякими искусствами.*

– تلأسر (от араб. قأسر — «миссия, призвание; письмо; трактат, доклад, диссертация»): «ىدي لكلم ىدلأسر ارچيا mälik äjdū bū ašr iġrā risälāt [XШ, с. 217].—*Во время предвечерней молитвы король продиктовал письмо.*

12. نالغف [fu‘lān]:

– نابرق (от араб. نأبرق — «жертва, приближение»): «ىكرولق نابرق:» özīn qurbān qūlūr kīm körsā hālī [XШ, с. 26] —*Тот, кто видел ее в таком состоянии, тотчас приносил себя в жертву.*

13. قلاعت [fä‘ilät]:

– تميزه (от араб. قميزه — «поражение, разгром»): «ىدلوب تميزه:» häzīmāt böldū rūm [XШ, с. 20].—*Рим пал.*

– تحيصن (от араб. قحىصن — «искренний совет, наставление»): «ىدامالكنيت تحيصن ميديقي:» qūldūm našīhāt tūnjlāmādū [XШ, с. 115].—*Я дал ему искренний совет-не послушался.*

Кроме того, в тексте имеются еще масдары I породы, с приставкой م:

14. قلاعت [mäf‘alät]:

– عىل تلصم (от араб. قلصم — «общее благо, польза, выгода, интерес»): «ىل تلصم ىتى:» äjtī mašlahat-lūg iš bū [XШ, с. 53].—*Он сказал, что это выгодное дело.*

– قشَم (от араб. قشَم — «затруднение, трудность, тяжесть»): «ىغى اىمىناج نوساملق قشَم:» māšāqqat qūlmāsūn zānūmgā äjgūl [XШ, с. 114].—*Передай моей душе: пусть она не создает проблем!*

Масдар II породы, образованный по вазну ىغفت [täf‘iil] или قلاعت [täf‘ilät]:

– رىصقت (от араб. قرىصقت — «сокращение, уменьшение, упущение, недостаток»): «ىلق وفع افؤ قىل بار اكؤش تاقتؤزؤ رىصقت:» afū qūl bār ökūš taqšīr özüm-dā [XШ, с. 9].—*Прости все мои недостатки!*

– ىنيسحت (от араб. قنىسحت — «улучшение, усовершенствование; одобрение»): «بوروك ىنيسحت ىنيسحت:» körüb tāhsīn qūlūr oġlān jīgīt pīr [XШ, с. 15].—*Увидев ее, даже юноша из джиннов посчитает ее красивой.*

– مىلست (от араб. قملست — «уступка, капитуляция, вручение»): «ىدلوب مىلست:» täslīm böldūm [XШ, с. 22] —*Я уступил.*

– فىرشت (от араб. قفىرشت — «почёт, почесть»): «ىفلوق فىرشت لكلم اسالريغيا:» ägūrlāsā mälik täšīfī qūlnū [XШ, с. 69] —*Если король окажет почести своему рабу.*

– ثيثلت (от араб. «утроение», от араб. «умножение на шесть»): سداعس سايدست و ثيثلت لوا شي ميريب sā'ādāt bīrmīš ōl tāslīs vā tāsdīs [XШ, с. 94].—Он счастье принесет в троекратном и шестикратном размере.

– لي جعت (от араб. «ускорение; спешка»): كيم يس لي جعت الريب قامن ليقي زامتوب شي ميكي: bīm tīš būtmāz qālynmāq bīrlā tā'zīl [XШ, с. 155].—Работа не закончится, если делать ее в спешке.

– نيري بع (от араб. «толкование; выражение»): روي الكنم نيري بعت موشوت وب: mūnāzāt šūkr ājtūr [XШ, с. 189].—Растолкуй мне этот мой сон!

Масдар III породы, образованный по вазну **لأعافم** [mufā'alāt] или **لأعف** [fī'al]:

– تاج أنم (от араб. «тайная беседа; тайный совет»): روت شي ركش تاج أنم: mūnāzāt šūkr ājtūr [XШ, с. 209].—Выразил тайно благодарность (Богу).

– قارف (от араб. «разлука, расставание»): نيري دنيزوك بوقع ي رولأ نيريون قارف: firāq nūrīn ālūr ja'qūb kōzīndīn [XШ, с. 67].—Разлука забрала свет с очей Йагуба.

– نارق (от араб. «соединение; бракосочетание, свадьба; астр. совпадение»): یرتشم نارق: qīrān mūštārī zūhrāgā tūštī [XШ, с. 81].—Юпитер сочетался с Венерой (букв. «Бракосочетание Юпитера пало на Венеру»).

– زوس باسح (от араб. «исчисление, счёт, расчёт»): ایفم یدليق لي بوج زوس باسح: hisāb-sūz kōb čārtg qāldy muhājja [XШ, с. 91].—Приготовил несметное войско (букв. «без счёта»).

– نيري كي اي: «порицание, упрек»): باتع. باتع: یتدليق زاغا باتع لوا: ikīnčī ōl 'itāb āgāz qāldy [XШ, с. 146].—Она, вторая, выразившая свой упрек.

Масдар IV породы, имеющий вазн **لأغفال** [иф'ааль]:

– ناکم (от араб. «возможность, способность, сила»): ناکم الكشي وبشوا قوي: jōk ōšbū tīškā imkān [XШ, с. 44].—Нет возможности чтоб сделать это.

– ماعنا (от араб. «милость, благодеяние; награждение, усердие»): ماعنا و فطل زي س سايق: qyjās-sīz lūtf vā in'ām kōb qāldy [XШ, с. 66].—Проявлял внимание и благодеяние без счёта.

Масдар V породы, образованный по вазну **لأعفات** [täfā'ul]:

– م عنت (от араб. «благоденствие, наслаждение»): م عنت

– اچشي م بت لکنوزوا ليقي: tānā'um qāly ōzūq tabmūšča furšat [XШ, с. 14].—Наслаждайся, сам найдя для этого удобный момент.

– ب جعت (от араб. «удивление, изумление»): یتدليق ارجي با جعت بالکنات: tūn'lāb tā'azzūb ičrā qāldy [XШ, с. 49].—Слушая, удивился.

– لم حت (от араб. «терпеливость, прочность, долговечность»): ملق دغاك یا غامل يق لم حت: tāhāmmūl qālymāgāj kāgyd qalām hām [XШ, с. 62].—Этого не выдержат бумага и перо.

– غرضت (от араб. «смирение, покорность; мольба»): غرضت: tādarru' qālymāyūn [XШ, с. 171].—Я умоляю!

Масдар VIII породы, образованный по вазну: **لأعفتا** [ifti'al]:

– بوتوت (от араб. «ожидание»): یراظنتا: tūtūb Husrāvnī ōl jār intizārū [XШ, с. 74].—Подождала любимая Хосрова.

В произведении «Хосров и Ширин» Кутба функционирует девять пород масдаров, образованных от правильных глаголов, которые выполняют роль существительных или являются именными компонентами тюрко-татарских составных глаголов. Масдаров IX породы, образованных от правильных глаголов, в тексте не зафиксировано.

б) Масдары, образованные от «неправильных» глаголов и их функционирование в памятнике «Хосров и Ширин» Кутба

1. Масдары, образованные от глаголов, подобных правильным или подобноправильным. I порода:

– یدوجو (от араб. «бытие, существование; наличие; присутствие»): یراظنتا رهاط ارزوا دوجوم اچرب یدوجو: vuzūdū barčā māvzūd üzrā tahir [XШ, с. 5].—Его бытие над всеми существами Пресвят и чист.

– نيري کنم (от араб. «обещание; срок»): یدعغو: mānā bīr va'dā bīrgīl [XШ, с. 179].—Пообещай мне!

– کن يقي فوت (от араб. «согласование, умиротворение, успех, удача, счастье»): کن يقي فوت ى هلا: ilāhī tāufiqūq qarūgūyñ ačā bīr [XШ, с. 4].—О, Боже, открой врата удачи и успеха!

– رِيصَقْت (от араб. رِيصَقْت «упущения, нерадение, сокращение, недостаток»): رِيصَقْت شَوْكُوَا رَاب لِيَق وَفَع: «afū qūl bār ökūš taqšīr özüm-dä [XШ, с. 9].— Прости все мои недостатки!

2. Масдары, образованные от пустых глаголов

– لَوَا (от араб. لَوَا «щедрость, великодушие»): لَوَا دُوج دُوج يَجُوعُ لِيَق اِقْرَالِ اجْرَب [XШ, с. 6].— Он ко всем созданиям проявляющий Свою щедрость.

– تَعَاط (от араб. تَعَاط «покорность, повиновение; терпение, выносливость»): تَعَاط قُوي اَجْرَد تَعَاط: «fā‘at zāgā-čā jōq [XШ, с. 11].— Нет ни частички терпения.

– يَرُود (от араб. يَرُود «оборот, период, очередь, стадия»): يَرُود لَوَا سَايَق وَب هَشِيْمَه يَرُود لَكَلَف: «fālāk dāvī hāmīšā bī qījās ōl [XШ, с. 7].— Траектория движения небесных тел неизменна до сегодняшнего дня.

– تَرِيح (от араб. تَرِيح «изумление, удивление, растерянность»): تَرِيح رُولِق تَرِيح الْكِنَم: «māñā hajrāt qūlūr [XШ, с. 6].— Он мне удивляется.

– لَوَا لِيَاخ (от араб. لَوَا لِيَاخ «воображение, фантазия, мечта, иллюзия»): لَوَا لَوَا لِيَاخ اَمَقَب الْكِنَمِي شَقِن رَالِ الْكُفُوك وَب: «bū köklār naqšyngā baqmā hajāl ōl [XШ, с. 7].— Не смотри на украшение этих небес, это — просто иллюзия!

– رَوِيَا نَايَب (от араб. رَوِيَا نَايَب «ясность, очевидность, пояснение, извещение»): رَوِيَا نَايَب بَبَسَاق قَامَلِيَق مَطْن بَاتَك: «kitāb naẓm qūlmaq-qā sābāb bājān ājūr [XШ, с. 16].— Для составления книги появились причины.

– نِيْدِنِي فَوَخ (от араб. نِيْدِنِي فَوَخ «страх, боязнь, опасение»): نِيْدِنِي فَوَخ اِنِيْدِنِي نِيْدِنِي فَوَخ لَكْنِيْنِيَا: «anūñ haufīndīn arslān titrār īrdī [XШ, с. 19].— Лев дрожал из-за страха перед ним.

– نَالُوَج (от араб. نَالُوَج «странствование, блуждание, хождение; обход»): نَالُوَج وَيْت لَكْنِيْنِيَا لِيَق: «qūlālūñ tījū zāulān [XШ, с. 20].— Он сказал: “Ты странствуешь!”.

– اِمَال بِيْع (от араб. اِمَال بِيْع «порицание; недостаток, порок»): اِمَال بِيْع اِمَال بِيْع بِيْع: «ajyb-lāmā körüb tāvūs adaqān [XШ, с. 106].— Не ищи недостатков в ногах павлина.

– تَرَايَز (от араб. تَرَايَز «посещение, визит; паломничество»): تَرَايَز نُوَسَلُوْب الْكِنَمِي قَلَخ لِيَا لَكْنِيْنِيَا لِيَق: «qūlūñ īl halqyngā bölsūn zijārat [XШ, с. 140].— Пусть народ страны совершит паломничество!

– تَسَايَس (от араб. تَسَايَس «управление, политика»): تَسَايَس رُوْرِيَا تَسَايَس غَاْدِنُوْم: «mūndağ sijāsāt jūrūr īrdī [XШ, с. 21].— Была такая политика.

– تَقَاط (от араб. تَقَاط «сила, мощь, способность, выносливость, терпение»): تَقَاط اِدْنِيْم جِيَه قُوي: «jōq hīč mīndā tāqat [XШ, с. 22].— У меня совсем нет терпения.

– دِيْص (от араб. دِيْص «охота, ловля; дичь»): دِيْص رُولِيَق: «qūlūr šajd ōl [XШ, с. 25].— Он охотился.

– تَرَاشِيَا (от араб. تَرَاشِيَا «указание, намек, сигнал»): تَرَاشِيَا دِلِيَق تَرَاشِيَا: «tšārāt qūldū Husrāv [XШ, с. 24].— Хосров сделал указание.

– رَايَاخ (от араб. رَايَاخ «выбор, свобода воли, добровольность»): رَايَاخ اِدْنِيْم كَامَتِي كَزْت لَوَا رَاب: «bār ōl tāzgītmākīndā ihtijārū [XШ, с. 7].— В строении (небес) есть Его Воляизъявление.

13. 3. Масдары, образованные от удвоенных глаголов:

– لَح (от араб. لَح «распутывание, решение, развязка»): لَح رِيْب وَلِيَق لَح اِنِيْمِي رَالِ لَكْشُمُ غُومَق: «qamūg müškil-lāgīmnī hāl qūlū bīr [XШ, с. 4].— Разреши все мои проблемы!

– فَص (от араб. فَص «ряд, строй, шеренга»): فَص بُوْرُوْت: «tūrūb šaf šaf qamūg mūnlārnū tañlār [XШ, с. 69].— Все слушали их, построившись рядами.

– يَتَذَل (от араб. يَتَذَل «сладость, приятность; наслаждение, удовольствие»): يَتَذَل شَأ وَيَاق: «qājū āš kīm būrūn hōš lāzzātī bār [XШ, с. 77].— Блюдо (еда), которое имеет приятный вкус.

14. Масдары, образованные от недостаточных глаголов, I рода:

– تَيَانَع (от араб. تَيَانَع «заботливость, внимание, уход»): تَيَانَع لِيَق اِلْرِيْب تَيَانَع: «inājāt bīrlā qūl kōñlūmnī [XШ, с. 4].— Сделай мою душу заботливой (букв. «с заботой»)

– مَعْنِي (от араб. مَعْنِي «значение, смысл, понятие»): مَعْنِي بِيْع نِيْيَا لِيَق اِنِيْمِي نِيْيَا: «bū ma‘nānī bīlājīn tīsāñ īj dīl [XШ, с. 5].— Ты поймешь значение этого (слова), если будешь говорить на этом языке.

– وَفَع (от араб. وَفَع «прощение, извинение, помилование, амнистия»): وَفَع رَاب لِيَق وَفَع: «afū qūl bār ökūš taqšīr özüm-dä [XШ, с. 9].— Прости все мои недостатки.

– تِيْن (от араб. تِيْن «намерение, замысел, цель»): تِيْن وَب يَدَلِيَق اِبْت هَبْعَك تِيْن: «nijjāt Kā‘bā tabā qūldū

bū özüm [XШ, с. 9].— *Намерился я сам (пойти) в сторону Каабы.*

– تياده (от араб. قَيَادِه «ведение по правильному пути»): hidājāt nūrīnī hidājāt nūrīnī kōñlüm-dīn ālmā [XШ, с. 9].— *Не отнимай у моей души свет прямого пути!*

– اود (от араб. اَوْد «лекарство, лечение»): مِيغَامِيْد dīmāgūm-nū sān dāvā qīl [XШ, с. 10].— *Ты излечи мой разум (букв. “мой мозг”)*!

