

ISSN 2223–2982



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

ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ

№12 2021 (ДЕКАБРЬ)

Учредитель журнала
Общество с ограниченной ответственностью
«НАУЧНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ»

Журнал издается с 2011 года.

Редакция:

Главный редактор
В.Л. Степанов

Выпускающий редактор
Ю.Б. Миндлин

Верстка
Н.Н. Лаптева

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

Издатель:

Общество с ограниченной ответственностью
«Научные технологии»

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

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

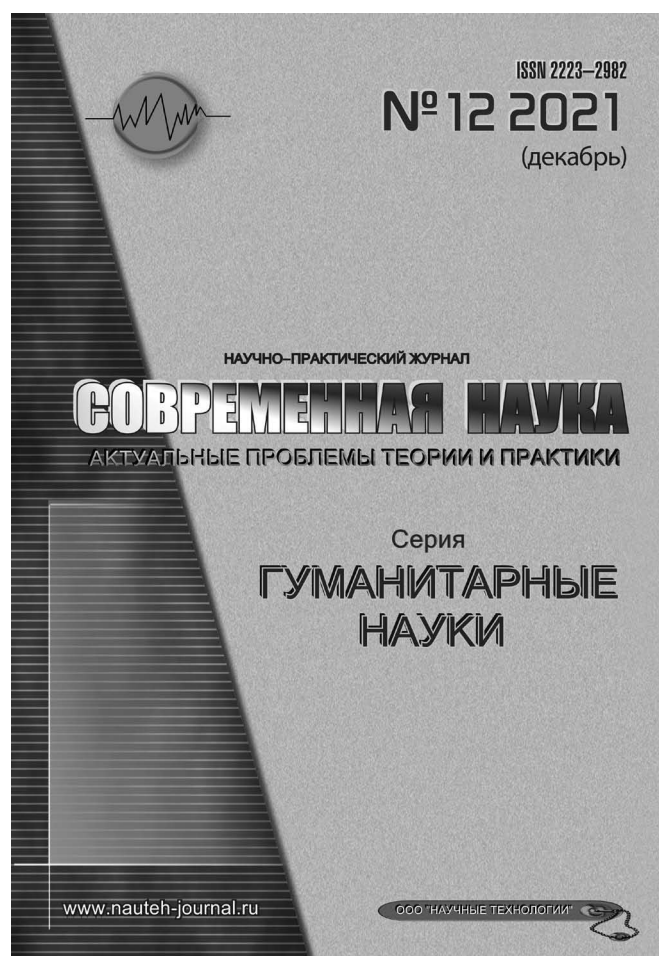
Свидетельство о регистрации
ПИ № ФС 77-44913 от 04.05.2011 г.

Серия: Гуманитарные науки № 12 (декабрь) 2021 г

Научно-практический журнал

Scientific and practical journal

(BAK – 07.00.00, 10.00.00, 13.00.00)



В НОМЕРЕ:

ИСТОРИЯ, ПЕДАГОГИКА, ФИЛОЛОГИЯ

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

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

Журнал отпечатан в типографии
ООО «КОПИ-ПРИНТ» тел./факс: (495) 973-8296
Подписано в печать 24.12.2021 г. Формат 84x108 1/16
Печать цифровая Заказ № 0000 Тираж 2000 экз.

ISSN 2223-2982



Редакционный совет

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

СОДЕРЖАНИЕ

CONTENTS

История

- Бутовский А.Ю.** – Особенности деятельности продовольственных органов Таврической губернии в период германской оккупации в 1918 году
Butovskiy A. – On some features of the food authorities activity in the Tauride province in the initial period of the civil war in Russia in 1918 6
- Григорьева Н.А., Симонова М.А., Реснянский С.И.** – Опыт реформирования теологического образования в России в 1990-2000-х гг.: направления и перспективы
Grigoryeva N., Simonova M., Resnyanskiy S. – The experience of reforming theological education in Russia in the 1990-2000s: directions and prospects 12
- Демьянович Ю.Э.** – Международное признание Словении и Хорватии, и последствия данного шага
Demyanovich Yu. – International recognition of Slovenia and Croatia and consequences of this step 16
- Каренин Д.М.** – Япония и ЕС: гуманитарное сотрудничество в XXI веке
Karenin D. – Japan and the EC: humanitarian cooperation in the XXI century 21
- Киянская А.С.** – Система интеграции иммигрантов в Германии
Kiyanskaya A. – Integration system for immigrants in Germany 26
- Комзолова А.А.** – История «Западной России» в сочинениях А.Д. Столыпина
Komzolova A. – History of the "Western Russia" in the writings of A.D. Stolypin 32
- Рыжова А.П.** – «Теперь уже часть дорогой России»: празднование 300-летнего юбилея дома Романовых в Узбекистане
Ryzhova A. – "Now part of dear Russia": celebration of the 300th anniversary of the Romanov dynasty in Uzbekistan 38

- Семенов С.В.** – Репрессивная политика государства в сфере высшего образования на Южном Урале в 1930-1934 годах
Semenov S. – Repressive state policy in the field of higher education in the Southern Urals in 1930-1934 42
- Сукиасян А.А.** – Программы политических партий и движений России в 2003–2004 г.: дискуссии о финансовых ресурсах модернизации
Sukiasyan A. – Russian political parties and movements programs in 2003-2004: discussions on the financial resources for modernization 48
- Эдиева И.А., Муртазаев А.М., Оказова З.П.** – Теоретические компоненты практико-ориентированного обучения
Edieva I., Murtazaev Ay., Okazova Z. – Theoretical components of practice-oriented learning 53

Педагогика

- Гостева Л.З.** – Готовность педагога к работе в условиях инклюзивного образования
Gosteva L. – Teacher's readiness to work in the context of inclusive education 57
- Кештова О.К., Обловацкая И.Ф., Терехова Ю.З.** – Коммуникативный подход к изучению английского языка при дистанционном обучении: анализ эффективности данного метода относительно новой формы получения образования
Keshtova O., Oblovatskaya I., Terekhova Yu. – Communicative approach to learning English in distance learning: analysis of the effectiveness of this method in relation to a new form of education 60
- Кротова И.В., Рыбакова Г.Р., Федченко Е.А.** – Инновационный подход к формированию готовности бакалавров товароведения к профессиональной экспертной деятельности
Krotova I., Rybakova G., Fedchenko E. – An innovative approach to the formation of the readiness of bachelors of commodity science for professional expert activity 67

- Кузьмина М.А., Храброва С.И.** – К успеху через волшебные движения
Kuzmina M., Hrabrova S. – To success through magical movements. 74
- Окатенко К.В., Морозов А.А.** – Физическая культура как средство развития студентов с особыми образовательными потребностями
Okatenko K., Morozov A. – Physical culture as a means of developing students with special educational needs. 78
- Рябова Н.В., Зурнина С.С.** – Формирование коммуникативных универсальных учебных действий у детей младшего школьного возраста во внеурочной деятельности
ryabova N., Zurnina S. – Formation of communicative universal educational actions in children of primary school age in out-of-lesson activities 83
- Сюй Цянь** – Преподавание и практические исследования вокального исполнения
Xu Qian – Teaching and practical research in vocal performance. 87
- Тихонов М.О.** – К вопросу о применении корпуса параллельных текстов и текстов с параллельным дословным переводом при обучении английскому языку
Tikhonov M. – On the question of the using of the corpus of parallel texts and texts with a parallel literal translation in teaching English 90
- Фаворская Е.А.** – Педагогические основы формирования дидактико-методической компетентности будущих учителей информатики
Favorskaia E. – Pedagogical foundations for the formation of didactic-methodical competence of future teachers of informatics 94
- Фролова Н.Х., Тарасова О.М., Палеха К.А.** – Неологизмы в европейских языках (к вопросу о языке в эпоху пандемии)
Frolova N., Tarasova O., Palekha K. – Neologisms in European languages (on the question of language in the era of the pandemic) 99
- Цю Нин** – Сочетание фортепианного сопровождения и поэтического языка в китайской художественной песне XXI века «новая песня Лян Чжу»
- Qiu Ning* – The combination of piano accompanying and poetical language in the Chinese artistic song of the XXI century "new song Liang Zhu" 104
- Шнейдер В.Ю.** – Методические основы подготовки связующих в волейболе глухих
Schneider V. – Methodological foundations of training of setters in volleyball for the deaf 110
- Филология
- Астащенко Е.В.** – Лингвистический компонент термина А.М. Евлахова ирреализм как дистинкция
Astashchenko E. – Linguistic component of the term A.M. Yevlakhov surrealism as a distinction. 117
- Быкова Л.В., Таджибова А.Н.** – О типологии безэквивалентной лексики
Bykova L., Tadzhibova A. – On the typology of non-equivalent vocabulary 122
- Ергазина А.А.** – Психолингвистический аспект моделирования во фразеологии
Ergazina A. – Psycholinguistic aspect of modeling in phraseology 126
- Иванова Р.П., Афанасьева Е.Н., Павлова Г.Г.** – Функционирование зрительных предикатов в якутском языке (на материале произведения Н.К. Седалищева-дьүөгэ ааныстыырап «ньургунун уонна лоокуут»)
Ivanova R., Afanaseva E., Pavlova G. – Functioning of visual perception predicates in the sakha language (on the material of the drama "nyurgyhun uonna lookuut" by N.K. Sedalishchev-jyoge aanystyrap) 129
- Каллистратидис Е.В.** – Гендерный аспект функционирования неосемантов нищеврод и нищевродка в неформальной интернет-коммуникации
Kallistratidis Ev. – Gender Aspect of Functioning of the Neosemants nishchebrod and nishchebrodka in Informal Internet Communication 132
- Литвяк О.В.** – Концепт жизнь в русской и немецкой лингвокультурах
Litvjak O. – The concept of life in Russian and German linguistic cultures 138

Макарова Е.А. – Филогенетические деревья на основе грамматики: перспективы и недостатки <i>Makarova E.</i> – Grammar-based phylogenetic trees: prospects and disadvantages.142	Садовникова И.И. – Суффиксальное образование прилагательных в эвенском языке <i>Sadovnikova I.</i> – Suffix formation of adjectives in the even language.181
Мейрбеков А.К. – Исследование топонимов казахского и английского языков в когнитивном направлении <i>Meirbekov A.</i> – Research of the toponyms of the Kazakh and English languages in the cognitive direction.147	Саналова Б.Б. – Топонимика Чемальского района республики Алтай (структурно-семантическая и словообразовательная характеристика) <i>Sanalova B.</i> – Toponymy of the Chemalsky district Altai republic (structural-semantic and word-formation characteristics)184
Новикова А.С. – Дискурсивные практики немецкой кинокритики в веймарской республике <i>Novikova A.</i> – Discursive practices of German film critics in the Weimar republic.153	Скрипичникова Н.С., Литвяк О.В. – Концепт «учитель» в языковой картине мира разных культур <i>Skripichnikova N., Litvyak O.</i> – The concept of "teacher" in the linguistic picture of the world of different cultures.189
Новикова Д.К., Подгорнова А.В. – Сравнение персональных антропонимиков в условиях интернет-коммуникации на примере трёх языков (русского/ английского/ испанского) <i>Novikova D., Podgornova A.</i> – Comparison of personal anthroponymicons in the conditions of internet communication on the example of three languages (Russian / English / Spanish)158	Тугушева А.В. – Обращение - текстовая единица коммуникации: история и перспективы исследования <i>Tugusheva A.</i> – Appeal - text unit of communication: history and research perspectives193
Пак С.М., Павлова Я.А. – Когнитивный подход в исследовании синонимов в юридическом дискурсе <i>Pakh S., Pavlova Ya.</i> – Cognitive Approach on the Study of Synonyms in the Legal Discourse164	Чжэн Чжунь – Когнитивный аспект семантики бесприставочных глаголов движения (на материале русских народных песен) <i>Zheng Zhongyi</i> – Cognitive aspect of semantics of verbs of motion of non-prefix verbs (based on Russian folk songs)198
Рахтари М.Ф. – Типы двусложных сингармонических фонетических структур в азербайджанском и русском языках <i>Rahtari M.</i> – Types of disyllabic synharmonic phonetic structures in Azerbaijani and Russian languages ..170	Информация
Руденко В.Д. – К вопросу о взаимопересечении терминологических единиц буддизма в китайских даосских и буддийских текстах периода династии Сун <i>Rudenko V.</i> – The phenomenon of interaction of buddhism terminology in the Chinese Taoist and Buddhist texts of the song dynasty period177	Наши авторы. Our Authors.202
	Требования к оформлению рукописей и статей для публикации в журнале204

ОСОБЕННОСТИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРОДОВОЛЬСТВЕННЫХ ОРГАНОВ ТАВРИЧЕСКОЙ ГУБЕРНИИ В ПЕРИОД ГЕРМАНСКОЙ ОККУПАЦИИ В 1918 ГОДУ

Бутовский Александр Юрьевич

*К.п.н., доцент, м.н.с., ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
mrvip76@mail.ru*

ON SOME FEATURES OF THE FOOD AUTHORITIES ACTIVITY IN THE TAURIDE PROVINCE IN THE INITIAL PERIOD OF THE CIVIL WAR IN RUSSIA IN 1918

A. Butovskiy

Summary: The article looks into the activity features of the Food Authorities of the Tauride province during the German invasion in 1918, based on archival and memoir sources, taking into account the latest research. According to the author, the German occupation of Crimea turned into a key factor in the emerging difficulties of food supply for the population of the peninsula. This applies to both the uncontrolled robbery by the occupiers of this part of Russia, and the geopolitical attitudes of Germany during this period. The artificially created difficulties in the work of the food authorities of the Crimea, in connection with the outbreak of the customs war with Ukraine, quite suited the invaders. The difficulties divided the peoples of Russia and significantly hampered the future restoration of the country's unity. That is why the German command was against any unification of puppet regimes in the occupied territories, even under their own protectorate. However, in the future, taking into account the tendencies for the revival of a united Russia, all clearly coming from the Crimea, the German command made a decision aimed at uniting their puppet regimes (in Ukraine and Crimea) operating in the occupied territory of Russia. Most likely, this was due to the realization that only militant Ukrainians would be able to suppress finally these dangerous for Germany political sentiments in the captured Crimea.