– تاجن (от араб. تَجَان «спасение»): نِيْدِغُومْت رِيْب تاجن nāzāt bīr tāmūgdīn qujāmāt kūnī [XШ, с. 12].— *Спаси в Судный день от ада.*

– ادف (от араб. اَدْف «искупление, жертва»): دِلِيْق ادف fidā qāyldū-lār Ḥaq-qā tān zānlārī [XШ, с. 12].— *Жертвовали ради Истинного Бога телом и душой.*

– تَوَالِح (от араб. تَوَالِح «сладость, приятность; сладости; чаевые»): زُوْهْرُؤ zūhrāgā bīrīgān avāzū ḥālāvāt [XШ, с. 24].— *Он Зухре подарил сладкий голос (букв “сладость голоса”).*

– تَوَلِخ (от араб. تَوَلِخ «уединение; место уединения, убежище»): رِيْب بِيْرِيْك kīrīb bīr halvāt ev ičrā ötürdū [XШ, с. 28].— *Зайдя, уселся внутри одного уединенного дома.*

– ادع (от араб. اَدْع «зов, мольба, просьба, молитва»): دِلِيْق اَدْع du‘ā qāyldū [XШ, с. 53].— *Он помолился.*

– افو (от араб. اَفَو «верность, лояльность, исполнение обещания»): قَوِي اَفَو اد نوتاخ اد طَا اَدجِيلِيْق qūylūčdā āt-dā hātūn-dā vāfā jōq [XШ, с. 109].— *Нет верности ни в мече, ни в лошади, ни в женщине.*

Арабские масдары в полотно произведения «Хосров и Ширин», подобно существительным старотатарского языка, начинают изменяться по числам: — تَمَكْح (от араб. تَمَكْح «мудрость, философия»+ окончание мн. ч.— лэр »): sorūb ma‘qūl ḥikmāt-lār sözīnī [XШ, с. 56].— *Задавая логичные мудрые вопросы (букв. “изречения”).*

– رال تَعَانِص (от араб. تَعَانِص «искусство; ремесло, занятие, профессия; промышленность, производство»+ окончание мн. ч.— лэр): رال تَعَانِص rāl tēānīṣ šanā‘at-lār bīrlā Husrāvni öjütür [XШ, с. 184].— *Усыпляет Хосрова всякими искусствами.*

склоняться по падежам:

– ىن تَلَجْح (от араб. تَلَجْح «стыд, застенчивость, робость»): هَازَالَات-نِي هَازَالَات-نِي هَازَالَات-نِي هَازَالَات-نِي هَازَالَات-نِي hāzālāt-nī šāftī‘ qūlīgū-gā kīldīm [XШ, с. 9].— *Я пришел к тому, что застенчивость сделал своим заступником.*

– ىن دِيْدِن يَفُوْح (от араб. يَفُوْح «страх, боязнь, опасение»+ падежное окончание — дин): نِيْدِن يَفُوْح نِيْدِن يَفُوْح نِيْدِن يَفُوْح نِيْدِن يَفُوْح anūñ haufīndīn arslān titrār īrdī [XШ, с. 19].— *Лев дрожал из-за страха перед ним.*

– ىن ىن عَم (от араб. ىن ىن عَم «значение, смысл, понятие»+ падежное окончание — не): نِيْدِن يَفُوْح نِيْدِن يَفُوْح نِيْدِن يَفُوْح نِيْدِن يَفُوْح nī dīl [XШ, с. 5].— *Ты поймешь значение этого (слова), если будешь говорить на этом языке.*

могут иметь окончания принадлежности:

– ىن تَمَحْر (от араб. تَمَحْر «милосердие, сострадание, милость»+ окончание принадлежности -ен): كُونِغَل رِيْب اَجَس نِي غَل رَوَا كُونِغَل رِيْب اَجَس نِي غَل رَوَا Kōñlgā rāḥmātīñ ūrlūgūñ sačā bīr [XШ, с. 4].— *Посей в мою душу семена Твоей милости!*

– ىن تَبْعَر (от араб. تَبْعَر «желание»+ окончание принадлежности -ем): راب مِيْتَبْعَر rāgbātīm bār [XШ, с. 16].— *У меня есть желание.*

– رِيْبْعَت (от араб. رِيْبْعَت «толкование; выражение»): رَوِي كُنْم نِيْرِيْب عَت مَوْشَوْت رَوِي كُنْم نِيْرِيْب عَت مَوْشَوْت Rūybēt bīr tūšūm tā‘bīrīn māñā jūr [XШ, с. 189].— *Растолкуй мне этот мой сон!*

– ىن يَفُوْت (от араб. يَفُوْت «согласование, умиротворение, успех, удача, счастье»): ىن يَفُوْت ىن يَفُوْت ىن يَفُوْت ىن يَفُوْت nī yafūt nī yafūt nī yafūt nī yafūt nī yafūt [XШ, с. 4].— *О, Боже, открой врата удачи и успеха!*

и даже участвуют в словообразовании:

– ىل بَارْح (от араб. بَارْح «разорение, разрушение, опустошение; гибель; развалины» словообразующий суффикс+ лык): ىل بَارْح ىل بَارْح ىل بَارْح ىل بَارْح ىل بَارْح il kōtārdī barčā jāndīn [XШ, с. 20].— *Страна подверглась разорению со всех сторон.*

– ىل سَحْن (от араб. سَحْن «злополучие, несчастье»+ словообразующий суффикс лык): راب لِيْل سَحْن راب لِيْل سَحْن راب لِيْل سَحْن راب لِيْل سَحْن Rāb līl sāḥn rāb līl sāḥn rāb līl sāḥn rāb līl sāḥn [XШ, с. 114].— *Я знаю, что в моей судьбе предначертано злополучие.*

– ىل حَلْصَم (от араб. حَلْصَم «общее благо, польза, выгода, интерес»): ىل حَلْصَم ىل حَلْصَم ىل حَلْصَم ىل حَلْصَم ىل حَلْصَم il ḥalṣam il ḥalṣam il ḥalṣam il ḥalṣam il ḥalṣam [XШ, с. 53].— *Он сказал, что это выгодное дело.*

— امال بيّع (от араб. بُيِّع — «порицание; недостаток, порок»): امال بيّع سواط بوروك ني ق اذا ‘ajy̅b-lāmā körüb řāvūs adaq̅n [XШ, с. 106].—*Не ищи недостатков в ногах павлина.*

То есть, арабские масдары, попав в тюрко-татарский текст, полностью “усваиваются” им.

В произведении «Хосров и Ширин» Кутба функционирует девять пород масдаров, образованных от неправильных глаголов. Они выполняют роль существительных или являются именными компонентами тюрко-татарских составных глаголов. Масдары IX поро-

ды, образованные от неправильных глаголов, в тексте не зафиксированы.

Анализ арабских заимствований имеет большое значение для понимания сущности языкового заимствования как результата общения между представителями различных этнических и языковых групп, тем самым раскрывая проблематику языковых контактов [7, с. 258].

ИСТОЧНИКИ

Zajaczkowski A. Najatarsza wersja turecka Husräv u Sirin Qutba.— Warszawa, 1958.— Тест.— 304 s.; Faksimile.— 238 s.; Slownik.— 207s. (в статье- XШ)

ЛИТЕРАТУРА

1. Баранов Х. К. Арабско-русский словарь: Ок. 42 000 слов. — 5-е изд., перераб. и доп. — М.: Рус. яз., 1977. — 944 с.
2. Ковалев А. А., Шарбатов Г. Ш. Учебник арабского языка. — Изд. 3-е. — М.: РАН, 1999. — 751 с.
3. Котб. Хосров и Ширин (на арабской графике): в 2 ч. / науч. ред. Х. У. Усманов. Казань: Изд-во Казан. ун-та, 1969. 440 с.
4. Миңнегулов Х. Ю. Котб ижаты. Казан: КДУ нәшр., 1976. 79 б. (на тат. яз.).
5. Нуриева Ф. Ш. Формирование и функционирование тюрко-татарского литературного языка периода Золотой Орды: дис. ... д-ра филол. наук: 10.02.02 / Нуриева Фануза Шакуровна. — Казань, 2004. — 423 с.
6. Татарская грамматика. — Т. II. Морфология. — Казань: Таткнигоиздат, 1993. — 397 с.
7. Фаттахова А. Р. Лексика арабского происхождения в татарском языке и суахили: морфологическое освоение // Вестник чувашского университета. 2013. № 4. — С. 253–259.
8. Шайхуллин Т. А. Русские и арабские паремии с компонентом-наименованием родственных отношений: концептуально-семантический и этнокультурный аспекты: Автореф. дис. ... канд. филол. наук — Казань, 2012. — 30с.
9. Юзмухаметов Р. Т. Религиозно-мифологическая картина в поэме «Хосров и Ширин» золотоордынского поэта Кутба (XIV в.) // Вестник Чувашского Университета. 1. 2014. № 1 (Гуманитарные науки). С. 157–160

© Салахова Ильвера Ирфановна (gauhar8@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

РОЛЬ ЯЗЫКА-ПОСРЕДНИКА ПРИ ПЕРЕВОДЕ ОТТЕНКОВ МОДАЛЬНОСТИ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА

THE ROLE OF THE INTERMEDIARY LANGUAGE IN THE TRANSLATION OF THE SHADES OF MODALITY FROM CHINESE

*M. Safonov
S. Usov
N. Kharchenko*

Summary. this article discusses the role of the intermediary language (English) in translating shades of modality of other languages (Chinese, Spanish). Attention is paid to the translation of modal meanings while maintaining their original linguistic and cultural features. The speech is analyzed by the leader of China Xi Jinping at a meeting of UNESCO headquarters in Paris on March 27, 2014. The results of a comparative analysis of translations from Chinese to Spanish through the use of an intermediary language (English) and without it are presented. The authors consider how the category of grammar can influence the category of modality in translation, as well as the importance of using equivalent lexemes in translating Chinese verbs “给”, “让”.

Keywords: modality; linguistics; Chinese; Spanish; English; intermediary language; translation.

Изучение категории модальности вызывает особую заинтересованность у ведущих ученых-лингвистов своим разнообразием языковых средств, использующихся для передачи информации, а также привлекает внимание возможностью осуществить точный, синтаксически и грамматически правильный, перевод. **Целью** данного исследования является определение степени влияния языка-посредника на перевод модальных оттенков. **Научная новизна** заключается в том, что впервые рассматривается эквивалентность перевод модальных оттенков языков различного типа, используя английский язык в качестве связующего звена между языками различной лингвокультурной принадлежности. **Актуальность** обусловлена недостаточной проработанностью проблемы межкультурного взаимодействия и понимания оттенков модальности при переводе. Для достижения цели мы ставим следующие **задачи**: проанализировать исходный текст на маркеры модальности, рассмотреть их возможные изменения при переводе, определить влияние языка-посредника на оттенки мо-

Сафонов Максим Андреевич
Старший преподаватель, Российский
государственный социальный университет
em_kei@mail.ru

Усов Сергей Сергеевич
Старший преподаватель, Московский
государственный университет пищевой
промышленности
ussr-usov@yandex.ru

Харченко Николай Леонидович
Старший преподаватель, Московский
государственный институт физической культуры,
спорта и туризма имени Ю. А. Сенкевича
m-rh@mail.ru

Аннотация. В данной статье рассматривается вопрос роли языка-посредника (английский) при переводе оттенков модальности других языков (китайский, испанский). Уделяется внимание переводу модальных значений с сохранением их изначальной лингвокультурной особенности. Анализу подвергается речь лидера КНР Си Цзиньпина на заседании штаб-квартиры ЮНЕСКО в Париже от 27 марта 2014 года. Представлены результаты сопоставительного анализа переводов с китайского языка на испанский посредством использования языка-посредника (английский) и без него. Авторы рассматривают как категория грамматики может влиять на категорию модальности при переводе, а также важность использования эквивалентных лексем при переводе китайских глаголов «给», «让».

Ключевые слова и фразы: модальность; лингвистика; китайский язык; испанский язык; английский язык; язык-посредник; перевод.

дальности. Материалом для исследования являются выдержки из выступления главы КНР Си Цзиньпина на заседании штаб-квартиры ЮНЕСКО в Париже от 27 марта 2014 года. Результаты исследования могут иметь практическое применение при составлении учебного материала для изучения китайского языка различными специальностями.

Для понимания самого термина «модальность» обратимся к исследованиям в этой области таких ученых, как Ш. Балли и Е. В. Падучева. По Ш. Балли модальность понимается как синтаксическая категория, в выражении которой первостепенную роль играют те средства выражения языка, которые обозначают суждение говорящего о предмете речи [2, с. 44]. Е. В. Падучева характеризует модальность как понятийную категорию, которая характеризует не только отношение говорящего к предмету речи, но и указывает статус обозначенной в нем ситуации по отношению к реальному миру, а также может иллюстрировать коммуникативную цель говорящего [9, с. 299].

Более сжато термин «модальность» характеризует О. С. Ахманова, определяя его как авторскую оценку избранных событий [1, с. 244].

Также популярна точка зрения В. В. Виноградова, который утверждает, что каждое предложение содержит в себе указание на отношение к действительности [5, с. 53].

При рассмотрении категории модальности нужно различать субъективную и объективную модальности. Субъективная модальность выражает отношение говорящего к высказываемому. Может быть реализована с помощью интонации, модальных слов, а также частиц и междометий. Типичным способом проявления субъективной модальности считаются модальные слова. В то время как объективная модальность выражает отношение говорящего к действительности в плане реальности или ирреальности. Главным средством выражения данного типа модальности является категория наклонения глагола.

В отношении связи объективной и субъективной модальностей, мы считаем, что эти понятия всегда связаны друг с другом и неотделимы. Как пишет Н. С. Валгина, объективная модальность «по сути, отражает, как говорящий (автор) квалифицирует действительность — как реальную или ирреальную, возможную, желаемую и др.» [4, с. 96].

При сравнении текстов оригинала и перевода следует говорить, прежде всего, о различии объективной и субъективной модальности. Именно о значении текста писал Ю. Лотман, называя ее «точкой зрения текста». Под «субъектом системы» мы подразумеваем сознание, способное породить подобную структуру, и, следовательно, реконструируемое при восприятии текста в целом» [7, с. 320]. Учет категории модальности текста и ее неизбежного изменения при переводе заставляет нас по-новому взглянуть на проблему функционально-стилистического соответствия переводного текста оригинальному.

Перевод модальных значений в рассматриваемом нами политическом дискурсе представляет особую важность, так как именно путем использования категории модальности политику удастся влиять на аудиторию. «Модальность политического дискурса — это идеологический аспект, моделирующий особую реальность» [3, с. 138]. Правильная реализация модальных компонентов в дискурсе напрямую связана с успешностью коммуникативного акта. Проблема использования модальных значений особенно важна, когда мы затрагиваем тему перевода и особенностей оттенков модальности в разных языках.

Чтобы выявить, как именно категории модальности изменяются с использованием языка-посредника, и ка-

кую роль он оказывает при переводе текста на реципиента, мы рассмотрим выдержки из выступления главы КНР Си Цзиньпина на заседании штаб-квартиры ЮНЕСКО в Париже от 27 марта 2014 года. Данная речь Си Цзиньпина содержит немало лингвокультурных, грамматических и лексических особенностей китайского языка, что, безусловно, представляет для нас прагматический интерес.

Исходный текст на китайском языке будет нами переведен на испанский посредством использования английского и без него для того, чтобы проследить в получившихся вариантах перевода качественное изменение категории модальности. Для анализа мы использовали официальный перевод этой речи на английский язык с сайта China.org.cn [12].

Мы выделим основные модальные маркеры в рассматриваемых высказываниях и проследим, насколько точно он будет переведен с сохранением модального оттенка изначального смысла.

«大家好！有机会来到联合国教科文组织总部，感到十分高兴。首先，我谨对博科娃女士再次当选教科文组织总干事，表示衷心的祝贺！对教科文组织为推动人类文明交流互鉴作出的卓越贡献，表示诚挚的敬意！」

«Здравствуйте! Я очень рад возможности посетить штаб-квартиру ЮНЕСКО. Прежде всего, я хотел бы сердечно поздравить г-жу Бокову с ее переизбранием на пост Генерального директора ЮНЕСКО! Я хотел бы выразить свое искреннее уважение к выдающемуся вкладу ЮНЕСКО в содействии взаимопониманию человеческой цивилизации!»

«Good morning. It gives me great pleasure to have an opportunity of visiting the UNESCO headquarters. Let me begin by offering Madame Bokova my heartfelt congratulations on her re-election as the Director-General of the Organization and paying my sincere tribute to UNESCO for the extraordinary contribution it has made for greater exchanges and mutual learning among human civilizations».

В первом предложении выделяется реверсивность в переводе первого предложения. Это обусловлено особенностью строения сложных предложений на китайском языке, т.е. придаточная часть объясняет причину, а в главном предложении выражается отношение к случаю по этой причине. Подобная структура позволяет подчеркнуть для реципиента то отношение, которое имеется в виду в конце предложения, а использование субъективно-модальной единицы «感到十分高兴» лишь усиливает данный эффект на слушателя.

На английском же языке подобное строение высказывания не требуется, так как английскому языку в дан-

ном случае более привычно организовать предложение с прямым порядком слов.

Остальные модальные маркеры переведены без утраты какой-либо модальной составляющей. Но, как в случае и с первым предложением, мы можем отметить, что «表示衷心的祝贺» и «表示诚挚的敬意», входящие в состав конструкции с предлогом «对», также занимают место в конце предложений и отделены от общей части паузой. На наш взгляд, подобное расположение модальных значений придает им большую эмотивность, нежели их расположение в версии на английском языке.

Отсюда мы можем сделать вывод, что грамматические особенности китайского языка более тяготеют к выделению частей высказывания, оказывая коммуникативное влияние на реципиентов.