Keywords: Russia, Ukraine, Civil war, German occupation, Taurida province, Customs war.

Аннотация: На основании архивных и мемуарных источников, с учетом новейших исследований, в статье рассматриваются особенности деятельности продовольственных органов Таврической губернии в период германского вторжения в 1918 году. По мнению автора именно германская оккупация Крыма превратилась в ключевой фактор возникших сложностей продовольственного обеспечения населения полуострова. Это касается как бесконтрольного грабежа оккупантами данной части России, так и геополитических установок Германии в указанный период. Искусственно созданные трудности в работе продовольственных органов Крыма, в связи с начавшейся таможенной войной с Украиной, вполне устраивали оккупантов, так как они разделяли народы России и в значительной степени затрудняли будущее восстановление единства страны. Именно поэтому германское командование было против любого объединения марионеточных режимов на оккупированных территориях, даже под своим собственным протекторатом. Однако, в дальнейшем учитывая тенденции на возрождение единой России все отчетливо идущие из Крыма, германским командованием было принято решение, направленное на объединение своих марионеточных режимов (Украины и Крыма), действующих на оккупированной территории России. Вероятнее всего, это было связано с осознанием того, что только воинствующее украинство сможет окончательно подавить эти опасные для Германии политические настроения в захваченном Крыму.

Ключевые слова: Россия, Украина, Гражданская война, Германская оккупация, Таврическая губерния, Таможенная война.

Деятельность продовольственных органов, как и в целом продовольственного вопроса в период германской оккупации Крыма в 1918 году, не очень хорошо освещена в историографии. Конечно, вопросы продовольственной политики оккупационных властей, так или иначе, затрагивались в ряде работ, посвященных данному периоду, включая даже наше исследование [14, с. 69 – 110; 26, с. 57 – 66; 18, с. 36 – 427; 20, с. 144 – 179; 1, с. 32 – 41]. Однако эта сложная проблема еще не становилась темой отдельного исследования, тем более, если рассматривать ее в контексте влияния на продовольственный вопрос германской оккупации полуострова. 9(22) апреля 1918 г. в Симферополь, оставленный СНК Республики Таврида и его войсками, вступили германские подразделения. Сутками ранее

в городе была восстановлена Городская дума (созыва августа 1917 г.). Германские войска не препятствовали деятельности местных органов самоуправления [2, с. 349 – 382], включая работу Советов рабочих депутатов в Севастополе, Феодосии и Ялте, которые функционировали при оккупантах, по меньшей мере, еще два месяца [3, с. 2]. Это хорошо соответствовало военно-политической стратегии Германии, предпринимавшей все «для того, чтобы как можно дальше задержать воссоединение расчлененной России» [25, с. 226]. В первые же дни германской оккупации и.о. городского головы Симферополя А.В. Фосс провел консультации с германским командованием. Представители последнего заявили, что ставят своей ближайшей целью: «установление определенного правопорядка в Крыму для того, чтобы возмож-

но было в ближайшем будущем наладить правильный товарообмен между Крымом и Германией. Лицо вполне авторитетное, с которым А.В. Фосс беседовал, самым категоричным образом заявил, что никакого отношения к Крыму Украина не имеет, и иметь не будет. Крым, по видимому, рассматривается германцами как вполне самостоятельная страна, причем германскому командованию безразлично, какой именно государственный строй будет установлен в Крыму, «ибо не нам здесь жить, а вам», как было сказано А.В. Фоссу. В частности, германцы не намерены посягать ни на наш суд, ни на наши законы...» [40, с. 1].

8 (21) апреля 1918 г. Руководители Таврического Губернского комиссариата Совета народных представителей, П.И. Бианки, В.П. Поливанов заявили о том, что они возобновляют деятельность и приступают к исполнению своих обязанностей [45, с. 1]. Для согласования работы в губернских учреждениях было создано «Особое совещание при губернском комиссаре» из представителей государственных и общественных деятелей, которое начало работать с 27 апреля. С докладом о продовольственных перспективах выступил председатель ГПУ А.А. Стевен. По докладу совещание решило, что губернская продовольственная управа должна быть сохранена в интересах населения [38, с. 3].

Благодаря сотрудникам последней удалось сохранить мануфактуру стоимостью до 20 миллионов руб., и до 10 миллионов руб. наличностью, которые надеялись использовать для обмена на продовольствие [11, с. 3]. Данными сотрудниками продовольственных органов Крыма также была проведена огромная работа по обеспечению Крыма хлебом. Уже с вступлением германских войск в Северную Таврию управой дано распоряжение о доставке в Евпаторию и Керчь до ста тысяч пудов разного хлеба из Скадовска и Хорл. Однако вслед за наступающими германскими войсками шли войска и власти самопровозглашенной Украины, претендующие не только на северные уезды, но и на Крым. В этой связи противоречие между данными силами стали проявляться, в том числе и в вопросах продовольственной политики.

Так, одной из наиболее актуальных проблем Таврической губернии этого времени являлась хлебная монополия. Необходимость сохранения хлебной монополии в Крыму было признано германскими властями. Однако такой монополии пожелало и население северных уездов, включенных в состав Украины [44, с. 2].

В Керчь было доставлено только около 130 000 пудов хлеба, в то время как для населения Крыма по оценке Губернской продовольственной управы требовалось, по крайней мере, не меньше 400 тысяч пудов хлеба. А.А. Стевен в результате переговоров с германцами договорился о поставке для Крыма из портов Цареводарский

и Ногайска, еще до 300 тысяч пудов пшеницы. Пшеница вновь доставлялась, в связи активным противодействием марионеточного украинского режима, кружным путем в Керчь, а оттуда после перемола уже в Ялту и Севастополь, или железной дорогой в Симферополь. Кроме того, управа оформила запрос командованию разрешить доставить им еще 100 тыс. пудов ячменя и сена со станций Мелитопольского уезда [29, с. 2]. Германское командование так же активно приняло участие в снабжении населения сахаром. В начале мая оно закупило для населения Симферополя 10 вагонов сахара [32, с. 2]. Решалась проблема и с топливом. Заготовкой дров для всей Таврической губернии, как и раньше [21, с. 4], была занята Геническая продовольственная управа, хотя непосредственно сам Геническ, теперь отходил под юрисдикцию самопровозглашенной Украины. Такое внимание германского командования к доставке продовольствия на оккупированные территории России, разумеется, было связано не заботой о мирном населении, а, в первую очередь, необходимостью обеспечить нормальным питанием свои войска, расквартированные в захваченных городах и поселках.

Тем не менее, роль продовольственных органов местного самоуправления, в решении вопросов, связанных с поставками продовольствия для мирного населения, была огромна. В этом контексте необходимо рассматривать и проведение реорганизации управления в продовольственных органах, включая «чистку рядов». Например, в Симферопольской городской продовольственной управе была произведена реорганизация штатов отделов продовольствия и снабжения – старый личный состав бухгалтерии уволен и набран новый. Всего в управе на службе осталось 8 сотрудников, остальные уволены. Начался набор новых работников [4, с. 1].

Разумеется, отношения с германским командованием органов местного самоуправления, были в достаточной степени сложными и противоречивыми. С одной стороны принудительной выемки хлеба не производилось. С другой, немцы постоянно требовали снижения цен на продукты, чтобы иметь возможность их скупки. Поэтому борьба велась буквально за каждую копейку. Об этом красноречиво говорят страницы газеты «Крым». Регулярно публиковались таксы на продукты первой необходимости. Свободная торговля была разрешена [41, с. 2]. В результате усилиями Таврической городской продовольственной управы их до конца оккупации удавалось держать несколько завышенными, а население снабжать по карточной системы.

8 мая (21) мая для урегулирования вопросов, связанных с северными уездами губернии и получения оттуда продовольствия в Крыму Председатель Таврической ГПУ А.А. Стевен и член управы Н.Г. Гусев выехали в Киев для переговоров с марионеточным украинским режи-

мом [30, с. 2]. Они проводились, с так называемым «министром» Ю.Ю. Соколовским [11, с. 3]. В ходе поездки А.А. Стевен был также представлен и «ясновельможному пану гетману» [27, с. 2].

Не удивительно, что конструктивного диалога не получилось, ведь люди, с которыми общались крымские представители, исключительно руководствовались провокационным решением, принятым 3(16) мая, о присоединении Крыма к самопровозглашенной Украине [36, с. 229 – 230]. По словам П.П. Скоропадского только после такого акта, полуостров был бы обеспечен «продуктами первой необходимости, как соль, табак, вино и фрукты» [13, с. 146]. А.А. Стевену предлагалось реорганизовать Городскую продовольственную управу в Таврическую контору государственного хлебного бюро Украинской державы, ссылаясь на то, что якобы по договору с немцами, Крым передается Украине [11, с. 3]. 13 (26) мая крымские представители вернулись в Симферополь [10, с. 2]. Результаты переговоров были доложены на заседании 52-го Таврического губернского земского собрания.

Вызывает интерес, что в данной непростой ситуации, с согласия германского командования, к власти в Крыму приходит военно-политическая группировка во главе с генерал-лейтенантом М.А. Сулькевичем. Не вызывает сомнений, что создание на территории южных губерний России, в условиях германской оккупации, двух марионеточных режимов П.П. Скоропадского и М.А. Сулькевича, выглядело совсем не случайным. По-видимому, это было необходимо, как представляется, для успешного управления территориями с «туземным» населением, а также для беспрепятственной выкачки с захваченных российских территорий имущества и продовольствия [18, с. 379]. Из одного только Севастополя, сразу же после появления в городе, германцы вывезли полмиллиона консервов, 900 пудов чая, запас сахара на 4 месяца. Начался безудержный грабеж крымских предприятий, морских портов и даже ханского и царских дворцов. Пострадал даже парадный кабинет Николая II [18, с. 396 – 397]. Ежедневно из Крыма в Германию отправлялись нагруженные ворованным добром поезда. Не отставали от своего начальства и простые солдаты, которые «ежедневно отправляли родным маленькие посылочки с хлебом и другими продуктами края» [6, с. 2]. В дальнейшем грабеж был оформлен германцами через создание, так называемого «германо-австро-венгерского экономического центра», без которого никто на полуострове не мог продать ни фунта пищевых продуктов, причем по ценам на 50 – 100% ниже рыночных [34, с. 24]. По всему Крыму, помимо установления твердых цен, германским командованием был запрещен ввоз, вывоз и передвижение продовольственных грузов. Одновременно с данными запретами, массовый характер стали приобретать их неизбежные спутники: реквизиции, конфискации и секвестрации [34, с. 25].

Тем не менее, существенные коррективы в этот процесс внесли северные соседи. Угроза Крыму со стороны самопровозглашенной Украины, оказалась не надуманной и вскоре вылилась в так называемую таможенную войну. 6(19).06. 1918 г. Украина прекратила почтовое сообщение морем, а 23.06 (6.07.) телеграфное сообщение с Крымом [8, с. с. 2]. В тот же день в Феодосию пришел транспорт из 23 каботажных судов украинских торговцев из Бердянска для закупки фруктов. Однако в ходе погрузки выяснилось, что упаковочной тары явно не хватает, как и приспособлений для сушки плодов, которые по этой причине можно продать только в свежем виде. Цены на фрукты резко упали [42, с. 4].