Использование английского языка при переводе на испанский дало нам такой вариант:

Buenos días. Me da mucho gusto tener la oportunidad de visitar la sede de la UNESCO. Permítanme comenzar ofreciéndole a Madame Bokova mis sinceras felicitaciones por su reelección como Directora General de la Organización y rendir mi sincero homenaje a la UNESCO por la extraordinaria contribución que ha hecho para lograr mayores intercambios y aprendizaje mutuo entre las civilizaciones humanas.

А так будет выглядеть перевод напрямую с исходного языка:

Hola a todos! Estoy muy feliz de tener la oportunidad de venir a la sede de la UNESCO. Primeramente, me gustaría expresar mis sinceras felicitaciones a la Señora Bokova por su reelección como Directora General de la UNESCO. ¡Me gustaría expresar mi sincero respeto por la destacada contribución de la UNESCO al fomento de la comprensión mutua de la civilización humana.

Стоит отметить, что в обоих вариантах перевода на испанский язык, «十分高兴» переводится по-разному. Мы считаем, что более предпочтительным вариантом является «mucho gusto» по насыщенности модального значения («Me da mucho gusto» — мне доставляет огромное удовольствие), нежели «estoy muy feliz» (я очень рад возможности). Изначально, «十分» — это наречие, усиливающее значение следующего за ним слова, и имеющее значение «чрезвычайно», «исключительно», «крайне», что, на наш взгляд, является более усиленной формой, чем «muy» («очень»).

В следующем предложении четко прослеживается влияние языка посредника при переводе. Английский

глагол «to let», несущий в себе в данном контексте оттенок позволения совершения действия, так и остается на испанском в виде «permítanme», что немного расходится с «me gustaría». Здесь мы отдаем предпочтение использованию второго варианта как более подходящего и точнее передающего модальное значение «谨».

Выбирая между «extraordinaria» и «destacada» мы склоняемся к использованию «destacada». Эти прилагательные являются синонимами, но, «extraordinaria» чаще используется для неодушевленных вещей, а «destacada» для одушевленных лиц. Выбор второго варианта еще раз подчеркнет, что прилагательное относится не к самой организации ЮНЕСКО, а больше к людям, работающим в ней.

Как мы можем видеть, язык-посредник влияет на перевод модальных значений, обусловленных грамматическим строением языков, насыщенностью усиливающего значения и особенностью лексических компонентов.

Рассмотрим следующую часть выступления:

«教科文组织诞生于69年前，那时世界反法西斯战争硝烟刚刚散去。面对战争给人类带来的惨烈后果，人类又一次反思战争与和平的真谛。千百年来，人类都梦想着持久和平，但战争始终像一个幽灵一样伴随着人类发展历程。此时此刻，世界上很多孩子正生活在战争的惊恐之中。我们必须作出努力，让战争远离人类，让全世界的孩子们都在和平的阳光下幸福成长».

ЮНЕСКО образовалось 69 лет назад, когда только что разразилась мировая антифашистская война. Перед лицом трагических последствий войны человечество вновь задумывается об истинном значении войны и мира. На протяжении тысячелетий человечество мечтало о прочном мире, но война, подобно призраку, всегда сопровождалась процессом человеческого развития. В этот момент многие дети в мире живут в панике. Мы должны приложить усилия, чтобы не допустить новой войны и позволить всем детям расти под мирным небом.

«UNESCO was born 69 years ago when the smoke of the World War against Fascism had barely dissipated. The grisly horror of war forced mankind once again to reflect on the nature of war and peace. Throughout the centuries, people have yearned for lasting peace, but war, like a haunting ghost, has been accompanying the journey of human progress every step of the way. As we speak, many children on this planet are subjected to the horror of armed conflicts. We must do our utmost to keep war as far away as possible from mankind so that children across the world can grow up happily under the sunshine of peace».

В данном отрывке мы считаем, что глагол «to force», использованный в переводе, имеет куда более сильное значение, чем глагол «给». Английский вариант означает, что «Жуткий ужас войны заставил человечество...», в то время как изначально на китайском модальное значение — более нейтральное: «Перед лицом трагических последствий войны, человечество вновь задумалось...». На наш взгляд, для достижения аналогичного значения в английском, более точным способом было бы употребление вместо «给» слова «让». Более того, «惨烈后果» по сравнению с «the grisly horror», выступает менее драматичным, менее модально-нагруженным. Как мы можем заметить, английский вариант перевода отражает реальность того времени в более мрачном свете.

В последнем предложении мы можем заметить лексическое повторение глагола «让» (позволять, уступать). В английском варианте, однако, вместо подразумеваемого «to let», используется модальный глагол «can». По нашему мнению, в данном случае глагол «can» выражает большую возможность для совершения действия самим субъектом, в отличие от «to let» и «让», которые больше подразумевают получение возможности совершить действие.

Использование английского варианта, как изначально, позволило нам перевести эту часть так:

La UNESCO nació hace 69 años, cuando el humo de la guerra mundial contra el fascismo apenas se había disipado. El horroroso horror de la guerra obligó una vez más a la humanidad a reflexionar sobre la naturaleza de la guerra y la paz. A lo largo de los siglos, las personas han anhelado una paz duradera, pero la guerra, como un fantasma, ha estado acompañando el camino del progreso humano a cada paso del camino. Mientras hablamos, muchos niños en este planeta están sujetos al horror de los conflictos armados. Debemos hacer todo lo posible para mantener la guerra lo más alejada posible de la humanidad para que los niños de todo el mundo puedan crecer felices bajo el sol de la paz.

Прямой перевод с китайского языка выглядит следующим образом:

La UNESCO nació hace 69 años, cuando la guerra antifascista del mundo acababa de dispersarse. Ante las trágicas consecuencias de la guerra para la humanidad, la humanidad una vez más reflexiona sobre el verdadero significado de la guerra y la paz. Durante miles de años, la humanidad ha soñado con una paz duradera, pero la guerra siempre ha estado acompañada por un proceso de desarrollo humano como un fantasma. En este momento, muchos niños en el mundo viven en el pánico de la guerra. Debemos hacer un esfuerzo para mantener la guerra lejos de la humanidad y permitir que los niños del mundo crezcan bajo el sol de la paz.

Испанский перевод с английского языка обладает тем же искусственно-усиленным оттенком «the grisly horror» в виде «el horroroso horror». Перевод без языка-посредника нормализует изначально-заложенный модальный оттенок «惨烈后果» («trágicas consecuencias»). Остальные модальные оттенки сохраняются в обоих вариантах перевода.

Существенно влияет на восприятие текста положение и роль «como un fantasma». Несмотря на некое выделение этого словосочетания, при переводе с английского языка предложение выглядит неорганизованным для испаноговорящего реципиента — смысл понятен, но грамматическая структура не «испанская». Постановка «como un fantasma» в конец предложения, как при переводе с исходного языка только положительно влияет на восприятие такого сравнения.

Рассмотрев роль языка-посредника при переводе модальных значений, мы можем заключить, что его использование накладывает некоторые особенности в восприятии переведенного текста, а именно — английский вариант перевода несколько усиливает модальный фон, по сравнению с изначально-заложенным на китайском. Грамматические конструкции исходного языка не всегда могут найти адекватное отражение в зеркале языка перевода, что заставляет переводчика искать дополнительные способы передачи нужного модального значения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ахманова О. С. Словарь лингвистических терминов. М.: Советская энциклопедия, 1969. — 607 с.
2. Балли Ш. Общая лингвистика и вопросы французского языка / Ш. Балли. — М.: Изд-во иностранной литературы, 1995. — 416 с.
3. Бородавкина Е. А. Объективная модальность как инструмент манипулятивного воздействия в политическом дискурсе // Вестник Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина. 2012. Т. 7. № 1. С. 137–149.
4. Валгина Н. С. Теория текста. М.: Логос, 2003. 191 с.
5. Виноградов В. В. О категории модальности и модальных словах в русском языке // В. В. Виноградов. Избранные труды. Исследования по русской грамматике. — М.: Наука, 1975. — С. 53–87.
6. Гитайло Е. Н. Категория модальности и особенности перевода модальных глаголов на материале английской публицистической литературы // Lingua mobilis. 2015. № 2 (53). С. 66–72.

7. Лотман Ю. М. Структура художественного текста. М., 1970.
8. Мирискаева К. Ш. Лексико-семантические свойства модального глагола can в английском языке и его коррелятов в русском языке: дефиниционный анализ // Филологические науки. Вопросы теории и практики Тамбов: Грамота, 2017. № 6 (72): в 3-х ч. Ч. 2. С. 120–123.
9. Падучева Е. В. Семантические исследования (Семантика времени и вида в русском языке; Семантика нарратива) М.: Языки русской культуры, 1996. — 464 с.
10. Тарасов Е. Ф. Речевое воздействие: методология и теория // Оптимизация речевого воздействия. М., 1990. С. 15–17.
11. Юдина, Т. В. Теория общественно-политической речи. М., 2001.
12. China.org.cn [Электронный ресурс] /http://www.china.org.cn/chinese/2014-04/01/content_31964496.htm (дата обращения: 10.09.2019).

© Сафонов Максим Андреевич (em_kei@mail.ru),

Усов Сергей Сергеевич (ussr-usov@yandex.ru), Харченко Николай Леонидович (m-rh@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



СЕМАНТИЧЕСКАЯ СТРУКТУРА МНОГОЗНАЧНОГО ГЛАГОЛА В СОВРЕМЕННОМ АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ (НА ПРИМЕРЕ ГЛАГОЛА TO BREAK)

THE SEMANTIC STRUCTURE OF THE POLYSEMANTIC VERB TO BREAK IN THE MODERN ENGLISH LANGUAGE

I. Skripak
S. Aynazarova
A. Tkachenko

Summary. The verb as part of speech has been a subject of the linguistic studies for many years, Polysemantic verbs can be found in the vocabulary of all the languages. However, the linguists do not study the nature and semantic peculiarities of these words, their lexical compatibility and pragmatics. This article describes the semantics of the English verb to break. The author of the article will dwell on the concept of polysemy, will describe the main components of the lexical meaning, will determine the semantic structure of the English verb to break will analyze the denotative, significant and pragmatic senses of the verb to break.

Keywords: semantic structure, polysemy, lexical meaning, denotative meaning, significant meaning, pragmatic meaning, metaphor.

Скрипак Ирина Анатольевна

*К.филол.н., доцент, ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский
Федеральный университет»
irinask2002@mail.ru*

Айназарова Светлана Николаевна

*К.п.н., доцент, ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский
Федеральный университет»
Svetlb2005@mail.ru*

Ткаченко Анастасия Евгеньевна

*К.полит.н., доцент, ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский
Федеральный университет»
nan-05@rambler.ru*

Аннотация. Глагол как часть речи постоянно присутствует в поле зрения исследователей. В свете функциональной грамматики безусловный интерес приобретают многозначные глаголы (глаголы широкой семантики), которые можно обнаружить в лексике любого языка. Однако, в лингвистической науке до сих пор отсутствует общепринятое понимание природы, семантики и лексической сочетаемости многозначных глаголов, т.е. глаголов широкой семантики. Данная статья посвящена описанию семантики английского глагола to break. Авторы статьи рассмотрят понятие полисемии, дадут характеристику основным компонентам лексического значения, определят семантическую структуру глагола break в современном английском языке, проанализировав его значения на денотативном, сигнификативном и прагматическом уровнях.

Ключевые слова: семантическая структура, полисемия, лексическое значение, денотативное значение, сигнификативное значение, прагматическое значение, метафора.

В реестре языковых единиц наиболее значимая роль принадлежит слову. По мнению В. Виноградова, слово — это «фокус, в котором отражаются все важнейшие свойства языка» [3, с. 22]. В настоящее время существует множество определений слова, но среди них нет ни одного общепризнанного и универсального. [8] Но наиболее точным определением слова, на наш взгляд, является определение Ю.Н. Караулова, согласно которому слово — это «основная структурно-семантическая единица языка, служащая для наименования предметов и их свойств, явлений, отношений действительности, обладающая совокупностью семантических, фонетических и грамматических признаков, специфичных для каждого языка» [7, с. 496].

Каждое слово обладает определенным значением. «Значение слова,— пишет Т.И. Арбекова,— можно определить как закрепленное за данной звуковой формой

обусловленное системой данной языка мыслительное содержание, общее для данного языкового коллектива» [2, с. 52]. А.В. Калинин значением слова называет «его соотношенность, связь с определенными явлениями действительности» [5, с. 16]. Такой же смысл в это понятие вкладывает и Ю.Н. Караулов: «Лексическое значение — это содержание слова, отображающее в сознании и закрепляющее в нем представление о предмете, свойстве, процессе, явлении и пр.» [7, с. 213].

В каждом языке немало слов, которые имеют одно лексическое значение, устойчиво закрепленное за определенным звуковым комплексом. К ним относятся, например, терминологические и технические наименования, лексемы обиходно-бытовой сферы и т.д. Но все же большинству слов свойственна многозначность. По определению З.А. Харитончик, «полисемия, или многозначность, слова — это наличие у слова не-

скольких взаимосвязанных значений, характеризуемых общностью одного или более семантических компонентов» [12, с. 43]. Полисемия слова, по мысли большинства исследователей, является семантической универсалией, позволяющей в свернутом виде отражать множество связанных между собой концептов.

Семантическая структура многозначного слова образует не простую совокупность семем, «а систему взаимосвязанных и взаимообусловленных элементов» [11, с. 83]. По мысли Ю.Д. Апресяна, слово называется многозначным только тогда, если каждое из значений связано хотя бы с одним другим значением [1, с. 187].

В ряде работ для обозначения отдельных значений, находящихся относительно друг друга в отношениях семантической производности и выражающихся одной звуковой оболочкой, используется термин А.Н. Смирницкого «лексико-семантические варианты» (ЛСВ). По мысли В.А. Звегинцева, значение слова и есть «совокупность его лексико-семантических вариантов» [4, с. 125–126].

В структуре любого слова мы выделяем, прежде всего, основное значение, содержащее информацию, формирующую целостно-образное представление об объекте, признаке, действии. Это значение является контекстуально необусловленным, наиболее частотным, устойчивым, продуктивным и немотивированным. Но большинство значений многосемантического слова соотносятся с основным значением опосредованно, на уровне подтекста, т.е. сравнений, ассоциаций, образов.

Итак, слово в языке полисеманлично, т.е. представляет собой множество лексико-семантических вариантов. Все значения слова между собой так или иначе связаны, образуя довольно сложное семантическое единство, которое имеет определенную структуру. Структура лексического значения слова состоит из трех базовых компонентов — денотативного, сигнификативного и прагматического.

Под *денотативным компонентом значения* понимается, по словам И.А. Стернина, «часть значения знака, отражающая в обобщенной форме предметы и явления внеязыковой действительности» [9, с. 45]. Иными словами, денотативный компонент имеет в своей основе понятие, которое характеризует внеязыковой объект. Денотативное значение, как правило, связано с предметным рядом или просто с категорией предметности.

Сигнификативное значение в соответствии с семиотической теорией определяется через отношение знака к сигнификату (*significatum* — «смысл»), т.е. к по-

нятию, смыслу. *Сигнификат* раскрывает существенные признаки явления действительности, составляя содержание понятия. *Сигнификативное значение*, по мысли А.А. Уфимцевой, «имплицитно понятийный признак, значимую часть семантики однозначного слова, ее понятийную основу» [10, с. 92–93].

Еще одним важным компонентом лексического значения является *прагматический*. Под прагматикой в широком смысле этого слова понимают «исторические, культурные, социальные условия и всю совокупность человеческих знаний и верований, в среде которых происходит деятельность языка и которые оказывают влияние на использование языка и на отношение к нему (какие бы формы это отношение не принимало)» [6, с. 100]. К прагматическим элементам языковой единицы, прежде всего, относят ее коннотации (смысловые ассоциации), на которых основывается образное, метафорическое употребление этой единицы во вторичной семантической функции. Как правило, прагматическое значение используется, прежде всего, для объяснения природы эмоциональной и экспрессивно-стилистической характеристики слова, его образной потенции.

Многозначный английский глагол *to break* представляет собой единство лексико-семантических вариантов, число которых равно числу отдельных значений. Согласно толковому словарю “Longman dictionary of Contemporary English”, глагол *to break* имеет следующие значения: 1) separate into pieces; 2) to damage; 3) to disobey a rule or law; 4) to stop for a short time in order to have a rest or eat something; 5) to stop something from continuing; 6) to defeat somebody (to make someone feel that they have been completely defeated and they cannot continue working or living); 7) to destroy an organization (to damage an organization so badly that it no longer has any power); 8) about the dawn (when the day or the dawn breaks, the sky gets light); 9) about the storm (if a storm breaks, it begins); 10) about the weather (if the weather breaks, it suddenly changes and becomes cold or wet); 11) about the waves (when waves break, they fall onto the land at the edge of the water); 12) about somebody's voice (when a boy's voice breaks, it becomes lower and starts to sound like a man's voice); 13) about news (if news about an important event breaks, it becomes known); 14) to stop somewhere for a short time; 15) to make someone very unhappy by ending a relationship with them or doing something that upsets them a lot; 16) to end a relationship with a person or organization; 17) to cut the skin on your body; 18) to destroy someone's feeling of determination; 19) to take away someone's position of power or control; 20) to make people feel more friendly and willing to talk to each other [13].

На основании словарной статьи глагола *break*, где описаны его лексико-семантические варианты, можно

составить его семантическую структуру, под которой мы будем понимать совокупность ЛСВ, находящихся друг с другом в отношениях семантической производности (эпидигматических отношениях). При формировании этой структуры необходимо, чтобы эпидигматическими отношениями были связаны хотя бы два ЛСВ, причем один из них должен быть связан эпидигматически с каким-либо третьим ЛСВ и т.д., т.е. необходимо, чтобы каждый ЛСВ мог быть объяснен хотя бы через один из остальных.

Итак, основное значение глагола *break* — “separate into pieces”. Как сказано в словаре, “if you break something, you make it separate into two or more pieces, for example by hitting it, dropping it, or bending it”. В этом значении глагол носит переходный характер, что выражено через помету ‘transitive’ и через местоимение ‘something’, и имеет две семы: «прекращение существования» и «вред». Например, *I have broken the chair occasionally*. Второе значение, “to damage”, связано с первым не только по характеру сочетаемости (глагол *break* в этом значении тоже переходный: *to damage smth.*), но и по семантике (общая сема — «вред»). Например, *Last year my brother broken his leg*. Ко второму значению примыкает шестое — “to defeat”. Глагол *to break* в этом значении тоже имеет вторичную номинацию. Но если во втором значении глагол управляет только неодушевленными предметами (*to break leg*), то в этом значении он сочетается как с неодушевленными, так и с одушевленными предметами: “*Losing his business nearly broke him*”, “*He was stronger than me but I broke him at once*”. Эта связь произошла на основании общей семы — «вред». К этой же цепочке примыкает и семнадцатое значение: “to cut the skin on your body” (например, “*to break the skin*”). Со вторым значением связаны два значения глагола *break*: пятнадцатое значение — “to make someone very unhappy by ending a relationship with them or doing something that upsets them a lot” (“*Leaving her home she broke her father’s heart*”) и восемнадцатое значение — “to destroy someone’s feeling”: *His spirit was broken*. Седьмое значение глагола *break* — “to destroy an organization” — связано с первым значением на основании семы «прекращение существования», хотя речь не идет о физическом воздействии на объект: *My father’s business was broken by his rivals*. К седьмому значению примыкает шестнадцатое (“to end a relationship with a person or organization”) и девятнадцатое значения (“to take away someone’s position of power or control”): *Sometimes it is necessary to break family ties in order to protect the child. The power of the church was broken*. Третье значение глагола *break* — “to disobey a rule or law”. В этом значении глагол тоже имеет вторичную номинацию, а по семантике он близок ко второму значению, поскольку нарушение общепринятых правил может нанести вред как обществу, так и отдельно взятому индивиду: “*We didn’t know we*

were breaking the law”. Четвертое значение — “to stop for a short time in order to have a rest or eat something”. Глагол *to break* в этом значении непереходный (он употребляется с предлогом *for*, например, *break for lunch*). Это значение можно связать с первым значением, хотя и на ассоциативном уровне, поскольку прерывание хода времени, которое течет плавно, т.е. линейного времени, равносильно его разделу на мелкие кусочки. Например, *They broke for lunch*. С подобной семантикой глагола *to break* связана и семантика данного глагола в четырнадцатом значении: “to stop somewhere for a short time”. Например, *We have broken a journey for a while*. Пятое значение глагола *to break* — “to stop something from continuing” — также семантически восходит к первому значению. Глагол в этом значении переходный, его сема «прекращение существования»: “*We must break the cycle of poverty*”. Можно было бы связать это значение с четвертым на основании семы «прерывание, перерыв». Но между ними есть определенная дифференциация: глагол *break* в четвертом значении номинирует действие, которое будет продолжено. Пятое значение глагола ассоциируется с прерыванием действия, по крайней мере, на долгий период, если не навсегда. Восьмое значение, которое относится к абстрактному существительному “*dawn*” («рассвет») зависит от пятого значения — “to stop something from continuing”. Т.е. рассвет мы мыслим, как прерывание ночи: “*They continued the search as dawn broke*”. Девятое значение глагола *to break*, которое относится к буре, шторму (“a storm breaks”)? может вписаться в семантику глагола в шестом значении, потому что с бурей ассоциируется борьба, в которой буря, хоть и на короткий срок, может одержать победу: “*The storm began breaking and we ran home.*” Десятое значение глагола *to break*, которое соотносится с непостоянством погоды, может иметь ассоциативную связь с пятым значением. Его можно истолковать как «прерывание хорошей погоды на какое-то время»: “*I’ve been waiting for the weather to break*”. Одиннадцатое значение, относящееся к лексеме “*waves*”, может быть отнесено к первому значению глагола *break*. Оно связано с семой «прекращение существования», т.е. волны, разбиваясь о камни или достигая берега, рассыпаются на множество мелких брызг. Например, “*He listened to the waves breaking against the shore*”. Двенадцатое значение, относящееся к человеческому голосу (“a boy’s voice breaks”, т.е. «ломается» голос) может вписаться в семантику второго значения с семой «вред», т.к. возрастная «ломка» голоса — это большой вред для здоровья: “*Henry’s voice broke*”. Двадцатое значение, имеющее образный характер, соотносится с первым значением: “*Sam’s arrival broke the ice and people began to talk and laugh*”. Тринадцатое значение глагола *to break* является значением вторичной номинации: “*The news broke that the Prime Minister had left his job*” (распространилась новость, распространились слухи). На наш

взгляд, это единственное значение, которое нельзя соединить ни с одним из значений. Оно стоит особняком в семантической структуре данного слова.

Теперь кратко проанализируем значения глагола *to break* на денотативном, сигнификативном и прагматическом уровнях.

Денотативными значениями глагола *to break* являются прямые его номинации, т.е. те из них, которые прямо указывают на процесс уничтожения/разрушения. Под уничтожением и разрушением понимается такое воздействие на объект, в результате которого объект переходит в качественно новое состояние. Обязательными компонентами данного вида действия являются субъект, действие и разрушаемый объект. К факультативным компонентам относятся: инструмент, способ, интенсивность, фактитивный объект, цель. Прототипическим субъектом действия является человек, характеризующийся признаками агентивности, волевости и намеренности.

Особенность глагола *break* в прямом своем значении заключается в том, что в его семантике не уточняется способ уничтожения (он может быть конкретизирован в предложении-высказывании), а также тип уничтожаемого объекта, так что им может быть и живое существо, и предмет. Например, *"The victim broke in pieces the musical instruments with which he had solaced the hours of captivity"*. В данном примере уничтожаемый объект указан только в контексте (*the musical instruments*), а каким орудием был этот объект уничтожен — неясно. Однако в семантике глагола заложен компонент результативности — действие разрушения, выраженное данным глаголом, носит необратимый характер.

Денотативными значениями глагола *to break* с семой «разрушение» являются: 1) "to separate"; 2) "to damage"; 3) "to defeat"; 4) "to destroy"; 5) "to stop working". Все эти значения соотносятся с семой «физически уничтожить».

В основе сигнификативного компонента, как мы уже отмечали, лежит некоторая абстрактность. То есть значения глагола не связаны с физическим воздействием на объект, но тем не менее в их основе лежит сема «прекращение сосуществования». Только разрушение из физической сферы действия переносится на морально-нравственную или пространственно-временную сферу. Все представленные в словаре дефиниции глагола *break*, которые могут быть отнесены к ближней периферии, мы свели к следующим сигнификативным значениям: 1) "to disobey"; 2) "to make a pause"; "to stop". Рассмотрим первое значение более подробно.

Значение "to disobey", как правило, конкретизируется ("a rule, a law, есс."). Это значение можно представить

как «прекращение существования того или иного закона или правила», но не в глобальном масштабе (мира, страны, отдельного региона), а в индивидуально-личностном. Т.е. речь идет о «разрушении личности», поскольку нарушая общепринятые правила или законы, мы разрушаем свое внутреннее Я. Данное значение номинирует не только нарушение закона (внешнего или внутреннего), который преступать нельзя, но и о таких абстрактных понятиях, как любовь, надежда, обещание, что в современных словарях не отражено, но в художественных источниках имеет место. Например, *"Out, out, hyena! these are thy wonted arts... To break all faith, all vows, deceive, betray"* (Milton). К сигнификативным компонентам семантической структуры глагола *to break* мы отнесли, как правило, значения с общей семой «нарушение». С денотативными значениями, актуализирующими разрушительную семантику, эти значения связаны на внутреннем уровне, предполагающем разрушение извне, на глобальном и морально-нравственном уровне.

Как показал анализ лексикографических источников, глагол *break* используется в английском языке при номинации природных и стихийно-природных явлений. И здесь мы вправе говорить о таком явлении как метафора, которая тесным образом связана с прагматикой высказывания. Так, аналогом русскому сочетанию «забрел рассвет» будет выражение *"dawn was breaking"*. На первый взгляд, может показаться, что связи между глаголом *break* и состоянием восхода солнца нет. Однако, на ассоциативном уровне такая связь прослеживается. Ведь ранним утром, когда на небе появляются первые полосы света, тьма рассеивается, что можно интерпретировать как «разрушение».

Образной номинацией глагола *break* является его связь с лексемой *storm*, в сочетании с которой данный глагол получает значение, переводимое на русский язык словом «разразиться»: *the storm was breaking* — «разразилась гроза». Семантика разрушения здесь фигурирует также на метафорическом уровне, поскольку, когда начинается буря, она разрушает все вокруг.

Буря может происходить не только на земле, но и на море. Когда поднимаются сильные волны, которые могут привести к разрушению всего, что находится на берегу. Волны словно ломают землю, сметая все на своем пути: дома, деревья, лодки и т.д. Таким образом, дух разрушения налицо. С другой стороны, волна, когда покрывает берег, рассыпается на множество мелких брызг, в результате чего сама разрушается. Таким образом, сема «разрушение» в данном значении присутствует не только на уровне «субъект-объект» (разрушительные действия волны), но и на уровне «объект-субъект» (разрушение самой волны при столкновении с берегом).

Но при переводе на русский язык фигурирует вторая интерпретация глагола *break: the waves breaks* — «волны разбиваются о берег».

Когда необходимо отметить изменения погодных условий, то тоже используется глагол *break*: сочетание *the weather breaks* переводится на русский язык как «погода портится», что можно интерпретировать как «разрушение природного равновесия».

Вышеизложенные значения глагола *break* являются антропоморфными метафорами, т.е. метафорами, в которых предметы и явления объективной действительности представлены в ассоциативной связи с человеческими формами и качествами. Но мы выделили еще несколько значений глагола *to break*, которые можно интерпретировать в контексте деятельности человека. Так, глагол *to break* используется, когда речь идет о природном изменении голоса человека, т.е. в результате такого психофизиологического явления, которое называется мутацией. В этом аспекте основное, денотативное, значение глагола *to break* остается неизменным («ломаться»), но приобретает оно переносный смысл: ломка голоса как переход из одного состояния в другое на физиологическом уровне ассоциируется с разрушением, которое тоже есть переход из одного состояния в другое на физическом уровне. Метафора лежит в основе значения глагола *to break* при сочетаемости его с существительным *news*. Так называемая «ломка» новостей — это их распространение по различным каналам: от официального до неофициального, когда новость может превратиться просто в слух, сплетню. Проходя своего рода трансформацию, новость может претерпеть большие изменения, что сродни разрушению информации. Однако такую метафоричность трудно передать при переводе, поэтому фразу *news breaks immediately* можно перевести как «новость быстро распространилась». Хотя можно эту мысль передать и в другом контексте, более нейтральном: *news were broken* — «сообщили новость» (а о какой новости идет речь — истинной или ложной — реципиент решит сам).

Уничтожение человека подразумевает не только физическое разрушение тела. Страшнее всего — «раз-

рушение» души и сердца, когда в результате определенных обстоятельств человек переживает за того, кто заставляет его страдать морально. Именно так воспринимается выражение *to break heart, to break spirit*. Семантика разрушения на глобальном уровне в прагматическом аспекте заложена и в выражении *to break family ties*.

Чрезвычайно широкая и, следовательно, неопределенная сфера референции многозначных слов объективно препятствуют однозначному представлению их семантического содержания. На основе проведенного анализа семантической структуры глагола *to break* мы выявили следующее:

1. Английский глагол *to break* обладает широкой семантикой. По словарю "Longman Dictionary of contemporary English" он имеет 20 значений, хотя по некоторым лексикографическим источникам его структура состоит из более, чем 30 значений. Семантическая структура этого глагола включает прямые и переносные значения. Переносные значения, как правило, образные. В основе многих из них лежит метафора, поэтому они связаны с основным значением на ассоциативном уровне.
2. Не все значения глагола *to break* связаны между собой. Каждый из значений глагола имеет семантическую связь с одним или несколькими значениями. Таким образом, мы получаем не линейную связь значений, а так называемую «гнездовую».
3. В структуру глагола *to break* входят значения с денотативным, сигнификативным и прагматическим компонентами. Денотативный компонент — это значения с прямой номинацией, в основе их лежит сема «разрушение». Сигнификативные значения объединены семой «нарушение», это косвенная номинация глагола. Прагматический компонент свойственен тем значениям, которые связаны с основным значением либо метафорически, либо ассоциативно. Т.е. между этими значениями и основным значением отдаленная связь, которая не может быть объяснена логически, а представляет собой набор ассоциаций, причем каждый человек по-своему представляет эту связь.

ЛИТЕРАТУРА

1. Апресян Ю. Д. Лексическая семантика. — М.: Языки русской культуры, 1995. — 367 с.
2. Арбекова Т. И. Лексикология английского языка. — М.: Высшая школа, 1985. — 240 с.
3. Виноградов В. В. Русский язык. Грамматическое учение о слове. — М.: Русский язык, 2001. — 720 с.
4. Звегинцев В. А. Семасиология. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1957. — 323 с.
5. Калинин А. В. Лексика русского языка. — М.: Издательство Московского университета, 1978. — 232 с.
6. Новиков Л. А. Семантика русского языка. — М.: Высшая школа, 1982. — 272 с.
7. Русский язык. Энциклопедия / Под ред. Ю. Н. Караулова. — М.: Большая Российская энциклопедия; Дрофа, 1998. — 703 с.

8. Скрипак И.А., Айназарова С. Н., Ткаченко А. Е., Категория будущего времени в современном английском языке // Современная наука: Актуальные проблемы теории и практики. Серия «ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ». — 2019. — № 7. — С. 164–168
9. Стернин И. А. Проблемы анализа структуры значения слова. — Воронеж: Издательство Воронежского университета, 1979. — 156 с.
10. Уфимцева А. А. Лексическое значение (Принцип семиологического описания лексики). — М.: Наука, 1986. — 240 с.
11. Уфимцева А. А. Опыт изучения лексики как системы. — М.: URSS, 2010. — 288 с.
12. Харитончик З. А. Лексикология английского языка. — Мн.: Выш. шк., 1992. — 229 с.
13. Longman Dictionary of Contemporary English (LDCE) // Режим доступа: <http://www.ldoceonline.com>

© Скрипак Ирина Анатольевна (irinask2002@mail.ru),

Айназарова Светлана Николаевна (Svetlb2005@mail.ru), Ткаченко Анастасия Евгеньевна (nan-05@gambler.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Северо-Кавказский Федеральный университет

РЕТРОСПЕКТИВА АНГЛИЙСКИХ СОКРАЩЕНИЙ И ИХ ФУНКЦИОНАЛЬНО-СЕМАНТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ В УСТНОЙ И ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ СОВРЕМЕННЫХ НОСИТЕЛЕЙ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

RETROSPECTIVE VIEW ON THE ENGLISH
CLIPPING AND THEIR FUNCTIONAL
AND SEMANTIC POTENTIALITY IN
THE ORAL AND WRITTEN SPEECH OF
MODERN NATIVE ENGLISH SPEAKERS

I. Skripak
S. Aynazarova
A. Tkachenko

Summary. In recent years linguists of all the world have paid their attention on the sources of the origin and the problems of clipped words functioning. Clipping, or abbreviation, is one of the most productive word-formation methods in modern English language. The clipped words are widely used by native English speakers and play an important role in the social, political, economic and cultural life of the English-speaking countries. The authors of this article dwell on the main stages of the development of the clipped words, consider the reasons for creating of the clipped language units, give examples of various types of the clipped nominations (apocopes, abbreviations and acronyms, blends) and analyze the features of their functioning in spoken and written English.