В Крыму в это время 12(25) июня, была опубликована Декларация Крымского Краевого правительства, под названием «Правительственное сообщение. Об образовании Крымского Краевого Правительства и декларация его» [37, с. 1–7]. Этот документ не так давно был опубликован и прокомментирован [15, с. 213 – 218]. Интересующие нас продовольственные органы реорганизовались в учреждения Крымского Края, а старые Губернские подлежали ликвидации. На должность и.д. председателя Крымской краевой продовольственной управы был назначен Теодор Адамович Левандовский [24], служащий Таврической губернской управы с 1904 г. И ближайший помощник А.А. Стевена по Губернской продовольственной управе. Последний, продолжал занимать свою прежнюю должность вплоть до полной ликвидации дел.

24 июня (7 июля) 1918 г. самопровозглашенный марионеточный украинский режим пошел на радикальные меры, введя полный запрет на ввоз и вывоз продовольственных товаров в Крым [12, с. 187 – 188]. то есть, фактически объявив таможенную войну населению Крыма. Даже в пограничных пунктах, например на Перекопе, представители украинского режима потребовали от местных жителей продать зерно не на полуострове, а на подконтрольной им территории [18, с. 380]. Главной целью таких действий было «путем категорического воспреещения ввоза, каких бы то ни было продуктов», заставить крымскую власть капитулировать [22]. Это вынудило Краевой Совет Министров опубликовать сообщение о сохранении твердых цен на хлеб, а также о переформировании Таврической губернской продовольственной управы в Краевую, обслуживающую только Крым [7, с. 3]. 23 июля (5 августа) украинское правительство ввело запрет на въезд и выезд из Крыма [9]. В.С. Налбандов, по этому поводу писал: «...С 25 июня по 9 сентября [н. ст.] мы не получили ни одного требования, предложения или запроса Украины – с нами просто не разговаривали и всеми мерами добивались лишь одного – покорения Крыма... Требовалось одно – капитуляции без условий» [17, с. 109]. В этих условиях Германия заняла своеобразную позицию, явно не вмешиваясь в разгорающийся конфликт и даже предпринимая попытки, точнее опре-

делить границы между двумя своими марионеточными режимами [19, с. 42 – 44]. Ситуация в Севастополе, поставленном на грань голода и в Симферополе, где были введены карточки на хлеб [18, с. 381], вероятно вполне устраивала оккупантов, так как разделяла народы России и затрудняла впоследствии восстановлению единства страны. Отсюда, германское командование было против любого объединения марионеточных режимов на оккупированных территориях, даже под их собственным протекторатом. Это отчетливо проявилось 2 – 3 июля на имперской конференции под председательством кайзера [43, с. 238 – 239].

Любопытно, но в условиях таможенной войны активизировалась деятельность негосударственных кредитных и кооперативных обществ. Данные организации с небольшим обозначенным уставным капиталом, стали играть огромную роль в снабжении населения крымского края товарами первой необходимости, преимущественно продовольствием, мануфактурой и горюче-смазочными материалами. Таким образом, во многом именно противостояние с самопровозглашенной Украиной привело к консолидации и росту кооперативного движения. В частности 29 июня (12 июля) Симферопольским Окружным Судом был зарегистрирован Крымский союз потребительских обществ (Крым СПО), объединивший 4 потребительских общества (2 в городе и 2 в уезде) снабжаемых кредитом 1-м Симферопольским обществом потребителей. Паевой капитал – 10 тыс. руб. 23 июля (5 августа) состоялось его учредительное собрание. Первым председателем правления был приглашен А.А. Стевен, Членами правления И.И. Штван (бывш. Председатель Президиума СНП, с.-р.), К.И. Шишов, Д.Д. Рихтер, позднее Г.О. Диканский (член Учредительного собрания, к.д.) и др. Имея в начале своей деятельности около 100 тыс. руб. капитала уже через полтора года Крым СПО смог приобрести в Симферополе дом за 3,5 млн. При этом союз фактически объединил все потребительские общества Крыма, за исключением Феодосийского и Севастопольского регионов, которые имели свои традиционно мощные кооперативные организации [28, с. 18]. Законодательно такое кооперативное движение, регулировалось Императорским, Временным и Крымскими Краевыми правительствами [28, с. 121; 39, с. 117; 35, с. 10 – 22; 5, с. 34 – 39].

Таким образом, раздавить Крым в блокаде самопровозглашенному украинскому режиму не получилось. Однако вскоре отношение к данной проблеме германцев, резко изменилось. Теперь оккупанты стали допускать возможность объединения созданной ими Украины с Крымом на правах автономии полуострова [18, с. 389 – 392]. Вероятнее всего, на данном этапе германское командование решило, что, в этом случае, воинствующее украинство сможет окончательно подавить тенденции на возрождение единой России, все отчетливо набира-

ющие силу в Крыму. Тем не менее, крымчане, несмотря на германскую оккупацию, категорически отказались соединиться с «частью бывшей России, в особенности с такой, которая стоит против объединения России» [23]. В ответ марионеточный украинский режим вновь возобновил таможенную войну, причем если раньше можно было, еще как-то провести продукты для собственного потребления, то теперь стали отбирать практически все. Одновременно, от крымской же оппозиции, последовало серьезное обвинение правительства М.А. Сулькевича, которое якобы не успело воспользоваться временем переговоров и не сделало своевременных запасов продовольствия на полуострове. В итоге над Крымом нависла реальная угроза голода [23]. В этой связи, не вызывает сомнений, что указанные действия марионеточного украинского режима, не являлись самостоятельными решениями лиц, его представлявших. За такими действиями явно стояли далеко идущие планы и конкретные приказы германского командования. Косвенно, на это указывает, хотя бы донесение 52-му германскому корпусу, дислоцированному в Крыму, об изменениях тактики в изменившихся условиях, которые выразились в отказе в поддержке М.А. Сулькевича и необходимости формирования нового правительства на полуострове [43, с. 252 – 253]. Более того, на фоне подъема оппозиционного движения против М.А. Сулькевича, 3 ноября 1918 года генерал Кош официально заявил об отказе от поддержки опального генерала [18, с. 401 – 402]. 25 – 28 октября (7 – 10) ноября депутаты съезда гласных крымских уездов Таврического губернского земского собрания с участием представителей от городских самоуправлений, уездных и волостных земств и членов Всероссийского учредительного собрания потребовали смещения кабинета М.А. Сулькевича и создание ответственного министерства во главе С. С. Крымом [16].

В конечном итоге М.А. Сулькевич был вынужден отказать от власти в пользу С.С. Крыма, что по понятным причинам совпало с принятым 15 ноября властями Украины постановлением о прекращении таможенной войны с Крымом, ввиду предполагавшегося объединения бывших частей России на борьбу с большевиками [33, с. 782, 787]. Тем не менее, данный план сорвался, так как в это время германское командование уже приступило к выводу войск с территории России, в связи с революционными событиями в Германии.

Таким образом, германская оккупация Крыма являлась ключевым фактором возникших сложностей продовольственного обеспечения населения полуострова. Однако дело здесь было не только в стремлении бесконтрольного грабежа оккупантами этой части России. Представляется что в вопросах продовольствия, не менее важную роль сыграли геополитические установки Германии. Искусственно созданные трудности в работе продовольственных органов Крыма, в связи с начавшей-

ся таможенной войной с Украиной, вполне устраивали оккупантов, так как они разделяли народы России и в значительной степени затрудняли будущее восстановление единства страны. Именно поэтому германское командование было против любого объединения марионеточных режимов на оккупированных территориях, даже под своим собственным протекторатом. Однако, в дальнейшем учитывая тенденции на возрождение единой России, все отчетливо идущие из Крыма, германским командованием было принято решение, направленное на объединение своих марионеточных режимов

(Украины и Крыма), действующих на оккупированной территории России. Вероятнее всего, это было связано с осознанием того, что только воинствующее украинство сможет окончательно подавить эти опасные для Германии политические настроения в захваченном Крыму. Все это до крайней степени обострило работу местных продовольственных органов и стало одной из главных причин падения правительства М.А. Сулькевича на полуострове. Только вывод германских войск с территории России смог предотвратить такое негативное развитие событий.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бутовский А.Ю. К вопросу о крымско-украинской таможенной войне в 1918 году // Историческая и социально-образовательная мысль. 2017. Т. 9. № 3/2. С. 33 – 41.
2. Бутовский А.Ю., Бобков А.А. О некоторых вопросах захвата германскими войсками Крыма в апреле 1918 г. // История и археология Крыма. 2020. Вып. XII. С. 349 – 382.
3. В Крыму // Новая Жизнь. Общественно-литературная социал-демократическая газета. Петроградское издание / отв. ред. В. Десницкий (Строев), Издатель А.Н. Тихонов. Пг., 1918. № 93 (308). С. 2.
4. В Продовольственной Управе // Крым. Ежедневная общественно-политическая и литературная газета. 1918. №8 (воскресенье 26 мая). С.1.
5. Велигодский Д.В. Правовая база развития и деятельности потребительской кооперации Крыма во второй половине XIX – начале XX вв. // Ученые записки Таврического национального университета имени В. И. Вернадского. 2007. Т. 20 (59). № 2. С. 34–39.
6. Винавер М.М. Наше правительство: (крымские воспоминания 1918-1919 гг.). Издание посмертное. Париж, 1928. 240 с.
7. Відродження. 1918. №83. (середя 10 липня (27 червня)). С. 1 – 4.
8. Вісти з Криму. (УТА) 6.07.1918 г. // Відродження: щоденна безпартійна демократична газета. 1918. №.82. (вівторок 9 липня (26 червня)). С. 2.
9. ГАРК Ф. Р-999. Оп. 2. Д. 399. Л.15.
10. Городская хроника // Крым. Ежедневная общественно-политическая и литературная газета. 1918. №9 (среда 29 мая). С. 2.
11. Делегація від Таврії // Нова Рада: щоденна політична, економічна і літературна газета. Київ: друк. Акц. Т.-ва «Петро Барський у Києві», 1918. №75 (неділя 14 (1) травня). С. 3.
12. Діденко І. О. Боротьба за приєднання Криму як прояв соборницької політики Української Держави (1918 р.) // Соборність як чинник українського державотворення (до 90-річчя Акту злуки) Всеукраїнська наукова конференція. Київ, 21 січня 2009 р. Київ: Поліграф. НАН України, 2009. С.183 – 196.
13. Дорошенко Д. І. Історія України Історія України 1917-1923 рр. в 2 т.: Т. 2. Українська Гетьманська Держава 1918 р. / Дмитро Дорошенко; (упоряд., авт. передм. та комент. К. Ю. Галушко). Київ: Темпора, 2002. 514 с.
14. Драбкина С.М. Крах продовольственной политики германских империалистов на Украине (февраль – июль 1918 гг.) // Исторические записки. 1949. Т. 28. С. 69 – 110.
15. Ефимов С.А. Административно-территориальные преобразования Крыма и опыты Крымской государственности в годы Первой мировой войны // Первая мировая война и Крым: сб. ст. / под ред А.В. Мальгина. Симферополь: ООО «Антиква», 2015. С. 194–218.
16. Журналы заседаний съезда гласных крымских уездов Таврического губернского земского собрания с участием представителей от городских самоуправлений, уездных и волостных земств и членов Всероссийского учредительного собрания 7-10 ноября 1918г. [б.м.] 1918. 18 с.
17. Записки В.С. Налбандова // Красный Архив. Исторический журнал / Под. ред. В.В. Адоратского, В.В. Максакова, М.Н. Покровского, В.П. Полонского, В.М. Фриче. М.; Л.: Госиздат, 1928. Т. 3(22). С. 98 –114.
18. Зарубин А.Г., Зарубин В.Г. Без победителей. Из истории Гражданской войны в Крыму. Симферополь: Антиква, 2008. 728 с.
19. Зарубин В.Г. К вопросу о территориальном споре между Крымом и Украиной (1918 г.) // Проблемы политической истории Крыма: итоги и перспективы. Симферополь, 1996. С. 42 – 44.
20. Зарубин В.Г. Проект «Украина». Крым в годы смуты (1917 – 1921 гг.). Харьков: Фолио, 2013. 379 с.
21. Известия Севастопольского Совета Военных и Рабочих депутатов. 1917. №93 (четверг 8 сентября). С. 4.
22. Крымский вестник. 1918. 28 июня.
23. Крымский вестник. 1918. 22 октября.
24. Крымское Краевое Министерство Земледелия Крымского Краевого правительства за 1918-1919 гг. / ГАРК. Ф. Р-2269. Оп. 2. Крымское Краевое Министерство Земледелия. Д. 2. По вопросам об учреждении Министерства, о выработке штатов, о выдаче дополнительных вознаграждений и проч. 2 июня 1918 г. Л. 85.
25. Линева К.К., Шарапа В.Ф. Крымское краевое правительство С. Сулькевича // Материалы по археологии, истории и этнографии Таврии. Симферополь, 1996. Вып. V. С. 226 – 234.