Keywords: clipping, abbreviation, acronyms, blending, apocopes.

Скрипак Ирина Анатольевна

*К.филол.н., доцент, ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский
Федеральный университет»
irinask2002@mail.ru*

Айназарова Светлана Николаевна

*К.п.н., доцент, ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский
Федеральный университет»
Svetlb2005@mail.ru*

Ткаченко Анастасия Евгеньевна

*К.полит.н., доцент, ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский
Федеральный университет»
nan-05@rambler.ru*

Аннотация. В последние годы возрос интерес лингвистов к проблеме возникновения и функционирования слов-сокращений. Сокращение, или аббревиация, является одним из наиболее продуктивных словообразовательных способов в современном английском языке. Сокращенные слова широко используются носителями английского языка, играют важнейшую роль в общественной, политической, экономической и культурной жизни англоязычных стран. Авторы данной статьи выявляют основные этапы развития сокращенных слов, рассматривают причины создания сокращенных языковых единиц, приводят примеры различных типов сокращенных номинаций (усечений, аббревиатур и акронимов, стяжений) и рассматривают особенности их функционирования в английской устной и письменной речи.

Ключевые слова: сокращенные номинации, аббревиатуры, акронимы, слова-стяжения, усечения.

Как известно, состояние лексики отражает уровень развития общества. В языке постоянно находят яркое выражение различные факторы социально-политической, экономической, культурной и других сфер. Все новое, что происходит в нашей жизни, запечатлевается в слове, которое может иметь не только полную, но и сокращенную форму.

Сокращения занимают значительное место как в английских научно- профессиональных текстах, так и в устной речи. Одни из них зафиксированы в лексикографических источниках и их можно считать лексическими единицами научно-технического языка. Другие сокращения пока еще мало отражены в справочниках и словарях. Они, скорее, носят характер неологизмов и окказионализмов и могут быть выявлены зачастую посредством компонентного анализа. Употребляются такие сокращения в узко специализированной среде,

многие из них уже стали частью некодифицированного фонда английского языка и могут расцениваться как сленгизмы, жаргонизмы, арго и другие виды лексики социальных диалектов.

Сокращенные слова, или сокращения, известны с глубокой древности. М. Я. Блох и Т. С. Сергеева считают, что историю они ведут от шумеров. В рукописях Древнего Востока сокращенные слова использовались для упрощения письма [3, с. 190]. Во II–III веках до нашей эры в древнегреческих риториках и грамматиках использовался термин *эллипсис* (έλλειψις), т.е. 'пропуск', о необходимости которого говорили даже древнегреческие мыслители (Платон, Сократ и другие). Они считали, что сокращенные номинации по сравнению традиционно выражавшими данное значение словами или словосочетаниями более эмоциональны [3, с. 190]. А. П. Шаповалова утверждает, что еще VI века до нашей эры в грече-

ских учебниках математики использовались «различные знаки сокращения для двойных гласных, двойных согласных, слогов и целых слов» их можно было найти и «во фрагментах «Илиады» поэта Гомера» [13, с. 25]. Сокращенные номинации различных типов использовали и римляне, которые, взяв за основу начальные буквы слов, начали сокращать имена собственные: *A.* < *Aulus* 'Авл', *G.* < *Gaius* 'Гай', *Gn.* < *Gnaeus* 'Гней', *P.* < *Publius* 'Публий' и т.п. В дальнейшем сокращению стали подвергаться ими и другие слова: например, *cos.* < *consul* [3, с. 190].

Термином «сокращение» применительно к лексеме «принято именовать замену полной формы укороченной формой» [8, с. 289]. Однако Е.А. Дюжикова считает целесообразной тенденцию в лингвистике приравнивать термины «аббревиация»/«аббревиатура» к понятию «сокращение», поскольку «ключевым понятием аббревиации является сокращение коррелята (исходной единицы — слова или словосочетания), а четкое различие между данными определениями можно увидеть только в этимологии: термин «аббревиатура» — заимствованный» [5, с. 32].

Как свидетельствует О.С. Барина, «сокращенное слово как особый вид номинации вначале обозначалось только термином «аббревиатура» (лат. *abbreviatura* — «сокращаю»). Появление этого термина относят к средним векам, когда это явление уже получило довольно широкое распространение» [1, с. 34]. В английском языке аббревиация как тип сокращения получает широкое распространение в период с XI по XIV века. В это время появляются слова, образованные путем усечения основы (усеченные слова). Сокращение начальных слогов прослеживается в заимствованных из французского языка словах. Например, *apprentice* < *prentice* 'подмастерье', *hospituel* < *spitel* 'постоялый двор', *advocate* < *vocate* 'придерживаться чьей-то стороны' [3, с. 192].

Но большинство исследователей все же разграничивают понятия «сокращение» и «аббревиатура», понимая под сокращением «укорачивание слова по сравнению со своим прототипом, а под аббревиатурой — слово «из названий начальных букв или из начальных звуков слов, входящих в исходное словосочетание» [10, с. 9]. Таким образом, аббревиатура является одним из видов сокращений.

Дж. Кэннон считает, что импульс для своего дальнейшего развития сокращение как процесс производства слов получает в XV веке с введением книгопечатания. В это время в Европе предпринимаются первые попытки создания списков сокращений. В связи с этим английский лексикограф упоминает знаменитый памятник под названием «*Modus Legendi Abbreviature*» (1475), в ко-

тором на 38 листах дается список различных графических и лексических сокращений: *gle* < *generale*; *nobc* < *nobiscum* [17, р. 100].

Первые английские употребления сокращений датируются XV — XVI веками, например: *Mr* < *Master* (1447 г.); *a.m.* < *ante meridiem* (лат. «до полудня») (ок. 1600 г.) [5, с. 26]. Появляются сокращенные номинации и в художественных произведениях писателей. Так, согласно исследованиям Т.Г. Нургалеевой, аббревиатуры можно найти во многих произведениях Вильяма Шекспира: *tom* < *morning*, *'tis* < *it is*, *ope* < *open*, *o'er* < *over*, *ne'er* < *never*, *e'er* < *ever*, *oft* < *often*, *a'* < *all* и другие [11, с. 66].

К середине XVI века в английском обществе отношение к сокращенным лексическим единицам изменилось. Писатели и критики начинают вести дискуссии о языковой норме, а сторонники пуризма «выступают за ограничение народного словоупотребления рамками разговорной речи и обеспокоены той легкостью, с которой создаются новые слова» [1, с. 22]. Но тем не менее новообразования разговорной речи активно проникают даже в язык королевского двора. К примеру «сокращение *cit* < *citizen*, впервые зарегистрированное в 1641 году, получило широкое распространение именно в придворных кругах во времена Реставрации Стюардов. В 1660–1700-х годах появляются слова *miss* < *mistress*; *mob* < *mobile viiigus*» [1, с. 22].

В XVII — XVIII веках сокращения слов становятся обычным явлением во всех сферах жизни и во всех общественных кругах. А с конца XVIII века в результате появления в языке большого количества неологизмов и формирования терминологии, что связано с бурным развитием науки и техники, число сокращенных и аббревиатурных номинаций существенно возрастает [3, с. 192]. Сокращенные единицы начинают широко использоваться при обозначении различных установок, приборов, марок автомобилей, видов оружия, лекарств в медицине. Но сокращение как способ словообразования начинает складываться только к XIX веку. В этот период времени в английской научной письменной речи распространяются сокращения инициального типа, такие как *Brit.* < *British*, *chron.* < *chronological* и другие [1, с. 22]. Некоторые английские писатели также используют аббревиатуры в своих произведениях. Например, в романе известного английского писателя Ч. Диккенса «*Posthumous Papers of the Pickwick Club*» можно встретить такие сокращения: *P.V.P.* < *Perpetual Vice-President*; *M.P.C.* < *Member Pickwick Club*; *G.C.* < *General Chairman chronological* [1, с. 22].

В устной речи сокращения повсеместно начинают использоваться в конце XIX века и преимущественно в аме-

риканском варианте английского языка. Дж. Алджео фиксирует такие сокращенные слова *gym* < *gymnasium*, *after* < *afternoon*, *gas* < *gasoline* и некоторые другие. [16, p. 272].

В начале XX века инициальные аббревиатуры превращаются в весьма устойчивый и продуктивный словообразовательный тип. Их можно встретить в технических описаниях приборов, в военной технике, в руководствах и инструкциях по эксплуатации двигателей, машин и механизмов [4, с. 53]. В 1930-х годах в США в связи с запущенной президентом Франклином Рузвельтом программой «Новый курс», представляющей собой систему экономических реформ, направленную на преодоление Великой депрессии, было создано множество правительственных агентств и различных структур деловой сферы. Официальными названиями этих агентств были аббревиатурные сокращения, впоследствии получившие прозвище ‘alphabet soup’, поскольку рядовой американец разобраться в них не мог. Например: *FHA* < *Federal Housing Administration* ‘Федеральное управление по жилищным вопросам’; *NLRB* — *National Labor Relations Board* ‘Национальное управление трудовых отношений’ [11, с. 68].

Во Вторую мировую войну растет количество военных сокращений: *A.W.O.L.* < *absent without official leave*; *C.P.* < *command post*; *O.D.* < *officer of the day*; *robombs* < *robot bombs*. В этот же период появляются и такие сокращения как *P.F.C.* < *private first class*, *V.I.P.* < *very important person* [1, с. 23].

С развитием искусства и киноиндустрии в 60–70-е годы XX века появляются новые аббревиатурные термины, в ряде случаев образующие синонимические ряды: *op-art* < *optical art* ‘искусство, использующее оптические эффекты’, *pop art* < *popular art* ‘популярное искусство’, *con-art* < *conceptual art* ‘концептуальное искусство’ (род абстракционизма), *anti-art* < *antiform art* ‘антиформальный абстракционизм’ [3, с. 194].

Однако настоящий взрыв в создании новых сокращений в современном английском языке происходит в начале 1990-х годов и связан он с развитием информационно-компьютерных технологий. Появляются такие аббревиатуры-термины, как *PC* < *personal computer*, *Proc* < *processor*, *e-mail* < *electronic mail*, *RAM* < *random-access memory* [15, с. 20].

В последнее десятилетие XX века сокращенная и аббревиатурная лексика английского языка переживает период активного словообразовательного освоения, границы лексических образований этого типа неуклонно расширяются [3, с. 116]. С точки зрения О.С. Бариновой, в настоящее время «сокращенные единицы зани-

мают второе место по популярности в классификации словообразовательных способов» [1, с. 12].

По мысли Т.В. Искиной, причины, вызывающие появление сокращенных слов, следует искать «не в особенностях национального языка или национального мышления, а в общих законах развития человеческого общества, организации человеческой памяти и восприятия. Аббревиация — лингвистическое явление, следовательно, оно должно отражать как общие свойства и законы языков, так и внутренние особенности, свойственные отдельным языкам» [7, с. 162].

Большинство исследователей (В.И. Заботкина, Т.С. Сергеева, Е.А. Дюжикова и др.) делят сокращения на четыре типа: аббревиатуры, акронимы, усечения и слияния.

Согласно статистическим исследованиям, на что указывает В.И. Заботкина, в английском языке преобладают *усеченные слова*.

Усечения, как отмечает Е.Н. Бортничук, «это нередко их стилистически сниженные и фамильярные синонимы, используемые говорящим как средство стилистической модификации для указания его отношения либо к предмету разговора, либо к слушателю (адресату)» [4, с. 169].

На современном этапе развития английского языка наблюдается неуклонный рост числа усеченных слов — не только в письменной, но и в устной речи. Одним из наиболее ярких примеров таких сокращений-усечений является слово *because*, которое в разговорном языке получило форму ‘*cos*. В письменной речи английские усеченные слова могут претерпевать орфографические и фонографические изменения и, таким образом, несколько отличаться от своих полносложных прототипов. Приведем такой пример. Одна статья в американской газете «New York Times» называется «*Kerry Pizza: Savvy Restaurateur Cashes In on Nuke Talks*». Ни в одном англо-русском словаре мы не нашли слово *nuke*. Но в начале статьи следует расшифровка: «*Whether or not Secretary of State John Kerry succeeds at nuclear talks in Lausanne with Iran, his name will live on in this lakeside Swiss city — as a pizza*» (New York Times. 2015. March 30). И мы пришли к выводу, что *nuke* является усечением слова *nuclear*.

Слова-усечения делятся на три группы: 1) лексемы с усеченным концом, например, *ad* < *advertisement*; 2) лексемы с усеченной начальной частью слова: *bus* < *omnibus*; 3) слова с усеченной серединой: *maths* < *mathematics* [8]. Мы считаем, что усеченные наименования, в отличие от полнозначных своих аналогов, являются маркерами определенного языкового стиля,

а не просто номинируют события действительности. Их использование в устной и письменной речи придает экспрессивную окраску описываемым событиям. Экспрессивность усечений базируется, главным образом, на их принадлежности к стилистически сниженным регистрам речи: яркая стилистическая окраска таких единиц воспринимается как эпатажная и, следовательно, — выразительная. Усечение наиболее характерно для различных типов сленга (школьного, спортивного, газетного) [9, с. 65]. В последние годы усечения особенно активно используются в публицистическом стиле речи. Они часто появляются на страницах англоязычных газет, используются в рекламных сообщениях.

Среди сокращений большое место занимают аббревиатуры и акронимы. Буквенные аббревиатуры и акронимы — это слова, образованные путем сложения начальных букв слов. Отличие между ними состоит только в том, что акронимы произносятся как одно слово, а аббревиатуры произносятся побуквенно. Например, *MP* < *Member of Parliament* (аббревиатура); *UNESCO* < *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* (акроним).

Этот способ образования новых слов весьма продуктивен и в настоящее время. Как показал анализ лексикографических источников, словари регистрируют немало лексических единиц данного типа, в основном, научно-технических терминов и названий общественных, государственных и политических организаций.

Но, кроме специальных, терминологических сокращенных единиц, встречающихся как правило, в письменной коммуникации, встречаются аббревиатуры и акронимы окказионального происхождения, которые, как правило, функционируют в устной речи. Вне контекста такого рода номинации бывает очень трудно понять. Так, наиболее популярными акронимами в молодежной среде являются: *AFAIK* < *As Far As I Know*; *FAQ* < *Frequently Asked Questions* (обычное название рубрики «вопрос-ответ» в молодежных Интернет-изданиях) [9, с. 87]. В письменной коммуникации окказиональные акронимы чаще всего создаются из стремления к оригинальности. Например, организация, борющаяся с курением, создала акроним *ASH* (англ. «пепел»), которая расшифровывается как «Action on Smoking and Health» [12, с. 44].

В последние годы в устной и письменной коммуникации оборот набирает еще один вид сокращенных слов — *слова-стяжения*, которые в лингвистической литературе также обозначаются *словами-слитками*, *словами-сращениями*, *телескопизмами*, *словами-слияниями*, *словами-портмоне*. В лексических единицах данного словообразовательного типа налицо

сходство и со словосложением, так как соединены элементы двух слов, и с сокращением, так как оба соединяемых слова, вернее основы, оказываются сокращенными до нескольких букв» [6, с. 12].

В американской публицистике можно встретить слово *cablinasian*. Это собирательная номинация небелых американцев, т.е. американцев иных этнических групп, среди которых выходцы с Индии и Кавказа, темнокожие американцы, китайцы, тайцы. Структуру данного слова можно представить следующей формулой: *Ca(ucasian) + Bl(ack) + In(dian) + Asian = cablinasian*.

В устной речи широкой популярностью пользуются слова-слитки, номинирующие людей, обладающих теми или иными пороками. Так, в результате слияния лексем *crazy*, *drank* и *functional* появилось прилагательное *crunktional*, обозначающее очень пьяного человека, который, несмотря на свое состояние хорошо держится на ногах. Что-то нелепое, совершенно абсурдное обозначается словом *absoludicridiculous* (< *absolu(tely) + ludic(ous) + ridicul(ous)*).

Несмотря на то, что в английском языке есть слова-стяжения многокомпонентной структуры, все же, как считает Ю. П. Ермоленко, в большинстве случаев в структуре такого рода сокращений встречается всего два компонента [6]. К примеру, еще в 80-е годы, в результате появления в США генной инженерии появилось слово *geep*, номинирующее гибрид козы и овцы: *g(oat) + (sh)eep*. Человека, излишне надушенного духами или одеколоном, называют *blagrants*: *bla(tant) + (fra)grant*.

Слова-стяжение, как считает А. К. Шевелева, — это «итог мыслительных операций по установлению связей и отношений между предметами или явлениями действительности. Понятие формируется на основе суждения о предмете/явлении/реалии и его предикации (приписывании ему признаков), в результате чего слово-стяжение, как правило, метафорично. В семантику слова-стяжения изначально заложена метафора в виде сравнения, которая раскрывается в виде установления ассоциативных связей между исходными компонентами. В сравниваемых предметах/явлениях обнаруживается некоторая похожесть или, наоборот, полная противоположность» [14, с. 65].

Ю. П. Ермоленко выделяет две группы внутрисемантических отношений между компонентами слов-стяжений: 1) слова, не являющиеся синонимами; 2) слова, являющиеся синонимами или близкими по значению словами [6, с. 14]. С точки зрения данного исследователя, стяжениями, состоящими из компонентов, которые не являются синонимами, можно отнести, к примеру, слова *governator* и *swacket* [6, с. 16].

В словаре «Urban Dictionary» слово *governator* расшифровывается так: «наполовину губернатор, наполовину киборг» [19]. Это своего рода боевая база, окруженная живой тканью и отправленная Скайнетом (антагонистом фильмов о терминаторе) в Калифорнию, чтобы занять там губернаторский пост. *Governator* — это персонаж научной фантастики. Но в настоящее время это слово является также шуточным прозвищем губернатора штата Калифорния Арнольда Шварцнеггера, бывшего актера, сыгравшего одну из главных ролей в культовом боевике «Терминатор» [6, с. 17].

Компонентами телескопической номинации *swacket* являются *sweater* и *jacket*. Этим словом американцы называют предмет одежды, состоящий из свитера с капюшоном и жакета.

К стяжениям, которые являются синонимами или близкими по значению словами можно отнести лексему *wondermazing*, состоящую из компонентов *wonderful* и *amazing*. На наш взгляд, объединение этих слов с синонимичными значениями (*wonderful* 'чудесный' и *amazing* 'удивительный, поразительный') в одно слово привело к интенсификации признака, в результате чего телескопическая номинация *wondermazing* стала выражением эмоции: «Поразительно, что просто слов нет!», «Супер!».

Слово-стяжение часто придает тому или иному предмету или явлению более масштабный, даже глобальный, характер. В качестве примера рассмотрим слово *disastrophe*, имеющее два компонента: *disaster* и *catastrophe*. Следовательно, слово *disastrophe* является не просто новой номинацией природного явления, а подчеркивает масштабность, трагичность, последствия стихийного бедствия. Иными словами *disastrophe* — это «стихийное бедствие очень крупного масштаба».

Слово-стяжением является и прилагательное *stupious*, которое можно разложить на два компонента: *stupid* 'тупой, глупый' и *studious* 'прилежный, усердный'. Эти компоненты построены по принципу контраста. Но, объединенные в одно слово, они метко характеризуют студента-«ботаника», придавая слову значение «тот, кто чересчур много занимается».

Как показал вышеприведенный семантический анализ, значения слов-стяжений вытекают из семантики входящих в их состав лексических единиц.

Следует отметить, что модификация значений слов-стяжений часто происходит путем расширения или сужения значений его компонентов. Например, слово-стяжение *priviligentsia*, в структуру которого входят два слова — *privilege* и *intelligentsia*, демонстриру-

ет значение, которое шире суммы значений исходных компонентов: «привилегированный класс». Согласно словарю «The Longman Register of New Words», это слово изначально номинировало «класс интеллектуалов и партийных боссов в странах с коммунистическим режимом (СССР и странах Варшавского договора), которые до реформ в середине 80-х годов наслаждались социальными и экономическими привилегиями в отличие от обычных граждан» [18]. Однако позднее значение слова расширилось. Так, компонент *privilege* сохранил значение мотивирующего слова, а компонент *-gentsia*, ранее означавший «класс интеллигентов и партийных боссов», стал означать просто «класс». Теперь слово *priviligentsia* обозначает «любой привилегированный класс».

С другой стороны, может наблюдаться сужение значения. Например, слово-стяжение *Crackula* произошло от двух слов: *crack* сленг. 'кокаин' и *Dracula* (так звали, по легенде, средневекового графа-вампира). Соединив семантику этих слов-компонентов, словарь «Urban Dictionary» так определяет значение данного слова: «тот, кто после употребления кокаина бодрствует всю ночь и спит весь день». Первое исходное слово данного стяжения семантически унаследовало от второго исходного слова лишь значение «время суток», то есть ночь, когда граф Дракула осуществлял ту деятельность, вследствие которой обрел дурную славу на многие века. А основное значение, с которым ассоциируется это имя («вампиризм»), остается за кадром. Таким образом, мы в данном случае наблюдаем сужение значения осколка в рамках нового слова.

На наш взгляд, вышеприведенный пример иллюстрирует важность наличия фоновых знаний для правильной интерпретации значения слова. Таким образом, семантика большинства слов-стяжений мотивирована как значением исходных слов, так и дополнительными экстралингвистическими факторами — наличием фоновых знаний об именуемых предметах/лицах/реалиях.

Научно-техническая революция, развитие средств массовой коммуникации, стремительное развитие общественной жизни привели к появлению на свет огромного количества новых слов и новых значений уже устоявшихся лексем. Среди них в лексической системе языка словам-сокращениям отводится значительное место.

В ходе проведенного исследования нами были сделаны следующие выводы:

1. Функция сокращений в процессе коммуникации состоит в более экономном выражении мысли и устранении избыточности информации. В сокращениях информация передается меньшим числом знаков, поэтому «ёмкость» каждого знака

больше, чем в соответствующих исходных единицах, что даёт основание рассматривать сокращения как один из видов оптимизации речевого сообщения.

- Из четырех видов сокращений (аббревиатуры, акронимы, усечения, слияния) в словообразовательной системе английского языка большое место отводится усеченным словам. Однако, среди сокращений последних десятилетий намечается тенденция к увеличению количества так называемых слов-слитков, слов-портмоне, которые чаще всего номинируются термином «стяжение». Стяжение — это самостоятельный способ словообразования. Структурно-семантические и функциональные особенности слов, образованных методом стяжения, уникальны и неповторимы.

Но их смысловая структура не должна опираться только лишь на значения фрагментов мотивирующих слов. Необходимо учитывать такие факторы, как экстралингвистическая информация, контекст, употребление фрагментов слов в метафорическом значении.

В заключение скажем, что одной из причин распространения сокращенных слов в письменной и устной речи современного английского языка является тяготение к необычности и нестандартности формы общения. Чаще всего словесные новшества рождаются в непринужденной речи, в узкой социальной среде, среди молодежи как сознательное нарушение нормы, протест против нее, когда известное, часто употребляемое слово приобретает общую экспрессивность и новизну.

ЛИТЕРАТУРА

- Барина С. О. История английских сокращений // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. — 2008. — № 67. — С. 21–23.
- Безрукова А. А. Отаббревиатурные производные в русском языке конца XX века // Вестник Самарского государственного университета. — 2001. — № 1. — С. 101–119.
- Блох М. Я., Сергеева Т. С. Аббревиация как продуктивный способ словообразования в истории европейских языков // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. — 2014. — № 1. — С. 186–199.
- Бортничук Е. Н., Василенко И. В., Пастушенко Л. П. Словообразование в современном английском языке. — Киев: Высшая школа, 1998. — 263 с.
- Дюжикова Е. А. Аббревиация сравнительно со словосложением: дис. ... д-ра филол. наук. — М., 1997. — 340 с.
- Ермоленко Ю. П. Номинативные модели формирования новых слов методом стяжения в современном английском языке: Автореф. ... дисс. канд. филолог. наук. — М., 2007. — 26 с.
- Искина Т. В. Структурные параметры английских сокращений в деловом учебном дискурсе // Вестник Самарского государственного университета. — 2006 — № 5/1(45). — С. 162–166.
- Марузо Ж. Словарь лингвистических терминов. — М.: УРСС, 2004. — 440 с.
- Нелюбин Л. Л. Толковый переводоведческий словарь — М.: Флинта: Наука, 2003. — 320 с.
- Мозжухин К. Е. Сленг в речи студентов американских университетов: Дисс. ... канд. филолог. наук. — М., 2005. — 197 с.
- Нургалева Т. Г. Аббревиация как средство экспрессивного словообразования: дис. ... канд. филол. наук. — М., 2010. — 240 с.
- Трофимова З. С. Dictionary of New Words and Meanings. Словарь новых слов и значений в английском языке. — М.: АСТ: Восток-Запад, 2006. — 320 с.
- Шаповалова А. П. Опыт построения общей теории аббревиации: на материале французских сокращенных лексических единиц: дис. ... д-ра филол. наук. — Ростов н/Д, 2004. — 421 с.
- Шевелева А. К. Структура и семантика телескопических производных с точки зрения когнитивной лингвистики (на материале современного английского языка): Дисс. ... канд. филол. наук. — СПб., 2003. — 195 с.
- Ярмашевич М. А. Аббревиация в современных европейских языках: структурный, семантический и функциональный аспекты: Дис. ... д-ра филол. наук. — Саратов, 2004. — 481 с.
- Algeo J. The acronym and its congeners // American Speech. — 1981. — Vol. 55. — № 3. — P. 271–262.
- Cannon G. Abbreviations and acronyms in English word-formation // American Speech. — 1989. — Vol. 64. — № 2. — P. 95–126.
- The Longman Register of New Words. — М.-Л.: Русский язык, Pearson, 1990. — 480 p.
- Urban Dictionary // <http://www.urbandictionary.com>

© Скрипак Ирина Анатольевна (irinask2002@mail.ru),

Айназарова Светлана Николаевна (svetlb2005@mail.ru), Ткаченко Анастасия Евгеньевна (nan-05@rambler.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

КУЛЬТУРНОЕ РАЗЛИЧИЕ МЕЖДУ РОССИЕЙ И КИТАЕМ И СПОСОБЫ ПЕРЕВОДА

Цзинь Ифан

Московский Государственный Университет имени

М. В. Ломоносова

1554583267@qq.com

CULTURAL DIFFERENCE BETWEEN RUSSIA AND CHINA AND TRANSLATION METHODS

Jin Yifang

Summary. In this article, we will consider Russian-Chinese cultural differences in translation, the author believes that culture has a clear national flavor. The difference between different cultures is an obstacle to translation. We will notice that in the process of information exchange there are problems of not complete mutual understanding due to the difference in culture that we cannot ignore. Now cultural differences attract more and more attention to themselves in the circles of translators. The author uses a different technique in this article and the main of them is the comparative-historical method.

Keywords: Cultural differences, Comparative-historical method, transfer, Joke, National culture.

Аннотация. В данной статье мы рассмотрим русско-китайские культурные различия в переводе, автор считает, что культура носит ясный национальный колорит. Разница между разными культурами является препятствием перевода. Мы заметим, что в процессе обмена информацией существуют проблемы не полного взаимопонимания из-за разницы в культуре, которую мы не можем игнорировать. Ныне культурные различия привлекают всё большее и большее внимание на себя в кругах переводчиков. В статье автор использует различные методики, в которых основным является сравнительно-исторический метод.

Ключевые слова: Культурные различия, Сравнительно-исторический метод, Перевод, Шутка, Национальная культура.

Язык является орудием выражения мысли и коммуникации, поэтому коммуникативная функция является самой главной функцией языка. Одновременно, язык есть механизм, открывший перед человеком историю, политику и опыт жизни определенной национальности.

Культура является важной частью человеческого общества. Духовная культура есть производство, распределение и потребление духовных ценностей, она является единым процессом создания и освоения всего духовного богатства общества [Верещагин, 1990, с. 23] Так как язык есть носитель национальной культуры, языковая информация включает и культурную информацию. Например, Иван Иванович Иванов, вообще имеется в виду русский; солнце русской литературы — Пушкин. Конфуцианство — это символ китайского языка.

Нет ни одной стороны жизни людей, которая не подвергалась бы влиянию культуры. Язык и перевод являются неотделимой частью культуры, таким образом, получают её влияние. В процессе общения возникает множество препятствий, для которых языковые различия не единственная причина, есть ещё и культурные.

Процесс перевода с одного языка на другой значит не только процесс трансформации поверхностных денотативных значений знаков, но и процесс культурного обмена двух стран.

Н. К. Гарбовский отмечает, что «перевод не есть зеркальное отражение оригинала. Переводчик же не есть «прозрачное стекло». При всей любви и уважении к автору, относясь со всей скрупулезностью к мельчайшим деталям смысловой и формальной организации ориги-

нала, переводчик создает новый предмет на основе собственных представлений о мире, частью которого является и переводимый им текст» [Гарбовский, 2008, с. 36].

Заниматься переводом без учёта культурологических факторов невозможно.

Перевод как средство межъязыкового обмена осуществляет диалоги культуры, способствует распространению разных культур. В определённой степени изменяет и развивает культуру, одновременно находясь под её влиянием. Н.К. Гарбовский в книге «Теория Перевода» отмечает: «перевод — это перевыражение. Если всякое речевое произведение представляет собой в известном смысле материальное оформление отражения фрагмента действительности сознанием индивида, то перевод является отражением отражения» [Гарбовский, 2007, с. 10]. Можно сказать, что задача перевода, в сущности — существует для обмена между разными культурами. С одного языка на другой состоит в трансформации денотативных значений языковых знаков, а также в передаче культурной информации.

Иногда создаваемый словом образ, а не значение этого слова на языке оригинала заставляет переводчика ломать голову. Однако эти слова совсем не могут соответствовать словам в оригинале. Потому что обычаи и традиции разных народов различны. Это именно то, о чём мы сказали: несоответствие понятий культуры в оригинале и переводе.

Существующие в одной культуре вещи не существуют в другой, то есть явления языка одного народа могут полностью отсутствовать в явлениях языка другого народа. Так, «元旦» (первый день Нового года), «孔夫子» (Конфуций, был первым крупным педагогом Китая), «清明节» (Праздник «Цинмин», традиционный китайский праздник), «李白» (Ли Бо, известный китайский поэт времён династии Тан), «包拯» (Бао Чжэн, китайский государственный деятель и судья времён династии Сун).

И другие часто встречающиеся вещи и предметы в народе ханцев, русскому народу совершенно незнакомы, в русском языке тоже отсутствуют соответствующие понятия. Точно так же, в русском языке существует множество слов с ярко выраженным национальным колоритом, не имеющих аналога в китайском языке. Например,

Рубль получит от «зелёного» новые удары.

Здесь есть слова зелёный, это американский доллар. У них зелёный цвет, поэтому русские принято называют доллар «зелёным», а в китайском языке нет такого значе-

ния, и в переводе просто «美元» (американский доллар). Ещё один пример:

Шляпа ты, как ты мог пропустить такой случай. [Лю Цзежун, 1997, с. 212].

В русском языке «шляпа» значит «головной убор с полями». Кроме того, это слово ещё имеет дополнительное значение «рассеянный человек». Но в глазах китайцев «шляпа» это просто головной убор, и другого значения не имеет. Если не знать этот культурный фактор, китайским читателям трудно понять смысл этого предложения.

Видно, что культурные различия между странами всегда присутствуют и часто становятся препятствиями в общении человека. Как решить эту проблему? Автор считает, что комментарии текста полезны для понимания чужой культуры. Например, есть китайская шутка «Груша не по вкусу»

Груша
не по вкусу

Как-то отец Кун Жуна дал ему несколько груш, чтобы он поделился ими с другими братьями. Кун Жун подумал и отдал большие груши братьям, а себе оставил самую маленькую.

Заметив это, отец очень обрадовался и спросил у него:

◆ Почему ты так поделил?

Кун Жун возмущенно сказал:

◆ Мне не нравится груша!!!