26. Мальгин А.В. Внешняя политика Крымского краевого правительства генерала Сулькевича // Крымский музей. Симферополь. 1994. № 1. С. 56 – 66.
27. Мануфактурный голод в Симферополе // Крымский Вестник. Газета политической и общественной жизни. 1918. №47 (9328) (вторник, 2 июля (19 июня)). С.2.
28. Николаенко Н.В. Крымская кооперация. Симферополь: Таврия, 1992. 121 с.
29. О снабжении Крыма хлебом // Южные ведомости. Ежедневная газета Таврического Союза журналистов и Литераторов. 1918. № 4(16) (воскресенье 12 мая). С. 2.
30. Отъезд председателя губ. продовольственной управы // Южные ведомости. Ежедневная газета Таврического Союза журналистов и Литераторов. 1918. № 1(13) (четверг 9 мая). С. 2.
31. Правительственное сообщение М.А. Сулькевича 15 ноября 1918 года / ГАРК.Ф.Р-999. Оп.1. Д.163. Л. 85 – 86.
32. Продовольствие // Крым. Ежедневная общественно-политическая и литературная газета. 1918. №3 (среда 15 мая). С. 2.
33. Протокол допроса бывшего министра юстиции В.Е. Рейнбота. 16 января 1919 г. // Гетман П.П. Скоропадский. Украина на переломе. 1918 год: Сборник документов / Отв. ред. и отв. сост. О. К. Иванцова. М.: Политическая энциклопедия Росспэн., 2014. 1087 с.
34. Розеноер Е.Н. Германская оккупация Крыма. Что она дала краю и что взяла. Феодосия: тип. А.Е. Цвибака, 1919. 40 с.
35. Сборник постановлений Временного правительства по кооперации. О кооперативных товариществах и их союзах от 20 марта 1917 г. О регистрации товариществ, обществ и союзов от 21 июня 1917 г. О съездах представителей кооперативных учреждений от 1 авг. 1917 г. М.: Сов. всерос. Кооп. съездов, 1917. 29 с.
36. Сергійчук В. Етнічні межі і державний кордон України. Вид. 3-є, доповнене. К.: ПП Сергійчук М. І., 2008. 560 с.
37. Собрание узаконений и распоряжений Крымского Краевого правительства. Симферополь. Тип. МВД., 1918. №1. С. 1–16 //Фонды Библиотеки Крымского Республиканского Краеведческого Музея Д. 708 11978/364 осн.
38. Совещание при губернском комиссариате // Наш голос. Орган Центрального Бюро Профессиональных Союзов г. Симферополя. 1918. № 3 (среда 1 мая (18 апреля)). С. 3.
39. Стамболин В.А. Крымпотребсоюз: его история и люди. Симферополь: Таврида, 2005. 327 с.
40. Судьба Крыма // Наш голос. Орган Центрального Бюро Проф. Союзов г. Симферополя. 1918. №2 (вторник 30(17) апреля). С. 1.
41. Такса на предметы первой необходимости // Крым. Ежедневная общественно-политическая и литературная газета. 1918. №11 (воскресенье 2 июня). С. 2.
42. Транспорт українських кораблів (УТА) // Відродження: щоденна безпартійна демократична газета. 1918. № 83 (среда 10 липня (27 червня)). С. 4.
43. Федюшин О.С. Украинская революция. 1917-1918. М.: Центрполиграф, 2007. 333 с.
44. Хлебная монополия // Крым. Ежедневная общественно-политическая и литературная газета. 1918. №3 (среда 15 мая). С. 2.
45. Хроника // Наш голос. Орган Центрального Бюро Проф. Союзов г. Симферополя. 1918. №3 (среда 1 мая (18 апреля)). С. 1.

© Бутовский Александр Юрьевич (mrvip76@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого

ОПЫТ РЕФОРМИРОВАНИЯ ТЕОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ В 1990-2000-Х ГГ.: НАПРАВЛЕНИЯ И ПЕРСПЕКТИВЫ¹

THE EXPERIENCE OF REFORMING THEOLOGICAL EDUCATION IN RUSSIA IN THE 1990-2000S: DIRECTIONS AND PROSPECTS

N. Grigoryeva
M. Simonova
S. Resnyanskiy

Summary: The article, which continues the series of authors' publications on the history of theological education, examines the evolution of the secular and confessional systems of theological education in Russia over the past thirty years. Particular attention is paid to the tasks of the state and the church in this area and the choice of ways to solve them.

The stages of reforming domestic systems of theological education are determined and characterized. The assessments of the process and expected results of the reform of domestic systems of theological education are presented. The importance of church-state interaction in the development of the institutional, content and value foundations of theological education is emphasized.

The methodological basis of the research is made up of the principles of historicism, scientific objectivity, consistency and complexity, which make it possible to study the historical experience of the development of theological education, problems and achievements in this area.

The novelty of the research lies in the rethinking of the conceptual foundations of the historical experience of reforming theological education in Russia in the 1990-2000s.

Keywords: theological education, value bases, reforms.

Григорьева Наталья Анатольевна

Д.и.н., профессор, ФГАОУ ВО «Российский университет дружбы народов»
grigoryeva-na@rudn.ru

Симонова Мария Александровна

Д.и.н., профессор, ФГАОУ ВО «Российский университет дружбы народов»
simonova-ma@rudn.ru

Реснянский Сергей Иванович

Д.и.н., профессор, ФГАОУ ВО «Российский университет дружбы народов»
resnyanskiy-si@rudn.ru

Аннотация: В статье, которая продолжает серию публикаций авторов по истории теологического образования, рассматривается эволюция светской и конфессиональной систем теологического образования в России за последние тридцать лет. Особое внимание уделено задачам государства и Русской Православной Церкви (РПЦ) в данной сфере и выбору путей их решения.

Определены и охарактеризованы этапы реформирования отечественных систем теологического образования. Представлены оценки процесса и ожидаемых результатов реформы отечественных систем теологического образования. Подчеркивается важность церковно-государственного взаимодействия в развитии институциональных, содержательных и ценностных оснований теологического образования.

Методологическую базу исследования составляют принципы историзма, научной объективности, системности и комплексности, которые позволяют исследовать исторический опыт развития теологического образования, проблемы и достижения в данной сфере.

Новизна исследования заключается в переосмыслении концептуальных основ исторического опыта реформирования теологического образования в России в 1990-2000-х гг.

Ключевые слова: теологическое образование; ценностные основания; реформы.

В современном мире традиционно существуют две системы теологического образования, т.н. светская и конфессиональная. Первая из них ориентирована на поддержание эффективного взаимодействия между органами государственной власти и религиозными организациями, формирование кадрового потенциала в области церковно-государственных отношений. Вторая система теологического образования ориентирована на оперативное удовлетворение запроса церкви в высококвалифицированных кадрах, ориентированных на трансляцию ценностей, смыслов и установок, отличающих каждую конфессию.

Изучение отечественного опыта развития данных образовательных систем свидетельствует как о наличии дореволюционной традиции их реформирования в общей логике и взаимообусловленности, так и о советском императиве, согласно которому конфессиональная система теологического образования формировалась в условиях отсутствия светской системы.

На рубеже 1980-90-х гг. необходимость адекватного ответа государства и церкви на новые вызовы современности привели к масштабной реформе систем теологического образования в Российской Федерации.

1 Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 21-011-44210\21.

На первом этапе реформирования, границы которого целесообразно определить как руб.1980-90-х гг.-сер.1990-х гг., были определены как институциональные, так и содержательные параметры обеих образовательных систем.

На Архиерейском Соборе Русской Православной Церкви (1989 г.) были обозначены институциональные аспекты данной реформы, включая перспективы для духовных семинарий в виде получения статуса церковных вузов, для академий – расширение их функций и полномочий как центров научно-богословской деятельности, включая работу по подготовке кадров, для духовных училищ – в части создания условий для формирования готовности их выпускников к эффективному социальному служению [1]. Кроме того, в этот период речь шла об изменении содержательных констант образования, что нашло отражение в трансформациях учебных планов духовных учреждений, в расширении спектра учебных дисциплин, включая патрологию, апологетику, историю философии и др. Параллельно открывались новые духовные учреждения.

В свою очередь, в реформе светской системы теологического образования важной вехой стало утверждение требований к обязательному минимуму содержания и уровню подготовки бакалавра по направлениям 520200 — «Теология» и 522400 — «Религиоведение» и выпускника по специальности 022200 — «Религиоведение» как действующих до введения государственного стандарта [8].

Таким образом, особенностью первого этапа реформы систем теологического образования являлась ее полинаправленность: для конфессиональной системы приоритетными были и институциональные, и содержательные изменения, для светской системы акцент был сделан на содержательно-технологическом векторе преобразований.

На втором этапе реформирования систем теологического образования (сер.1990-х гг.-нач. 2010-х гг.) профессиональным сообществом обсуждались различия не только в приоритетах планируемых изменений, но и их динамике.

Так, применительно к конфессиональной системе теологического образования цели, основные направления и темпы реформы образовательной системы были подтверждены решениями Архиерейского Собора 1994 года [7]. На основе новой Концепции высшего духовного образования Русской Православной Церкви [5], утвержденной на заседании Священного Синода РПЦ, активизировалась разработка соответствующих церковных образовательных стандартов подготовки специалистов в области православного богословия для духовных се-

минарий и академий.

Кроме того, данный этап характеризуется созданием условий для формирования институциональных основ светской системы теологического образования посредством открытия в вузах соответствующих центров, кафедр, факультетов для подготовки теологов. В государственный классификатор образовательных направлений и специальностей было включено направление «Теология» [9] и был принят соответствующий стандарт, разработанный на поликонфессиональной основе, значительно повторявший как структурно, так и содержательно, образовательные стандарты, принятые в государственных вузах.

Качество и темпы реформирования системы конфессионального теологического образования были положительно оценены на Архиерейском соборе 2008 г., где также были намечены дальнейшие перспективы и механизмы ее преобразования в контексте оптимизации процесса подготовки квалифицированных кадров для Русской Православной Церкви, включая создание условий для получения духовными образовательными учреждениями государственной аккредитации.

В течение следующего года филиал аспирантуры Московской духовной академии при Отделе внешних церковных связей был преобразован в общецерковную аспирантуру, в дальнейшем – Общецерковную аспирантуру и докторантуру имени святых равноапостольных Кирилла и Мефодия для подготовки научных и преподавательских кадров высшей квалификации. Ее создание также было направлено на расширение спектра богословских (теологических) исследований. На очередном заседании Священного Синода 27 июля 2009 г. был утвержден Устав Общецерковной аспирантуры и докторантуры [12], после чего сформированы такие профили подготовки специалистов, как: литургика и церковные искусства, библеистика и патрология, внешние церковные связи и церковная история.

Оценки процесса и ожидаемых результатов реформы светской системы теологического образования были представлены в научном сообществе как диаметрально противоположные, объектами критики и обсуждения являлись вопросы возможности и необходимости преподавания теологии в светских вузах, легитимности светского теологического образования, проекты государственного образовательного стандарта по специальности «Теология», правовые, научные и этические аспекты реформы в целом.

Третий этап реформирования систем теологического образования (нач. 2010-х гг.- наст. время) характеризовался системными изменениями их содержательных, методических и институциональных оснований, при-

влечением внешних экспертов для поиска, оценки и прогнозирования направлений дальнейших преобразований. Так, например, над созданием Образовательной концепции Русской Православной Церкви [10] работали не только члены Координационного совета по проведению реформы системы духовного образования под эгидой Учебного комитета РПЦ, но и представители международной консалтинговой компании "Monitor Group", специалисты Фонда просвещения «Мета» и др. [6].

С учетом приоритетов церкви и основных направлений государственной образовательной политики была сформирована трехуровневая система теологического образования, где на первом уровне реализуются программы бакалавриата, на втором – программы магистратуры, на третьем – программы аспирантуры. Длительность обучения в светских и духовных образовательных организациях составляла на первом уровне 4 года, на последующих, соответственно, 2 и 3 года. После обсуждения профессиональным сообществом проекты программ бакалавриата и магистратуры для духовных учебных заведений и положений об итоговых и научно-квалификационных работах (диссертациях), об ученых званиях и штатных должностях были одобрены Священным Синодом в марте 2011 года [13].

В данном контексте применительно к конфессиональной системе теологического образования диплом бакалавра становился обязательным для священника, диплом магистра – для преподавателей богословских дисциплин и управленцев всех уровней для епархий и центральных церковных учреждений.

Отличительной особенностью данного этапа реформы является широкое обсуждение ее содержания и полученных результатов с привлечением широкой общественности и профессионального сообщества в форматах совещаний и конференций, а также апробация нескольких вариантов образовательных программ, что свидетельствовало об активном поиске эффективных механизмов достижения целей реформы систем теологического образования.

Каждый этап реформирования систем теологического образования сопровождался оценкой полученных результатов и рекомендациями прогностического характера. Так, например, в 2013 году на основе масштабной инспекции деятельности 36 духовных семинарий была дана оценка их потенциала и уровня его реализации в части соответствия качества подготовки обучающихся имеющемуся запросу. Из общего числа учреждений только 1/6 располагали необходимыми ресурсами для реализации магистерских программ, большинство ориентировались на соответствие уровню бакалавриата, некоторые оказались в ситуации возможного лишения «статуса самостоятельных высших духовных учебных

заведений» [3]. Данные рекомендации обсуждались на заседании Священного Синода, где был актуализирован трехлетний период, в течении которого высшие духовные учреждения должны были скорректировать показатели своего развития в контексте проводимой реформы, училищам предлагалось сформировать планы оптимизации деятельности либо в статусе духовных семинарий в соответствии с установленными требованиями к качеству образования на основе Единого учебного плана [4], кадровым ресурсам и материально-техническому оснащению, либо в статусе центров подготовки миссионеров или катехизаторов для епархий. Очевидно, что проводимая реформа кардинально меняла существующие подходы к образовательному процессу в духовных учреждениях.

Во многом темпы и логика процесса реформирования системы конфессионального теологического образования были детерминированы острой недостаточностью высококвалифицированных специалистов для реализации программ магистратуры и аспирантуры. В связи с этим с 2010 г. Общецерковной аспирантурой были подписаны соответствующие соглашения с российскими и зарубежными образовательными организациями высшего образования, включая Высшую школу экономики, Московскую государственную консерваторию, Московский государственный институт международных отношений, Российскую академию народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ и др. [14; 11; 2; 15; 16], ресурсы которых могли быть привлечены для достижения целей реформы конфессиональной и светской систем теологического образования.

С 2015 года, когда теология была внесена в номенклатуру научных работников, был разработан и утвержден паспорт научной специальности «Теология», начался системный процесс подготовки кадров высшей квалификации для обеспечения потребностей обеих систем теологического образования. В 2021 году теология была внесена в новый перечень научных специальностей комплексно по трем направлениям: "Теоретическая теология", "Историческая теология (по исследовательскому направлению: православие, ислам, иудаизм)" и "Практическая теология" [19], что свидетельствовало об успешности реформирования систем теологического образования. Результаты реформы в контексте динамики приоритетов государственно-церковного взаимодействия стали предметом традиционного обсуждения на Архиерейских Соборах РПЦ, конференциях и семинарах-совещаниях [17; 18; 20].

Отметим, что несмотря на сформированную за время проведения реформ необходимую законодательную базу, развитие конфессиональной и светской систем теологического образования в отечественной практике развивается в условиях целого комплекса противоре-

чий:

- между необходимостью формирования единого теологического образовательного пространства и недостаточной готовностью профессионального сообщества к внедрению необходимых изменений;
- между теологическим образованием как ресурсом подготовки кадров для органов государственного управления в сфере межрелигиозных отношений, подготовки преподавателей, исследователей и степени его реализации в массовой практике;
- между национальными традициями в сфере теологического образования и новыми задачами

государственной политики, а также запросами современного рынка труда;

- между концептуальными основаниями реформирования систем теологического образования и иерархией приоритетов в деятельности светских и духовных образовательных учреждений;
- между целями и задачами государства и церкви по развитию теологического образования и фактором ведомственной несогласованности.

Направленность и динамика разрешения данных противоречий во многом определяет степень выраженности современных тенденций развития систем теологического образования в Российской Федерации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Верейский (Решетников) Евгений (архиеп.) Реформа духовного образования Русской Православной Церкви: актуальные задачи, проблемы, перспективы// <http://www.pravoslavie.ru/437.html>.
2. В РАНХиГС и Общецерковной аспирантуре и докторантуре РПЦ создан Межвузовский научно-образовательный центр «Религия и общество»// <https://www.ranepa.ru/sobytiya/novosti>.
3. Доклад Патриарха Московского и всея Руси Кирилла на Архиерейском Соборе 2 февраля 2013 года// Журнал Московской Патриархии. 2013. №3. С.12-45.
4. Единый учебный план введен для всех семинарий Русской Православной Церкви (2015 г.)// <http://www.orthedu.ru/obraz/13638.html>.
5. Из постановлений Священного Синода от 21 августа 2007 г. (журнал №71)// <https://mosmit.ru/library/vedomosti/27/349/>.
6. Координационный совет обсудил планы внедрения стратегических инициатив по переходу учебных заведений РПЦ на Болонскую систему (17.04.2012)// <https://www.donorsforum.ru/reports/>.
7. О задачах Церкви в области богословского образования// <http://www.patriarchia.ru/db/document/400445/>.
8. Об утверждении государственного образовательного стандарта в части классификатора направлений и специальностей высшего профессионального образования: приказ Государственного Комитета Российской Федерации по высшему образованию от 5 марта 1994 г. N 180// <https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=48420>.
9. Об утверждении государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования: приказ Минобрнауки РФ от 2 марта 2000 года №686// <https://base.garant.ru/>.
10. Образовательная концепция Русской православной Церкви// <http://oroik-bryansk.cerkov.ru/obrazovatel'naya-koncepciya-russkoj-pravoslavnoj-cerkvi/>.
11. Общецерковная аспирантура и МГИМО подписали соглашение о сотрудничестве в учебных программах (24 ОКТЯБРЯ, 2013 ГОДА)// <https://www.pravmir.ru/>.
12. Определения Священного Синода// Журнал Московской Патриархии. 2009. № 9. С.6-15.
13. Определения Священного Синода// Журнал Московской Патриархии. 2011. №5. С.6-13.
14. Подписано соглашение о сотрудничестве между Общецерковной аспирантурой и докторантурой и Московской государственной консерваторией (24 ноября 2017 года)// <http://www.patriarchia.ru/db/text/5070698.html>.
15. Подписан договор о сотрудничестве Общецерковной аспирантуры и докторантуры со Свободным университетом Амстердама (22 сентября 2011 года)// <https://mospat.ru/ru/news/55186/>.
16. Подписано соглашение о сотрудничестве между Общецерковной аспирантурой и докторантурой и Высшей школой экономики// https://ruskline.ru/news_rl/2012/02/11/.
17. Представители более 100 образовательных организаций высшей школы обсудили развитие теологического образования на Всероссийском совещании-семинаре в НИЯУ «МИФИ» (28.10.2020)// <https://nota-theology.ru/news/202010281998>.
18. Совещание о развитии теологического образования прошло в Москве (30.10.2020)/ <https://na.ria.ru/20201030/nota-1583775128.html>.
19. Теология вошла в качестве отрасли знания в новую номенклатуру научных специальностей РФ// <http://www.patriarchia.ru/db/text/5796017.html>.
20. III Международная научная конференция «Теология в современном научно-образовательном пространстве: религия, культура, просвещение» (2019г.)// <http://www.patriarchia.ru/>.

© Григорьева Наталья Анатольевна (grigoryeva-na@rudn.ru), Симонова Мария Александровна (simonova-ma@rudn.ru),
Реснянский Сергей Иванович (resnyanskiy-si@rudn.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

МЕЖДУНАРОДНОЕ ПРИЗНАНИЕ СЛОВЕНИИ И ХОРВАТИИ, И ПОСЛЕДСТВИЯ ДАННОГО ШАГА

Демьянович Юлия Эдуардовна

Аспирант, Белорусский государственный
университет, г. Минск
yuliya-dzemy@rambler.ru

INTERNATIONAL RECOGNITION OF SLOVENIA AND CROATIA AND CONSEQUENCES OF THIS STEP

Yu. Demyanovich

Summary: The article is devoted to the disintegration of Yugoslavia and the international recognition of its subjects. The collapse of Yugoslavia was a complex process with many stakeholders and influencers. A large number of parties implied a clash of different points of view on the fate of this country. Ultimately, the international environment that emerged after the collapse of the USSR led to the accelerated international recognition of Slovenia and Croatia, which in turn led to a civil war in Bosnia and Herzegovina and further destabilization of the Balkans.

Keywords: international recognition, SFRY, European Communities, Declaration on Yugoslavia, Badinter Arbitration Commission.

Аннотация: Статья посвящена распаду Югославии и международному признанию отдельных ее субъектов. Распад Югославии являлся сложным процессом с множеством заинтересованных сторон и факторов влияния. Большое количество сторон подразумевало столкновение различных точек зрения на судьбу этой страны. В конечном счете, сложившаяся после крушения СССР международная конъюнктура повлекла ускоренное международное признание Словении и Хорватии, что в свою очередь привело к гражданской войне в Боснии и Герцеговине и дальнейшей дестабилизации Балкан.

Ключевые слова: международное признание, СФРЮ, Европейские сообщества, Декларация по Югославии, Арбитражная комиссия Бадинтера.

На рубеже 1980-х – 1990-х гг. Югославия столкнулась с целым рядом социально-экономических проблем, повлекших рост сепаратистских настроений в ее субъектах. В авангарде этого движения стояли Словения и Хорватия [1, с. 70; 2, с. 25].

Внутреннее право СФРЮ утверждало, что народы СФРЮ (сербы, хорваты, черногорцы, македонцы, словенцы и боснийцы) имеют право на отделение [3; 4]. Однако, такое отделение должно было быть оформлено специальным механизмом: одобрено решением Скупщины СФРЮ и Союзного Веча [3].

Международное право в этом вопросе признавало право наций на самоопределение, но дополнительно указывало на невозможность изменения границ насильственным путем [1, с.70].

Таким образом, Словения и Хорватия, в теории, могли выйти из состава СФРЮ – и этот выход был бы поддержан международным сообществом, если бы данное действие было бы осуществлено мирным способом.

Однако, Скупщина СФРЮ и Союзное Вече никогда бы не дали разрешение на выход для Словении и Хорватии, поскольку они являлись наиболее экономически развитыми республиками СФРЮ и обладали прямыми границами со странами Западной Европы.

В этой связи, СФРЮ и ее субъекты не могли разрешить проблему самостоятельно. Это означало, что развитие ситуации на Балканах во многом зависело от действий и реакций международного сообщества [1, с.70].

На начальном этапе противостояния СФРЮ и ее субъектов ни один из крупных международных игроков не был готов пойти на открытую поддержку распада СФРЮ [1, с. 70]. В официальной риторике Европейские сообщества, США, СССР и многие международные организации стояли на принципе ненасильственного изменения границ, закрепленном в Хельсинском Заключительном акте 1975 г. [1, с. 70; 5, с. 64-65, 69, 71].

Перелом ситуации произошел в 1991 г., в связи с трансформационными процессами международной политической системы 1990-1991 гг. К этим процессам можно отнести: усиление международных позиций Германии и ее стремления определять внешнюю политику Европейских сообществ, формирование новых структур Европейских сообществ (разработка и согласование Мaaстрихтского договора), распад Советского Союза, война в Словении и военные действия в Хорватии.

3 октября 1990 г. Германия успешно решила свой национальный вопрос через объединение ФРГ и ГДР. Это подогрело ее амбиции в Европейских сообществах [1, с. 70; 6, с. 133; 7, с. 272].

Весь 1991 г. активно шло обсуждение Маастрихтского договора, который должен был вывести европейскую интеграцию на новый уровень [8; с. 7, 11, 14]. Реализация Маастрихтского договора во многом зависела от Германии, поскольку она являлась экономическим лидером Западной Европы и именно ей отводилась важнейшая роль в создании Европейского центрального банка, европейской монетарной системы и единого рынка для стран-участниц Европейских сообществ [1, с. 69; 9, с. 2, 5]. Однако, роль экономического лидера в Европейских сообществах не означала, что Германия автоматически определяет внешнюю политику объединения. В этом отношении Германия все еще оставалась в ущемленном положении, но изменения в двухполюсной системе международных отношений позволило Германии увидеть возможность, как переломить сложившуюся ситуацию [1, с. 69-70]. Немецкое правительство решило предпринять усилия для увеличения своего влияния в странах советского блока (в том числе на Балканах), поскольку полагало, что с течением определенного времени данные государства вступят в полноценные отношения с Европейскими сообществами [1, с. 69-70].