Комментарий: Кун Жун (153–208 гг.), поэт эпохи Троцарствия. (По притче о Кун Жуне, который, будучи ребёнком, всегда брал себе самую маленькую грушу, уступая братьям крупные) обр. в знач.: быть уступчивым, скромным уступать грушу.

不喜欢吃梨
相传古时候，孔融的父亲给了孔融几个有大有小的梨，让他分给小伙伴吃。

孔融想了想，把几个大的梨给小伙伴吃，剩下一个最小的，他给自己吃。

父亲看了很是开心，就问孔融：“你为什么这样分？”

孔融愤怒地说：“我不喜欢吃梨！”

Китайцы или люди, которые знают китайскую культуру, будут смеяться, когда увидят эту шутку, но русские не могут понять смысл этой шутки, потому что они не знают историю Кун Жуна, но если мы добавим комментарий, русские тоже могут понять смысл китайских анекдотов.

Некоторым анекдотам с русской национальной культурой также необходимо добавить комментарий в процессе перевода на китайский язык. Например:

Трёхлетняя Юля завязала в узелок свою куклу, книжку и направилась к двери. Там её встретил отец.

— Ты куда собралась, доченька?

— Мама всё время ссорится со мной. Я решила вернуться к аисту.

Трёхлетняя Юля завязала в узелок свою куклу, книжку и направилась к двери. Там её встретил отец.

—你要去哪啊, 宝贝?

—妈妈总和我吵架。我决定回到鹤鸟的身边。

(注释: 鹤鸟: 在俄罗斯的文化中, 被认为是送子鸟)

(Комментарий: аист — символизирует новую жизнь, приход дочернюю или сыновью привязанность)

Исторические события и время событий часто являются важной культурной информацией, например:

— Хочу, наконец, получить свои 300 баксов зарплаты и отправиться с ними...

— В магазин?

— Нет, в 1993 год.

译文:

—最后我想得到自己的 300 美金, 然后带着这些钱再返回...

—返回商店?

—不, 返回到 1993 年

(注: 这一年发生卢布更换, 1000 卢布换一个新卢布)

(Комментарий: В 1993 году экономический кризис в России, 1000 рублей за один новый рубль)

Язык, культура, перевод, они тесно связаны друг с другом. Язык не только носитель информации, но и носитель культуры, он несёт культурный смысл. Перевод не только взаимодействие языков, но и взаимодействие культур. Переводчики должны обратить внимание на культурные различия и найти подходящие методы в процессе перевода. Чтобы читатели могли получать точную информацию из перевода.

ЛИТЕРАТУРА

1. Верещагин Е. М. Язык и культура. М. 1990.
2. Воропаев Н. Н. Функционирование прецедентных имён китайскоязычного дискурса в составе и в качестве фразеологических единиц китайского языка. Общества востоковедов РАН.— Вып. 17: Труды межинститутской научной конференции «Востоковедные чтения 2008»: Москва, 8–10 октября 2008 г.— М., 2010.
3. Гарбовский Н. К. Теория перевода. М. МГУ, 2007.
4. Гарбовский Н. К. Отражение как свойство перевода. Вестник Моск ун-та. Серия 22. Теория перевода. 2008. № 4.
5. Комарова З. И. Методология, метод, методика и технология научных исследований в лингвистике.: Учебное пособие. М.: Флинта, Наука, 2013.
6. Лю Цзешун, Большой Русско-китайский Словарь // Русский язык, 1997, 212 с, изд-во Пекинского университета иностранных языков(俄汉大辞典, 刘泽荣//北京: 商务印书馆, 1997.

© Цзинь Ифан (1554583267@qq.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ЛАСКОВЫХ ОБРАЩЕНИЙ В СОВРЕМЕННОМ РУССКОМ И КИТАЙСКОМ ЯЗЫКАХ

COMPARATIVE ANALYSIS OF AFFECTIONATE ADDRESSES IN MODERN RUSSIAN AND CHINESE

Zhu Mengwei

Summary. This article analyzes the structural and functional features of affectionate addresses in Russian and Chinese, which belong to different families of languages. Similarities and differences are found in the structures and functions of affectionate addresses in these two languages, which indicates lexical richness of Chinese and Russian and similar cognitive and thought pattern across cultures. It also reveals the difference between Chinese people and Russian people in speech acts and cultural identities.

This paper is funded by Innovation Research Project of Guangdong University of Foreign Studies (18GWCXXM-32).

Keywords: affectionate address, Russian, Chinese, comparative analysis, cultural identity.

Чжу Мэнвэй

Докторант, Гуандунский университет иностранных языков и международной торговли, Гуанчжоу, Китай
zhumengwei1224@mail.ru

Аннотация. В статье анализируются структурные и функциональные особенности ласковых обращений в разносистемных русском и китайском языках. Результаты исследования показывают, что в структуре и функционировании ласковых обращений в изучаемых двух языках обнаруживаются и совпадения, и различия. Это свидетельствует о лексическом богатстве обоих языков и сходстве процессов познания и мышления разных народов, с одной стороны, и о национально-культурной специфике речевого поведения русских и китайцев, с другой.

Статья подготовлена при поддержке Гуандунского университета иностранных языков и международной торговли (проект № 18GWCXXM-32).

Ключевые слова: ласковые обращения, русский язык, китайский язык, сопоставительный анализ, национально-культурная специфика.

Общаясь друг с другом, люди используют то или иное обращение. Используемое в начале разговора обращение, можно сказать, выступает «первоэлементом речевого этикета» [Алиева, 2019, с. 361], которое обычно не только служит средством привлечения внимания собеседника, но и выражает субъективное отношение к нему говорящего. Выбор обращения определяется характером связи между коммуникантами, иначе говоря, это выбор «коммуникативного коридора» [Адоньева, 2016, с. 6]. В неофициальной речи (например, в семейном кругу и т.п.) широко используются ласковые обращения, основная функция которых заключается в проявлении эмоциональной близости между говорящими.

Настоящая статья посвящена сопоставительному анализу структурных и функциональных особенностей ласковых обращений в русском и китайском языках с целью выявления общего и национально-специфического в их употреблении.

Источником материала для исследования послужили тексты художественных произведений, кинофильмов и телесериалов на русском и китайском языках.

Анализ нашего материала показал, что общепринятые ласковые обращения можно разделить на следующие группы:

1. Обращения-имена. Как в русском, так и в китайском языке подавляющее большинство ласковых обращений представляет собой гипокористические имена, то есть уменьшительно-ласкательная или фамильярная форма личного имени (*Ваня* ← *Иван*, *Маруся* ← *Мария*, *Жоржик* ← *Георгий*, *Лолита* ← *Долорес*) [Варбот, с. 8], которые обычно употребляются между ровесниками, или используются старшими по отношению к младшим. В наше время полное имя китайцев состоит из двух частей — фамилии и имени. Большинство китайских фамилий состоит из одного слога, то есть одного иероглифа, фамилии из двух слогов (например, 欧阳 *Ouyáng*, 诸葛 *Zhūgě* и под.) встречаются гораздо реже. Китайское имя состоит из двух слогов (иероглифов) или одного (реже). Например, полное имя 王秀芳 (*Wáng Xiùfāng*) состоит из фамилии 王 и имени 秀芳; а полное имя 王芳 (*Wáng Fāng*) — из фамилии 王 и имени 芳.

В ходе исследования мы установили, что в китайском языке используются следующие способы образования имен-обращений:

1) Усечение. В китайской неофициальной коммуникации весьма редко используются полные формы имен. Одним из наиболее часто встречающихся видов обращений являются их усеченные формы, то есть принято опускать фамилию и употреблять только имя. Например,

王秀芳 можно назвать 芳. Следует отметить, что когда имя состоит из одного иероглифа, то, как правило, для обращения используется полное имя, поскольку в современном китайском языке принято употреблять двухсложные слова. Например, 王芳 называют 王芳. Данная форма обращения наиболее нейтральна и не несет в себе особых модальных характеристик, по функции она схожа с русскими неофициально-нейтральными именами, такими как *Таня, Саша, Витя* и под. [Медведева, 2013, с. 488].

В китайском языке используются и «сильно-усеченная» форма (далее — СУФ) имени (то есть более сокращенная, состоящая из одного слога), обладающая ярко выраженной «ласкательной» коннотацией [Хуан Хунвэй, 2003, с. 22]. Например, 王秀芳 можно назвать 秀 или 芳; 王芳 — 芳.

Именно на основе СУФ имени разворачиваются дальнейшие способы образования ласковых обращений.

2) Аффикация. Одной из ярких особенностей русской антропонимики являются обращения с уменьшительно-ласкательными суффиксами *-очк-, -оньк-, -ушк-, -ик* и под. Как пишет К. С. Аксаков, «малому свойственно быть милым... Самая ласка предполагает уменьшительность предмета, и вот почему для выражения милого, для ласки употребляется уменьшительное» [Цит. по: Виноградов, 1947, с. 112].

Являясь изолирующим языком, китайский язык тем не менее имеет своеобразные аффиксы, в том числе и уменьшительно-ласкательные, с помощью которых можно образовать ласковые обращения. Наиболее продуктивным из них оказывается префикс 小 (xiǎo; маленький, младший), который употребляется по модели «小 + СУФ имени». Например, 王秀芳 можно назвать 小秀, 小芳. Обращения по модели «小 + фамилия» относительно нейтральны, используются старшими в адрес младших, вышестоящими в адрес подчиненных. Например, 小王. Реже употребляется и уменьшительно-ласкательный суффикс 儿 (ér) по модели «СУФ имени + 儿» и префикс 阿 (ā) по модели «阿 + СУФ имени». Например: 秀儿, 芳儿; 阿秀, 阿芳.

Интересно, что в китайском языке при образовании ласковых обращений используются и «увеличительно-ласкательные» префиксы 大 (dà; большой, старший) и 老 (lǎo; старый) по модели «大 + фамилия / имя» и «老 + фамилия» (обычно так обращаются к мужчинам, к женщинам — реже). Префикс 大 употребляется не так широко, как префикс 小. Например, 李川 (Lǐ Chuān) можно назвать 小李, 小川 или 大李, 大川. С оттенком ласковой почтительности широко используется префикс 老 (между пожилыми, или молодыми при обращении к пожилым). Например: 老李.

3) Повтор. Для китайской антропонимики характерен повтор слога (то есть повтор СУФ имени, второй слог произносится легким безударным тоном), передающий одновременно и ласку, и чувство ритма. Так, 王秀芳 можно назвать 秀秀 (Xiùxiù), 芳芳 (Fāngfang).

Чтобы уберечь детей от злых духов, в старые времена в Китае (особенно в деревне) родители давали своим детям такие некрасивые молочные имена, как 铁蛋 (tiě dàn; железное яйцо, символизирующее крепкое здоровье), 狗剩 (gǒu shèng; остаток от собачьей еды, обозначающий ничтожность) и под. В наши дни при образовании молочных имен родители предпочитают повтор слога, который может включать СУФ имени ребенка, название мелкого предмета (например: 毛毛 Máo mao — 毛 пух; 豆豆 Dòu dou — 豆 боб), доброе пожелание (например: 康康 Kāngkang — 康 здоровье; 乐乐 Lè lè — 乐 радость), а иногда и дурной вещи (прием антифразиса, например: 坏坏 Huàihuai — 坏 плохой; 臭臭 Chòuchou — 臭 вонючий).

Следует отметить, что данный способ нередко используется для образования полных имен собственных (чаще всего женских). Такие имена оказываются нежными, благозвучными и легко запоминающимися. Например: 王姗姗 (Wáng Shānshān), 张玲玲 (Zhāng Línglíng) и т.п. Талисманы зимних Олимпийских игр в Пекине 2022 года остроумно называются 冰墩墩 (Bīng dūn dūn; 冰 — лед, 墩 — здоровый, крепкий и добрый) и 雪容融 (Xuě róng róng; 雪 — снег, 容 — великодушие, 融 — соединение). Хотя иероглифы 容 и 融 пишутся по-разному, но произносятся одинаково.

В отличие от китайской, в русской антропонимике только от немногих имен образуются ласковые обращения, в которых повторяется начальный согласный. Например: *Борис — Боба, Володя — Вова, Елена — Леля, Елизавета — Лиля*. В редких случаях встречается точное повторение словообразующего слога, например: *Наталья — Тата* [Чернышев, 2007, с. 96].

4) Созвучие. Такие обращения-прозвища рождаются в результате игры. Так, если полное имя включает иероглиф 燕, 桃 или 叶, его носителя всегда называют 燕子 (yàn zi; ласточка), 桃子 (táo zi; персик) или 叶子 (yè zi; листок). Оригинальные имена талисманов летних Олимпийских игр в Пекине 2008 года 贝贝 (Bèibei), 晶晶 (Jīngjīng), 欢欢 (Huānhuan), 迎迎 (Yíngyíng) и 妮妮 (Nīnī) образуются именно способом повтора слогов, входящих в состав лозунга 北京欢迎你 (Běi jīng huān yíng nǐ; Пекин приветствует тебя).

Аналогичное явление наблюдается, хотя и редко, в русском языке. Например: *Кирасина* (от *Кира*), *Светофор* или *Светофор* (от *Света*) [Степанова, 2017, с. 100].

5) Разделение. В Китае при неформальном общении между молодыми людьми встречаются и другие индивидуальные творческие варианты имени, в частности, разделение какого-то иероглифа из имени или фамилии. Например, если в полном имени содержится иероглиф 林, 朋 или 喆, его носителя иногда называют 木木, 月月 или 吉吉. Такие образования передают шутливое или ласковое отношение к собеседнику.

Как и в случае с уменьшительно-ласкательными суффиксами в русском языке, в лексической системе китайских ласковых обращений также возможно использование двух или более способов образования одновременно. Сложение способов обычно усиливает ласкательность. Например, 叶 → 叶子 (листок; способ созвучия) → 小叶子 (листочек; способ аффиксации).

2. Обращения-прилагательные. В русском языке при ласковом обращении широко употребляются прилагательные (*дорогой, милый, любимый, родной* и под.) и их уменьшительно-ласкательные формы (*миленький, родненький* и под.), прямо выражающие эмоцию адресанта.

Такую же эмоциональную окраску имеет и обращение-прилагательное *亲爱的* (qīn ài de) в китайском языке, которое, как правило, употребляется в адрес любимого человека или близкой подруги. Следует отметить, что в последние годы в Китае активно развивается торговля через интернет-магазины, в которых продавцы называют незнакомых покупателей *亲爱的* или его модифицированными формами *亲, 亲亲* с целью создания эффекта неформального контакта с покупателем.

3. Метафорические названия. Кроме обращений-имен в России распространены и ласковые обращения, которые образуются на основе метафоры. Данные названия обычно употребляются с уменьшительно-ласкательными суффиксами (нередко в сочетании притяжательным местоимением *мой*) и имеют ярко выраженный «ласковый» оттенок, в силу чего преимущественно используются между влюбленными. В русском языке имеются следующие метафорические названия:

1) Обращения-зоонимы. Наибольшее количество обращений по происхождению — это зоонимы [Иванова, 2015, с. 71–74], то есть наименования, ассоциирующиеся с образами животных и птиц. Например: *зайка, зайчик, рыбка, котик, мышка, ежик, птичка, ласточка* и т.п. В пьесах А.П. Чехова часто употребляются обращения *голубчик, голубушка* и др.

2) Обращения, обозначающие другие явления. К ним относятся бионимы (*изюминка, липочка, роза, лепесток*); названия небесных тел и связанных с ними понятий

(*солнышко, звездочка, светик, лучик*); наименования частей организма и сознания человека (*душа, душечка, душенька, сердечко*); сладостей (*конфетка, медок, булочка, печенька*); игрушек (*куколка, кукленок, кукленочек, пупсик*); мифологических персонажей (*ангел, ангелок, ангелочек, ангеленок*); материальных/духовных ценностей (*золото, золотко, жемчужина, бусинка / жизнь, счастье, радость, любовь*); маленьких объектов, вызывающих желание их защитить и приласкать (*крошка, крошечка, капелька, кнопочка*) и др. [Иванова, 2015, с. 75–79].