При этом, Германия открыто не заявляла о поддержке сепаратистских настроений в Югославии, а заняла выжидательную позицию, как и многие другие страны Европейских сообществ [9, с. 2, 5, 13].

Этого отношения хватило, чтобы местные власти Словении и Хорватии к июню 1991 г. стали предпринимать серьезные шаги в направлении одностороннего выхода из состава федерации. Правительство Словении, благодаря контактам с симпатизирующими ему правительственными кругами Германии и Австрии, приходит к выводу, что у Европейских сообществ нет единой точки зрения по поводу необходимости сохранения целостности СФРЮ [7, с. 275; 10, с. 135; 11, с. 84; 12, с. 70]. Это знание позволяет Словении 25 июня 1991 г. провозгласить свою независимость. Вслед за Словенией этот шаг повторила Хорватия [2, с. 27; 7, с. 275; 12, с. 134]. Однако, Хорватия после объявления о независимости на некоторое время заняла выжидательную позицию, в то время как Словения фактически спровоцировала военный конфликт с Югославией, взяв под контроль свои границы, многие из которых являлись внешними границами СФРЮ [13, с. 217; 14, с. 458]. СФРЮ была вынуждена ответить: 27 июня 1991 г. в Словению была направлена Югославская народная армия (ЮНА) для восстановления контроля Югославии над границами [15, с. 112, 117].

Международное сообщество считало, что основную вину за вооруженный конфликт несет СФРЮ и потребовало немедленно прекратить противостояние. Особую обеспокоенность выражали Европейские Сообщества, поскольку две страны данного объединения

(Италия и Австрия) имели общие со Словенией границы. Геополитическая заинтересованность, стремление выйти на новый уровень на международной арене, а также давление отдельных стран-членов (Австрия, Италия, Германия) заставили Европейские сообщества возложить на себя обязанности по урегулированию войны в Словении [5, с. 87-88].

Под влиянием Европейских сообществ между Словенией и СФРЮ было заключено Брионское соглашение, прекратившее войну и наложившее 3-месячный мораторий на Декларации независимости [7, с. 275; 16, с. 85]. Будущее Югославии должно было быть решено в ходе переговоров, для которых был установлен срок (не позднее 1 августа 1991 г.). [14, с. 245-248].

Таким образом, летом 1991 г. международное сообщество заявило, что оно готово к независимости некоторых субъектов СФРЮ, если их выход из состава Югославии не будет односторонним.

Вооруженное противостояние в Словении и постепенное изменение позиции международного сообщества в отношении Югославии позволяет Германии более активно проталкивать идею о необходимости признания Словении и Хорватии как самостоятельных государств [12, с. 136].

Министр иностранных дел Германии Г.-Д. Геншер открыто заявлял, что Европейские сообщества, не признавая Словению и Хорватию в качестве независимых государств, продлевают войну на территории Югославии [9, с. 12-13].

Это мнение постепенно приобретало популярность, чему не мало способствовали активизация процесса распада СССР и нарастание напряженности в Хорватии (Августовский путч 1991 г. в СССР совпадает по времени с пиком вооруженного конфликта в Хорватии) [1, с. 71-72; 9, с. 12-13; 12, с. 139-140].

Для решения проблемы войны в Хорватии Европейские сообщества предложили созвать мирную конференцию с участием всех республик СФРЮ, а также сторон конфликта. Эта идея была реализована, и конференция начала свою работу 7 сентября 1991 г. в Гааге под председательством лорда Каррингтона [1; с. 72; 12, с. 141; 17, с. 40].

На конференции была организована арбитражная комиссия под председательством Роберта Бадинтера, председателя Конституционного суда Франции. Роль комиссии заключалась в правовом консультировании всех участников конференции [12, с. 142; 16, с. 86; 17, с. 40; 18, с. 29].

Конференция продолжала транслировать мнение международного сообщества о недопустимости одностороннего изменения границ и пыталась создать новую структуру Югославии, которая бы не допустила распад СФРЮ и устраивала субъекты Югославии. Однако, Словения и Хорватия отвергали любые варианты сохранения Югославии [16, с. 85]. Более того, любые попытки сохранения СФРЮ провоцировали большее противостояние в Хорватии [16, с. 85].

В результате, как только истек срок моратория на декларации о независимости, Словения и Хорватия повторно заявили о независимости. Остальные субъекты СФРЮ последовали за ними.

В то же время США и большинство стран Европейских сообществ продолжали воздерживаться от признания югославских республик. В Европейских сообществах не существовало единого мнения на этот счет. К примеру, Австрия и Германия настаивали на признании Словении и Хорватии, а Великобритания выступала против, поскольку была убеждена, что признание этих республик не прекратит войну на Балканах, а лишь еще больше дестабилизирует обстановку в регионе [19, с. 26-29; 16, с. 85].

Однако, к осени 1991 г. югославский вопрос вновь был отложен, поскольку у международного сообщества возникли новые более важные проблемы. В рамках всего мира таким вопросом стал процесс распада СССР. Для Европейских сообществ к этому вопросу добавилась проблема образования новых структур и институтов для создания Европейского сообщества.

Для преодоления внутренних противоречий по заключению и ратификации Маастрихтского договора Европейские сообщества были вынуждены прислушаться к мнению Германии, отстаивавшей национальные интересы Словении и Хорватии, вопреки взглядам Франции и Великобритании, выступавших против быстрого признания этих двух югославских республик [1, с. 74; 16, с. 85-86].

В результате, 1 октября 1991 г. министры иностранных дел стран Европейских сообществ согласились на двухмесячные переговоры о признании югославских республик [1, с. 72; 9, с. 12-13].

К ноябрю 1991 г. на международной конференции в Гааге был представлен проект конвенции. Проект предлагал построение новых отношений между югославскими республиками на основе суверенитета и независимости тех из них, которые хотят получить независимость и заявляют об этом. Проект включал обязательное условие для новых югославских республик, без которого

признание независимости для них не представлялось возможным: гарантии соблюдения прав человека и национальных меньшинств [1, с. 73-74].

Правительственные круги Германии были удовлетворены проектом и полагали, что он приведет к международному признанию Словении и Хорватии до Нового года. Однако, Франция, Великобритания и США все еще выступали против, полагая, что признание должно произойти только после решения вопросов границ, прав национальных меньшинств и мирного урегулирования.

В этой связи канцлер Германии Г. Коль принял решение признать Словению и Хорватию без оглядки на страны-партнеры [9, с. 12-13; 19, с. 26-29]. Это решение привело к тому, что Европейские сообщества, опасаясь за судьбу европейской интеграции, согласились признать республики Югославии к 15 января 1992 г. при выполнении ими условий, обозначенных Советом Европейских сообществ (СЕС) 16 и 17 декабря 1991 г.

16 декабря СЕС рассматривал вопросы распада СССР. Отложить их, как это было с Югославией, не представлялось возможным из-за роли Советского союза на международной арене, его политических, экономических, военных и ядерных потенциалов [2, с. 28; 12, с. 133-134; 20, с. 73].

Заседание носило чрезвычайный характер и было посвящено оперативной выработке критериев признания независимости бывших советских республик [2, с. 28; 12, с. 133-134; 20, с. 73].

В результате были разработаны принципы признания новых государств в Восточной Европе и Советском Союзе.

Эти принципы были перенесены и на республики Югославии, заседание по которым происходило 17 декабря 1991 г. Однако, в случае Югославии особо подчеркивалось условие по осуществлению гарантий прав этнических и национальных групп и меньшинств. Все критерии для субъектов СФРЮ были закреплены в Декларацию по Югославии.

Помимо критериев Декларация по Югославии устанавливала порядок признания республик СФРЮ [1; с. 74; 2, с. 28; 20, с. 73; 21, с. 1485-1487]. Югославские республики, желавшие получить независимость, были обязаны подать заявку в арбитражную комиссию Бандитера до 23 декабря и подтвердить принятие и соответствие критериям признания и проекту Гаагской конвенции. Также от югославских республик требовался отказ от любых претензий в отношении граничащих с ними стран Европейских сообществ [1; с. 74; 21, с. 1485-1487].

Рассмотрев все заявки, арбитражная комиссия сделала вывод о том, что из всех республик к международному признанию готовы лишь Македония и Словения.

Хорватия, по мнению комиссии, не выполняла критерии признания, поскольку эта республика не контролировала полностью свою территорию и не могла гарантировать права национальных меньшинств [16, с. 86; 22, с. 1503-1517].

С таким определением не было согласно правительство Германии, которое настаивало, что для признания Хорватии необязательно ждать полного урегулирования хорватско-сербского конфликта. Германия считала, что Хорватии для международного признания нужно лишь согласиться на план С. Вэнса и выполнить условия для размещения миротворческого контингента ООН [18, с. 30]

План С. Вэнса предусматривал размещение в зоне хорватско-сербского конфликта миротворческой миссии численностью в 10 000 человек [18, с. 31].

Резолюция Совета Безопасности 724 от 15 декабря 1991 г. определяла условия для начала миссии: являлись: режим прекращения огня, снятие блокады с казарм ЮНА в Хорватии, вывод ЮНА с территории Хорватии [23].

Однако, Германия не стала дожидаться выполнения Хорватией даже этих условий. Она заявила о признании Хорватии и Словении 23 декабря 1991 г. (день окончания приема заявок арбитражной комиссией) [18, с. 29]. За этим действием стояла цель подстегнуть дипломатические усилия Европейских сообществ и ООН.

Под активным давлением Европейских сообществ и ООН Сербия соглашается на план Вэнса и на прекращение огня 31 декабря 1991 г., а Хорватия – 1 января 1992 г. [16; с. 85; 18, с. 30].

Это приводит к размещению военной миссии ООН в зоне конфликта. Миротворцы прибыли в Хорватию 14 января 1992 г.

На следующий день, 15 января 1992 г., остальные страны Европейских сообществ признают независимость Словении и Хорватии [18, с. 32; 24, с. 501]. После Европейских сообществ Словению и Хорватию признают Швейцария, Болгария, Польша, Чехословакия, Венгрия, Канада. В феврале 1992 г. республики признаются Россией [1, с. 76].

Остальным республикам СФРЮ в признании было временно отказано.

Таким образом, признание Словении и Хорватии произошло, однако, однако это не привело к миру на Балканах. Из-за того, что признание Словении и Хорватии было поспешным, без четкого определения границ между республиками и без создания ясных механизмов защиты национальных меньшинств, вспыхнула гражданская война в Боснии и Герцеговине (БиГ) [9, с. 12; 16, с. 86].

БиГ являлась самой многонациональной республикой Югославии с 3 преобладающими этническими группами: сербы, хорваты и боснийцы (31% населения республики, 17% и 43%) [26, с.199]. Распад СФРЮ и ускоренное признание части республик Югославии, фактически, разделило население БиГ и поставило его перед сложным выбором:

- оставаться в едином государстве с Сербией и Черногорией при доминировании сербского населения в новом государстве;
- бороться за независимость;
- быть разделенной между Сербией и Хорватией.

Каждая группа хотела стать или остаться большинством: боснийские хорваты в составе Хорватии, боснийские сербы – в союзе с Сербией и Черногорией, а боснийцы – в своем национальном государстве [15, с. 228-231].

Когда стало очевидно, что дело стремительно близится к распаду СФРЮ, правительство БиГ также, как и правительство других республики, подало заявку в арбитражную комиссию, но БиГ было отказано в признании. Комиссия мотивировала это решение тем, что в Боснии и Герцеговине, в отличие от Словении и Хорватии, референдум о выходе из состава СФРЮ не проводился [16, с. 86; 22, с. 1501-1505]. В то же время, власти БиГ были заверены, что международное признание Босния и Герцеговина получит, если за независимость в ходе референдума проголосует простое мажоритарное большинство [16, с. 86; 25, с. 1501-1505]. Референдум был проведен - и Европейские сообщества признали республику. Однако, мажоритарное большинство было получено, главным образом, за счет объединения хорватов и боснийцев, которые голосовали за выход, но преследовали при этом разные цели [26, с.207-208]. Как только независимость была получена, общины БиГ еще больше обособились и приступили к военному противостоянию друг против друга. Это противостояние привело к этническим чисткам, военным преступлениям, сотням тысяч беженцев и к практически полностью разрушенной экономике Боснии и Герцеговины.

Поспешные решения Европейских Сообществ на Балканах вместо мира привели к еще более тяжелой ситуации в регионе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Глушко В.С. Признание Германией независимости Словении и Хорватии как детонатор Балканского кризиса / В.С. Глушко // ВоенКом: воен. коммент.: воен.-ист. альм. / Гуманитар. ун-т. – Екатеринбург, 2002. – № 1. – С. 69–76.
2. Markušić D. The rocky road to international recognition / D. Markušić // *Politička Misao*. – 1993. – Vol. 30, № 2. – P. 19–34.
3. Сосенков Ф.С. О конституционно-правовых механизмах противодействия сепаратизму в Социалистической Федеративной Республике Югославия / Ф.С. Сосенков // *Genesis* : ист. исслед. – 2015. – № 5. – Режим доступа: https://e-notabene.ru/hr/article_15031.html. – Дата доступа: 14.10.2020.
4. The Constitution of Socialist Federal Republic of Yugoslavia [Electronic resource]. – Belgrade : Dopisna Delavska Univ., 1974. – Mode of access: <http://www.worldstatesmen.org/Yugoslavia-Constitution1974.pdf>. – Date of access: 16.10.2020.
5. Mesić S. The demise of Yugoslavia: a political memoir / S. Mesić. – Budapest ; New York : Centr. Europ. Univ. Press, 2004. – 422 p.
6. Милошевич Б.С. Разрушение Югославии: осуществленный политический проект и его последствия для мировой цивилизации / Б. С. Милошевич // Полит. просвещение. – 2011. – № 3. – С. 133–150.
7. Jović D. The Slovenian-Croatian confederal proposal: a tactical move or an ultimate solution? / D. Jović // *State collapse in South-Eastern Europe: new perspectives on Yugoslavia's disintegration* / ed.: L. J. Cohen, J. Dragović-Soso. – West Lafayette, 2007. – P. 249–280.
8. Treaty on European Union [Electronic resource] : signed in Maastricht, 7 Febr. 1992 / Council of Europ. Communities, Commiss. of the Europ. Communities. – Luxembourg : Office for the Offic. Publ. of the Europ. Communities. – Mode of access: https://europa.eu/european-union/sites/europaeu/files/docs/body/treaty_on_european_union_en.pdf. – Date of access: 22.10.2020.
9. Smith M.E. The limits of leadership: Germany and the EMS/Yugoslavian crises [Electronic resource] / M.E. Smith // *Archive of European Integration*. – Mode of access: http://aei.pitt.edu/7018/1/smith_michael_e.pdf. – Date of access: 22.10.2020.
10. Протестные движения в странах Центральной и Юго-Восточной Европы. Конец 1960-х – 1980-е гг. = *Protest movements in the countries of Central and South-Eastern Europe. End of 1960's – 1980's* : хрестоматия / Ин-т славяноведения Рос. акад. наук, Моск. гос. ун-т ; сост., авт. коммент., пер.: Б.Й. Желицки [и др.] ; редкол.: К.В. Никифоров (отв. ред.) [и др.]. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 2013. – 397 с.
11. Libal M. Limits of persuasion: Germany and the Yugoslav crisis, 1991–1992 / M. Libal. – Westport : Praeger, 1997. – XI, 206 p.
12. Пономарева Е.Г. Политическое развитие постъюгославского пространства: внутренние и внешние факторы / Е. Г. Пономарева. – М. : Моск. гос. ин-т междунар. отношений (ун-т), 2007. – 235 с.
13. Пилько Н.С. Словения: 20 лет независимости / Н.С. Пилько // *SLOVENICA* : альманах / Ин-т славяноведения Рос. акад. наук. – М., 2011. – Вып. 2 : Славянский межкультурный диалог в восприятии русских и словенцев : к юбилею И.В. Чуркино. – С. 211–230.
14. Словения. Путь к самостоятельности : документы / Рос. акад. наук [и др.] ; редкол.: Е.Ю. Гуськова (отв. ред.) [и др.]. – М. : Индрик, 2001. – 552 с.
15. Гуськова Е.Ю. История югославского кризиса (1990–2000) / Е.Ю. Гуськова. – М. : Рус. нац. фонд : Соловьев, 2001. – 720 с.
16. Ethnic conflict and international politics: explaining diffusion and escalation / ed.: S.E. Lobell, P. Mauceri. – New York ; Palgrave Publ., 2004. – 213 p.
17. Rich, R. Recognition of States: the collapse of Yugoslavia and the Soviet Union / R. Rich // *Europ. J. of Intern. Law*. – 1993. – Vol. 4, № 1. – P. 36–65.
18. Vranić I. The International Community's Peace Plans in Croatia and Bosnia and Herzegovina 1991–1995 / I. Vranić // *Croatian Studies Rev.* – 2013. – Vol. 9, № 1. – P. 17–72.
19. Барабанов О.А. Европейское сообщество и югославский кризис 1990–1993 гг. / О.А. Барабанов // *Омс. науч. вестн.* – 2013. – № 2. – С. 26–30.
20. Türk D. Recognition of states: a comment / D. Türk // *Europ. J. of Intern. Law*. – 1993. – Vol. 4, № 1. – P. 66–91.
21. European community: Declaration on Yugoslavia and on the guidelines on the recognition of new states // *Intern. Legal Materials*. – 1992. – Vol. 31, № 6. – P. 1485–1487.
22. Conference on Yugoslavia arbitration commission: opinions and questions arising from the dissolution of Yugoslavia // *Intern. Legal Materials*. – 1992. – Vol. 31, № 6. – P. 1488–1548.
23. Resolution 724 (1991) of 15 December 1991 [Electronic resource] // eSubscription to United Nations Documents. – Mode of access: [https://undocs.org/en/S/RES/724\(1991\)](https://undocs.org/en/S/RES/724(1991)). – Date of access: 22.10.2020.
24. Yugoslavia through documents: from its creation to its dissolution / ed. S. Trifunovska. – Dordrecht ; Boston : M. Nijhoff Publ., 1994. – XXVIII, 1074 p.
25. Conference on Yugoslavia arbitration commission: opinions and questions arising from the dissolution of Yugoslavia // *Intern. Legal Materials*. – 1992. – Vol. 31, № 6. – P. 1488–1548.
26. Мартынова М.Ю. Балканский кризис: народы и политика / М.Ю. Мартынова. – М. : Старый сад, 1998. – 466 с.

© Демьянович Юлия Эдуардовна (yuliya-dzemy@rambler.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ЯПОНИЯ И ЕС: ГУМАНИТАРНОЕ СОТРУДНИЧЕСТВО В XXI ВЕКЕ

Каренин Денис Михайлович
второй секретарь, МИД России
dmkarenin@hotmail.com

JAPAN AND THE EC: HUMANITARIAN COOPERATION IN THE XXI CENTURY

D. Karenin

Summary: The rapid development of economic relations between Japan and the European Union that started by the end of the second half of last century has become the subject of numerous political, historic and economic researches. Until recently other areas of cooperation between Tokyo and Brussels, including the humanitarian dimension have not drawn as much attention. At the same time cooperation in such areas as education, science and technology, sports and rendering humanitarian assistance to other nations are among the key areas that have become part of the new strategic partnership between Japan and the EU. Still, after the signing of the Economic Partnership Agreement between the European Union and Japan the majority of contemporary studies are focused on its consequences and its impact on the world economy.

The aim set by the author of the article is studying the history of development and the current state of humanitarian ties between Japan and the European Union. The research is focused on the ties that exist between Japan and the EU as supranational structure. The author resorted to the complex systems approach, as it is the best way to describe the multidimensional nature of ties between Europe and Japan. Among the main sources of information used for the research in question are foreign periodicals, bilateral and multilateral agreements between Japan and the EU, statistical reports of the European Commission and the Government of Japan as well as official materials published on internet portals of Japanese and European nongovernmental organizations.

The conclusion drawn by the author is that including humanitarian cooperation in to the official agenda of the political dialog between Japan and the EU and the involvement of government bodies into its implementation will provide a significant impetus to its further development.

Keywords: European Union, Japan, European Commission, humanitarian cooperation, cultural cooperation, sports diplomacy, nongovernmental organizations.

Аннотация: Стремительное развитие японо-европейского экономического сотрудничества, начавшегося в конце прошлого века, стало предметом многочисленных политологических, исторических и экономических исследований. Другие сферы взаимодействия между Токио и Брюсселем, включая его гуманитарную составляющую, до недавнего времени оставались за кадром. При этом кооперация в области образования, науки, спорта и оказания помощи третьим странам стала одним из приоритетных направлений нового японо-европейского стратегического партнерства. Тем не менее, после подписания Соглашения об экономическом партнерстве (СЭП) между Японией и ЕС большинство современных исследований японо-европейских отношений сфокусированы на последствиях заключения СЭП и его влияния на мировую экономику.

Автор данной статьи поставил цель изучить историю развития и современного состояния гуманитарных связей между Японией и Евросоюзом. При этом речь идет о взаимодействии непосредственно между Японией и ЕС как наднациональным образованием. В своем исследовании автор опирался на комплексный подход, позволяющий наилучшим образом отразить многоуровневый характер японо-европейских отношений. В качестве источников были использованы материалы зарубежных периодических изданий, двусторонние и многосторонние японо-европейские соглашения, статистические отчеты Европейской Комиссии и правительства Японии, а также официальные ресурсы европейских и японских неправительственных организаций. Автор статьи приходит к выводу, что включение гуманитарного сотрудничества в повестку дня официального политического диалога между Японией и Евросоюзом, а также подключение правительственных структур к реализации данного направления взаимодействия придаст существенный импульс его дальнейшему развитию.

Ключевые слова: Евросоюз, Япония, Еврокомиссия, гуманитарное сотрудничество, культурное сотрудничество, спортивная дипломатия, неправительственные организации.

После Второй мировой войны отношения между Японией и европейскими государствами пережили «перезагрузку». Торговая экспансия Токио стала для Европейского Экономического Сообщества (ЕЭС) серьезной проблемой. К концу 80-х годов XX в. Японии и ЕЭС от конфронтации удалось прийти к партнерству [1]. 18 июля 1991 г. в Гааге была принята Декларация об отношениях между Европейским сообществом и входящими в него государствами и Японией [2]. В документе было зафиксировано намерение сторон развивать сотрудничество по широкому спектру направлений от политики и экономики до культуры и образования [3, с. 103]. С этого

года Япония и Евросоюз проводят регулярные встречи на высшем уровне.

С 1985 г. главным локомотивом развития отношений между Японией и Западной Европой было торгово-экономическое сотрудничество. Несмотря на регулярные саммиты Япония – ЕС с 1991 г., до начала второго десятилетия XXI в. политическое сотрудничество между ними в основном сводилось к взаимодействию на площадках международных организаций.

Развитие экономического взаимодействия повлек-

ло за собой рост интереса к гуманитарному сотрудничеству. Токио и Брюссель раньше большинства других участников международных отношений распознали высокий потенциал данного направления. Их намерение развивать кооперацию в области культурных обменов, образования, а также различных программ по оказанию гуманитарной помощи нашло отражение во всех ключевых японо-европейских документах, подписанных как на национальном, так и на наднациональном уровнях, включая упомянутую Гаагскую декларацию 1991 г., а также принятый десять лет спустя план действий «Формирование общего будущего» [4] и подписанное в июле 2018 г. Соглашение о стратегическом партнерстве (ССП) [5].

Культурные обмены

Одной из первых площадок для культурных обменов стал созданный в 1987 г. по решению Еврокомиссии и правительства Японии Европейско-Японский центр индустриального сотрудничества (EU-Japan Center for Industrial Cooperation) [6]. Изначально в круг его задач входило содействие всем формам промышленной и инвестиционной кооперации. Однако в скором времени стало ясно, что для достижения этих целей очень важно улучшить взаимопонимание между японскими и европейскими предпринимателями путем устранения культурных барьеров. Поэтому, помимо прочего, функционирующий поныне центр занимается организацией ознакомительных программ для граждан Японии и стран ЕС, направленных на погружение в культуру друг друга с уклоном на изучение правил, порядков и этикета делового общения, а также проводит краткосрочные стажировки для представителей деловых кругов, способствуя установлению контактов между людьми.