Что касается китайского языка, то в нём также встречаются схожие формы обращения, но их образование и употребление не так сильно распространено (обычно встречается в общении между влюбленными или с детьми), как в русском. Это обращения с префиксом 小, иногда с суффиксом 儿, или с определением *我的* (мой), которые имеют уменьшительно-ласкательный оттенок. Нами зафиксированы следующие часто употребляемые метафорические ласковые обращения в китайском языке: (小)宝贝 сокровище, (小)心肝 душечка, (小)天使 ангелочек, 小猫咪 котенок, 小猪 поросенок и др. Имеются и различные индивидуальные образования. Например, известный писатель Лу Синь в письмах называл жену Сюй Гуанпин 小刺猬 (ежик) и 小莲蓬 (маленькая чашечка лотоса), потому что тогда его жена была беременна, а в чашечке лотоса лежат зерна [Ду Вэнься, 1997, с. 16].

В Китае метафорические обращения, ассоциирующиеся с цветами, не распространены, возможно, потому, что имена женщин нередко содержат в себе названия цветов [Цит. по: Мартыанова, 2019, с. 51], например, 梅 цветок сливы, 兰 орхидея, 荷 лотос, 菊 хризантема и т.п.

Следует отметить, что данные обращения иногда имеют оттенок иронии в обоих языках.

4. Обращения, характеризующие внешность или поведение человека. В русском языке в качестве обращений могут использоваться такие слова, как *красавица, веселушка, баловница, ленивец, хитрюшка* и т.п. [Иванова, 2015, с. 74, 78]; в китайском наблюдаются схожие обращения — 胖子 толстяк, 懒鬼 ленивец, 淘气鬼 баловник, 捣蛋鬼 каверзник, 机灵鬼 ловкач и т.д. Интересно, что в наши дни в Китае при общении с незнакомыми принято употреблять обращения *美女* (красавица) и *帅哥* (красавец) в социально-регулятивной функции.

Такие обращения часто образуются за счет стилистического приема антифразиса, что хорошо видно на примере романтических обращений, используемых между влюбленными. Например, в русском языке *глупенький/ая, дурачок, дуручка, дурашка* и др.; в китайском 傻瓜 (дурачок, дуручка), 坏蛋 (паршивец), 笨蛋 (глупенький/ая) и т.п., тогда как в прямом значении эти обращения

могут быть оскорбительными. Д. С. Лихачев считал такое словоупотребление «самым ласковым из ласкательств», в связи с тем что «дурак в сказках оказывается умнее самого умного и счастливее самых удачных» [Цит. по: Алиева, 2009, с. 103].

5. Обращения — термины родства. В России широко употребляются ласковые обращения — термины родства с уменьшительно-ласкательными суффиксами. Например, от слова *мама* можно образовать целый ряд ласкательных форм (*маменька, мамочка, матушка, мамуля, мамульчик, мамик, мамичка* и др.). В сельской местности термины родства употребляются в общении не только с родственниками, но и со знакомыми.

В китайском языке большинство терминов родства представляет собой повтор слога, например: *爸爸* папа, *妈妈* мама, *爷爷* дедушка, *奶奶* бабушка, *哥哥* старший брат, *弟弟* младший брат, *姐姐* старшая сестра, *妹妹* младшая сестра, *叔叔* дядя по папе, *姑姑* тетя по папе, *舅舅* дядя по маме, *姨姨* тетя по маме и т.д. При внутрисемейном общении обычно используются те же формы или их усеченные формы (*爸,妈,哥,姐* и т.п.). В функции ласкового обращения некоторые из них употребляются с префиксом *老*, например: *老爸,老妈,老姐,老弟* и т.п. Но ласкательных форм терминов родства в китайском языке практически не существует. Для выражения необходимой коннотации может использоваться ласковая интонация, иногда определение *好* (хороший), например: *好妈妈,好爸爸,好舅舅* и т.п. В Китае, как и в России, братья и сестры часто обращаются друг к другу по имени. В современной России к родным дяде и тете обычно обращаются по модели «термин родства + имя» [Алиева, 2019, с. 362]. В Китае, наоборот, по модели «имя + термин родства». При внесемейной коммуникации в адрес знакомых (особенно старших по возрасту) китайцы чаще всего употребляют обращения, построенные по модели «фамилия + термин родства». Например: *张姐,李叔叔,王阿姨,邓爷爷*, где *张,李,王,邓* — фамилии, *阿姨* — тетя, обычно неродная.

Необходимо отметить, что в Китае термины родства не только используются в общении между родственниками и знакомыми, но и служат обращениями-регулятивами в адрес незнакомых людей. В данном случае чаще всего употребляются термины родства с префиксами *小,大* и *老* для выражения ласковой почтительности, например: *小弟,小妹,大哥,大姐,叔叔,阿姨,老爷爷,老奶奶* и др.

6. Обращение-экзотизм. Обращения этой категории свойственны коммуникации между молодыми людьми (особенно владеющими иностранным языком) и характерны для обоих народов. Например, в России студенты иняза часто обращаются друг к другу с помощью иностранных эквивалентов русских имен: *Сергей — Серж, Алексей, Александр — Алекс, Мария — Мэри, Анна — Энн, Эни* и т.п. [Королева, 2008, с. 137]. В пьесах А. П. Чехова встречаются имена-заимствования *Софи, Мишель, Жорж* и др. Аналогичное явление наблюдается и в китайском языке. Например, студенты факультета русского языка нередко используют придуманные русские имена. В некоторых семьях используются английские слова-обращения, например: *darling, dear, honey, baby, mommy, daddy* и др.

Заключение

Подводя итог, мы можем сделать вывод о том, что хотя русский и китайский языки относятся к разным языковым семьям и типам (типичный флективный и типичный изолирующий), но в обоих языках имеется широкий арсенал средств образования ласковых обращений, причем и в способах образования, и в функциях таких обращений наблюдается значительная степень совпадения. Это свидетельствует о лексическом и словообразовательном богатстве обоих языков и сходстве процессов познания и мышления у разных народов.

Вместе с тем сопоставительный анализ выявил определенные отличия, которые обусловлены, с одной стороны, системными особенностями рассматриваемых языков, с другой стороны, спецификой речевого поведения их носителей. По сравнению с русскими китайцы более сдержанны и застенчивы, поэтому в китайском языке ласковые обращения характеризуются меньшей степенью интенсивности выражаемой оценки, а обращения с ярко выраженной «ласкательной» коннотацией используются преимущественно в общении между влюбленными или с детьми. Кроме того, существующий в Китае с давних времен культ семьи и связанное с ним традиционное требование особого уважения к старшим определяет наличие в китайском языке не только уменьшительно-ласкательных, но и увеличительно-ласкательных форм обращения. Влиянием традиционных этических ценностей можно объяснить и широкое употребление терминов родства в качестве обращений-регулятивов во внесемейной коммуникации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Адоньева С. Б. Обращение в устной речи и конвенции социальных отношений // Вестник СПбГУ. Серия 9: Филология. Востоковедение. Журналистика. 2016. — Вып. 3. — С. 5–14.
2. Алиева Б. М., Халилов Х. М. Гендерные особенности употребления ласковых форм обращения к ребенку в ласком и русском языках // Вестник Дагестанского научного центра РАН. 2009. — № 36. — С. 101–104.

3. Алиева С.А., Гаджихмедов Н.Э. Особенности обращений к лицу в русском и кумыкском языках (на материале терминов родства) // Мир науки, культуры, образования. 2019. — № 1(74). — С. 360–363.
4. Варбот Ж.Ж., Журавлев А.Ф. Краткий понятийно-терминологический справочник по этимологии и исторической лексикологии // Режим доступа: http://etymolog.ruslang.ru/doc/etymology_terms.pdf
5. Виноградов В. В. Русский язык: Грамматическое учение о слове. — Москва; Ленинград: Гос. учеб.-пед. изд-во, 1947. — 783 с.
6. Иванова Е. Е. Лексические средства выражения ласковых обращений к женщине и мужчине в русском языке // Филологические знания на современном этапе: сборник научных трудов. Курганский государственный университет. — Курган, 2015. — С. 71–80.
7. Королева И. А. Формы субъективной оценки имен собственных в системе общезыковых средств выражения категории модальности // Модальность в языке и речи: новые подходы к изучению: сборник научных трудов. 2008. — С. 133–139.
8. Мартынова О. Ю. Уменьшительно-ласкательные обращения в современном английском, русском и китайском языках // Студенческий электронный журнал СТРИЖ. 2019. — № 1(24). — С. 50–52.
9. Медведева К. М. Семантика эмоционально-экспрессивных суффиксов качественных форм русских антропонимов // Молодой ученый. 2013. — № 7. — С. 487–490.
10. Степанова Л. В. Какие обращения бытуют в семьях // Русская речь. 2017. — № 3. — С. 97–101.
11. Чернышев В. И. Русские уменьшительно-ласкательные личные имена // Русский язык в школе. 2007. — № 1. — С. 94–99.
12. 杜文霞. 浅论汉语昵称的文化制约性及其它. 修辞学习, 1997 (2): 15 - 17. (Ду Вэнься. Анализ культурной обусловленности китайских ласковых обращений // Обучение стилистике. 1997. — № 2. — С. 15–17.)
13. 黄红伟. 英汉爱称比较研究. 国外外语教学, 2003 (1): 20 - 24. (Хуан Хунвэй. Сопоставительный анализ ласковых обращений в английском и китайском языках // Преподавание иностранных языков за рубежом. 2003. — № 1. — С. 20–24.)

© Чжу Мэнвэй (zhumengwei1224@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Г. Гуанчжу, КНР

НАШИ АВТОРЫ

Abdullaeva Z. — Senior Lecturer, Moscow Institute of Steel and Alloys
zulya_ru@mail.ru

Akunov N. — Postgraduate student, Moscow city pedagogical University
walker220@yandex.ru

Arkipova I. — Candidate of Philological Sciences, Professor, Novosibirsk State Pedagogical University
irarch@yandex.ru

Artemenko B. — Candidate of Sciences (PhD) in Biology, Associate Professor, South Ural State Humanitarian-Pedagogical University (Chelyabinsk)
artemenkoba@cspu.ru

Aynazarova S. — PhD in Pedagogics, Associate Professor, North Caucasus Federal University
Svetlb2005@mail.ru

Azitova G. — Ph.D., Associate Professor, Kazan Federal University
azitova1960@mail.ru

Azitova G. — Ph.D., Associate Professor, Kazan Federal University
azitova@list.ru

Bagdasarova I. — Senior Lecturer, Moscow Institute of Steel and Alloys
artameli@mail.ru

Bekhtereva E. — Candidate of Sciences (PhD) in Pedagogy, Associate Professor, South Ural State Humanitarian-Pedagogical University (Chelyabinsk)
bekhtereven@cspu.ru

Bobkova O. — Candidate of pedagogical sciences, Associate Professor, Mordovian State Pedagogical Institute named after M. E. Evseyev (Saransk)
bobkova7@yandex.ru

OUR AUTHORS

Bolshakov M. — Researcher of the Zaraysky Kremlin Museum-reserve
mishapram.1997@gmail.com

Bubman R. — Head teacher, Moscow Aviation Institute (National Research University), Russia, Moscow
popovski2003@mail.ru

Burov A. — Doctor of pedagogical Sciences, Associate Professor, Astrakhan state technical University
durovae_65.65@mail.ru

Devel L. — Ph.D. philologist. St. Petersburg University of the Humanities and Social Sciences
miladevel@gmail.com

Erokhina O. — Candidate of pedagogical Sciences, Associate Professor, Astrakhan state technical University
erohina_61.61@mail.ru

Gatieva A. — Candidate of pedagogics, associate Professor, Armavir linguistic Social Institute
a.gatieva@mfc.krasnodar.ru

Ghezelbash N. — State Institute of Russian language. A. S. Pushkin
niloofarghezelbash@mail.ru

Izmailov A. — Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Institute of Economics and Crisis Management, (Moscow)
arolan705@yandex.ru

Jin Yifang — Lomonosov Moscow State University
1554583267@qq.com

Kadymov A. — Teacher, Ufa YUI of the Ministry of internal Affairs of Russia
aidar.kadymov@yandex.ru

Khabibullina A. — Doctor of historical Sciences, associate Professor, Bashkir state University
khabibullina-ar@mail.ru

Kharchenko N. — Lecturer, Moscow State Institute of physical culture, sport and tourism
m-rh@mail.ru

Kharchenko N. — Senior Lecturer, Moscow State Institute of Physical Culture, Sports and Tourism n.a. Yu. Senkevich
m-rh@mail.ru

Klinovskiy V. — Ph.D in History, Senior Research Officer of the Institute of Far Eastern Studies RAS, Moscow
klyn87@mail.ru

Kolosova I. — Candidate of Sciences (PhD) in Pedagogy, Associate Professor, South Ural State Humanitarian-Pedagogical University (Chelyabinsk)
kolosovaiv@cspu.ru

Kuang X. — Ural Federal University named after First President of Russia B.N. Yeltsin (Yekaterinburg)
760387098@qq.com

Lyubivaya I. — Associate Professor, Higher theatre school (Institute) named. M. S. Shchepkina
irinna555@mail.ru

Li Lingjun — Postgraduate Student, Russian State Pedagogical University. A.I. Herzen
435659333@qq.com

Mingazova N. — Candidate of Science, Associate Professor, Kazan (Volga region) federal university
nailyahamat@mail.ru

Novoderzhkin N. — Post-graduate student of the RUDN University
novoderzhkin1993@gmail.com

Orehova O. — Candidate of Historical Sciences, Associate Professor, MGIMO
orehova_oe@list.ru

Permyakova N. — Candidate of Sciences (PhD) in Pedagogy, Associate Professor, South Ural State Humanitarian-Pedagogical University (Chelyabinsk)
permyakovane@cspu.ru

Pytko E. — Teacher of physical culture, Sports school of the Olympic reserve No. 3, Petrozavodsk; State educational institution of higher education "Karelian state pedagogical University»
epytko22@gmail.com

Ren R. — Graduate student, Institute of the Russian Language named after A.S. Pushkin, Moscow
ranna430@mail.ru

Reshitov N. — Graduate student, SBEIHE RC «CEPU named after Fevzi Yakubov»
narimanr_1958@mail.ru

Ryzhova Y. — Candidate of economic Sciences, Associate Professor, State University of management
felicidad88@mail.ru

Safin R. — Ph.D., Associate Professor, Kazan Federal University
rsafin56@mail.ru

Safonov M. — Lecturer, Russian State Social University (Moscow)
em_kei@mail.ru

Salakhova I. — PhD (Philology), Associate Professor, Russian Islamic Institute (Kazan)
gauhar8@mail.ru

Samsonova T. — Doctor of Philosophy, Candidate of Arts, Pushkin Leningrad State University, Full Professor

Sapronova O. — Candidate of pedagogics, Associate Professor of the NOCHU VO "International Institute Of Informatics, Management, Economics And Law»

Semenova M. — Candidate of Sciences (PhD) in Pedagogy, Associate Professor, South Ural State Humanitarian-Pedagogical University (Chelyabinsk) se.ma.le@mail.ru

Semyonova I. — Post-Graduate Student Chuvash State University, Russia, Cheboksary iysemenova@mail.ru

Shokhova O. — Candidate of pedagogics, Associate Professor, MGOU shohowa2011@yandex.ru

Silantyeva A. — Nizhny Novgorod State Pedagogical Kozma Minin University silantyevaaa@st.mininuniver.ru

Skripak I. — PhD in Philology, Associate Professor, North Caucasus Federal University irinask2002@mail.ru

Solonnikov D. — Graduate student, FSBEI HE MGUTU them. K.G. Razumovsky (First Cossack University) solonnikov.d@gmail.com

Tikhomirova G. — Vologda Institute of Law and Economics of the Federal agency of Execution of Punishments galikt@mail.ru

Tkachenko A. — PhD in Politics, Associate Professor, North Caucasus Federal University nan-05@rambler.ru

Tkhazeplov A. — Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Kabardino-Balkar State University, Nalchik txazeplov54@mail.ru

Tkhazeplova G. — Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Kabardino-Balkar State University, Nalchik tkhagna@mail.ru

Tseplyaeva T. — Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Tyumen State Institute of Culture cetata@mail.ru

Tumina E. — Senior lecturer, Russian Institute of Theatrical Art-GITIS elena_tumina@mail.ru

Usov S. — Lecturer, Moscow State University of Food Industry ussr-usov@yandex.ru

Yermilova V. — Candidate of Pedagogical Sciences, The Lesgaft National State University of Physical Education, Sports and Health, St.-Petersburg ya.vika6406@yandex.ru

Wang Linglong — Postgraduate student, Lomonosov Moscow State University Wanglinglong1995@yandex.com

Zhu Mengwei — Ph.D. candidate, Guangdong University of Foreign Studies, Guangzhou, China zhumengwei1224@mail.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).