В 1993 г., культурной столицей Европы [7] был объявлен Антверпен. По приглашению правительства Бельгии в соответствующих мероприятиях приняла участие японская делегация. Совместный японо-европейский оргкомитет продолжил действовать и в следующем году. В последствии он был преобразован в самостоятельную неправительственную организацию «Комитет японо-европейских фестивалей», который проводит циклы мероприятий в европейских культурных столицах, включая выставки, семинары, лекции, музыкальные концерты, гастроли театральных коллективов, съемку художественных и документальных фильмов и др. [8]

Сотрудничество в области образования

Еще в начале XXI в. доля европейских партнеров в совместных исследованиях с японскими университетами составляла 40%. В 2005 г. в регионе Кансай был создан японский Институт ЕС, представлявший из себя консорциум трех крупных университетов (Университета Осака, Университета Кобе и Университета кансайгакуин).

В 2010 г. в Брюсселе был открыт Европейский центр университета Кобе, который в 2013 г. был преобразован в Японо-европейский центр академического сотрудничества (Centre for EU Academic Collaboration). Работа Центра главным образом координируется из Университета Кобе, который организует множество разнообразных программ и акций, направленных на информирование общественности о ЕС и возможностях, которые он предоставляет.

Для реализации совместных программ в области высшего образования по инициативе Университета Кобе параллельно был создан Европейско-японский центр сотрудничества в области образования (Centre for EU-Japan Collaborative Education). Наиболее примечательной из них является Программа европейских исследований Университета Кобе (Kobe University Programme for European Studies, KUPES), которую он реализует вместе с многочисленными европейскими вузами [9]. Участвующим в ней студентам предоставляется возможность за 5 лет получить два магистерских диплома – японский и европейский. В некотором смысле это является эквивалентом взаимного признания дипломов, поскольку прошедших обучение по данной программе выпускников готовы нанимать и японские и европейские работодатели [10].

В октябре 2018 г. решением Еврокомиссии и правительства Японии три магистерские программы, разработанные ведущими международными консорциумами университетов, были включены в европейскую программу студенческих обменов Эразмус Мундус. Среди них:

- «Создание изображений и света в дополненной реальности» (основные участники - Университет восточной Финляндии (Финляндия) и Технологический университет Тоёхаси (Япония) при поддержке ряда других вузов из Германии, Бельгии, Швейцарии и Японии);
- «Японо-Европейская программа по продвинутой робототехнике (основные участники – Центральная школа Нанта (Франция) и Университет Кэйю (Япония) при поддержке вузов из Италии и Польши);
- «Общественная история» (основные участники – Центральный европейский университет (Венгрия) и Токийский университет международных исследований (Япония) при поддержке вузов из Италии, Португалии и Франции) [11].

Можно констатировать, что к моменту подписания Соглашения о стратегическом партнёрстве в 2018 г. [5] ряд совместных проектов в области образования уже были запущены и успешно развивались. Тем более удивительно, что в данном документе правительство Японии и Еврокомиссия уделили сотрудничеству в сфере образования повышенное внимание, в очередной

раз подтвердив намерения развивать его всеми доступными средствами.

Сотрудничество в области спорта

В отличие от всех перечисленных выше направлений взаимодействия, намерение сотрудничать в спортивной сфере с Японией было вынесено на уровень Еврокомиссии только в год подписания ССП. Такому отставанию от остальных областей кооперации есть несколько причин. Во-первых, до появления в редакции 2009 г. Договора о функционировании Европейского Союза статьи 165, в которой говорится о намерении ЕС способствовать развитию сотрудничества в области спорта с третьими странами [12], эта сфера деятельности находилась за пределами компетенции Комиссии. В 2015 г. по инициативе еврокомиссара Тибора Наварчича была создана специальная группа высоких представителей по спортивной дипломатии, в ее докладе для Еврокомиссии был подчеркнут высокий потенциал данного трека в международных отношениях. Кроме того, до заключения ССП ни в одном из документов, регламентирующих отношения между Японией и ЕС на наднациональном уровне, взаимодействие в области спорта не фигурировало [13].

Еще одна причина того, что данное направление кооперации только недавно стало реализовываться между Токио и Брюсселем заключается в том, что совместные спортивные проекты между Японией и Западной Европой уже давно успешно осуществлялись на межстрановом уровне. Среди них, в частности, можно назвать действующую с 1974 г. программу обменов между японскими и немецкими молодежными спортивными клубами (Japan-Germany Junior Sports Club Exchange) [14], немецко-японский проект по развитию спорта для людей с ограниченными возможностями [15], а также соглашения о сотрудничестве между мужскими и женскими высшими футбольными лигами Японии и Испании, подписанные в 2017 г. и в 2018 г. соответственно [16]. Таким образом, поскольку взаимодействие в области спорта успешно развивалось без вмешательства правительственных структур, японские и европейские должностные лица не усматривали необходимости в использовании политических инструментов для придания ему дополнительного импульса. При этом осознание большого потенциала спортивной дипломатии побудило включить данную форму сотрудничества в ССП для наполнения стратегического партнерства и диверсификации его направлений.

Японо-европейский диалог о политике в области образования, культуры и спорта

В июле 2018 г., почти одновременно с подписанием в Токио Соглашения о стратегическом партнерстве между Японией и ЕС, в Будапеште состоялось первое заседание Японо-европейского диалога о политике в об-

ласти образования, культуры и спорта с участием Еврокомиссара по культуре Тибора Навараксиса и министра образования, культуры и спорта Японии Ёсимы Хаяси. Первоочередной задачей этой встречи было произвести «сверку часов» по развитию гуманитарного сотрудничества. Именно там было заявлено о включении совместных магистратур в программу Эразмус мундус [11]. Кроме того, было принято решение о сотрудничестве по оказанию финансовой помощи японо-европейским консорциумам университетов, а также о запуске программы стажировок по обмену для сотрудников Еврокомиссии и упомянутого японского министерства.

Хотя первое заседание Диалога не повлекло за собой каких-либо прорывов, сам факт его проведения отчетливо говорит о наличии интереса к развитию кооперации в перечисленных областях.

Вторая японо-европейская встреча на высоком уровне в данном формате состоялась 10 мая 2021 г. в режиме видеоконференцсвязи. В совместном заявлении для СМИ по ее итогам Еврокомиссар по инновациям, исследованиям, культуре и молодежной политике Мария Габриэль и министр образования, культуры, спорта и науки Японии Коити Хагиуда подвели промежуточные итоги сотрудничества, отметив, что оно успешно развивается и обозначили дальнейшие планы по развитию кооперации.

В частности, было решено интенсифицировать взаимодействие в сфере академических обменов, поскольку это поможет укрепить взаимопонимание между Японией и странами Западной Европы.

Сотрудничество в рамках программы Эразмус Мундус также признано успешным. Зафиксировано решение сторон о целесообразности его продолжения.

М. Габриэль и К. Хагиуда договорились придать новый импульс созданию новых возможностей проведения научных изысканий для японских и европейских ученых в ЕС и Японии соответственно в рамках программы стипендий имени Марии Склодовской-Кюри.

Отмечен высокий потенциал использования новых технологий в сфере образования и заявлено о намерении способствовать повышению компьютерной грамотности преподавателей.

Представители Японии и ЕС также подчеркнули важность развития взаимодействия в области культуры и сохранения культурного и исторического наследия. Они заявили о намерении внести общий вклад в подготовку повестки дня встречи министров культуры Большой двадцатки, а также способствовать интенсификации контактов между крупнейшими культурными центрами Восточной Азии и культурными столицами Европы.

Стороны заявили об интересе к изучению лучших практик друг друга по поддержке спорта, в особенности, в части организации крупных спортивных мероприятий. В частности, был внимательно рассмотрен опыт проведения Олимпийских и Паралимпийских игр в Токио. Участники встречи подчеркнули важность спортивной дипломатии и широких возможностей для развития международных отношений, которые она предоставляет [17].

Сотрудничество в области ликвидации последствий стихийных бедствий и оказания гуманитарной помощи

Еще одним направлением японо-европейского сотрудничества является борьба с последствиями стихийных бедствий, техногенных катастроф, а также оказание гуманитарной помощи в общемировом масштабе. На современном этапе это стало важным элементом стратегического партнерства между Японией и ЕС.

Впервые взаимодействие между Токио и Брюсселем на данном треке получило документальное оформление в 2013 г. в форме обмена письмами между министром инфраструктуры, земель, транспорта и туризма Японии Акихиро Отой и еврокомиссаром от Болгарии Кристиной Георгиевой. В значительной степени поводом для этого стало обрушившееся на Японию в 2011 г. природно-техногенное бедствие, в ходе которого землетрясение и последовавшее за ним цунами привели к аварии 7-го (максимального по международной шкале) уровня на атомной электростанции «Фукусима». Тогда Брюссель пришел на помощь Токио, командировав в Японию многочисленных сотрудников служб спасения, а также направив гуманитарную помощь через правительственные и неправительственные каналы.

Сотрудничество между Японией и Евросоюзом в области борьбы с последствиями стихийных бедствий и техногенных катастроф осуществляется по линии Механизма гражданской защиты ЕС и направлено на взаимное повышение готовности к различного рода катастрофам. Япония и ЕС стремятся развивать международную кооперацию в сфере чрезвычайного реагирования и способствуют ее интеграции в глобальную повестку дня.

Знаковым событием для японо-европейского сотрудничества на данном направлении стала Международная конференция по снижению рисков, связанных со стихийными бедствиями, состоявшаяся 14 - 18 марта 2015 г. в японском городе Сэндай. В ходе этого мероприятия был подписан Сэндайский план по снижению рисков от стихийных бедствий 2015 – 2030, после чего Япония и ЕС приступили к выработке общих стратегических подходов к данному вопросу. Кроме этого, европейцы и японцы рассчитывают улучшить координацию сотрудничества в области оказания гуманитарной помощи по

мере дальнейшего развития политического диалога, получившего новый импульс после подписания в июле 2018 г. Соглашения о стратегическом партнерстве. При этом на сегодняшний день Токио и Брюссель уже входят в число крупнейших мировых различных видов доноров гуманитарной помощи [18].

Заключение

Начиная с конца XX в. Япония и Европейский Союз заявляли о намерениях развивать сотрудничество на гуманитарном треке. При этом обоюдный интерес к взаимодействию в таких областях как образование, наука, культура и спорт у Японии и стран Западной Европы сформировался еще в начале второй половины прошлого столетия. Связи со временем становились все сложнее и многообразнее и к началу XXI в. стали требовать институционализации для улучшения координации. В частности, необходимо было усовершенствовать управление потоками студентов и стажеров, перемещавшихся между Японией и ЕС для участия в различных образовательных программах. Особенность данного процесса заключалась в том, что большинство институтов формировались «снизу» усилиями непосредственных участников кооперации – вузов и НПО. Это в полной мере соответствует транснациональному характеру современных японо-европейских отношений. Развитие подобного рода связей говорит о взаимном доверии, без которого, например, невозможно представить, чтобы европейцы позволили иностранной НПО (какой, в сущности, является Японо-европейский центр академического сотрудничества) вторгаться в столь важную сферу как образование. Также очевидно, что развитие сотрудничества в большинстве гуманитарных областей успешно реализуется негосударственными акторами.

2018 г. стал важной вехой в развитии гуманитарного сотрудничества между Японией и Евросоюзом. Включение всех основных направлений гуманитарного сотрудничества в обязательное к исполнению Соглашение о стратегическом партнерстве, а также начало диалога о политике в области образования, культуры и спорта на наднациональном уровне означают, что профильные ведомства правительства Японии и генеральные директораты Еврокомиссии отныне будут принимать активное участие в развитии гуманитарных связей. Гуманитарная повестка дня становится неотъемлемой частью политического диалога между Токио и Брюсселем. Это, в свою очередь, неминуемо придаст новый мощный импульс развитию японо-европейских отношений на данном треке.

ЛИТЕРАТУРА

1. Япония и ЕСЭ: Долгий путь к сотрудничеству / Каренин Д.М., Кузьмин В.А. // Вопросы национальных и федеративных отношений, 2021. С. 547-566.
2. Joint Declaration on Relations between the European Community and its Member States and Japan [Electronic resource] // European Union External Action Service. URL: https://eeas.europa.eu/archives/docs/japan/docs/joint_pol_decl_en.pdf. (Дата обращения: 04.10.2021).
3. Каренин Д.М. Япония и Германия: отношения в формате Евросоюза // Япония 2007. Ежегодник, 2007. С. 102-115.
4. Shaping Our Common Future // European Parliament. URL: https://www.europarl.europa.eu/cmsdata/122441/actionplan2001_en-1.pdf. (Дата обращения: 04.10.2021).
5. Strategic Partnership Agreement between the European Union and its Member States, of the One Part, and Japan, of the Other Part [Electronic resource] // Ministry of Foreign Affairs of Japan. URL: <https://www.mofa.go.jp/files/000381942.pdf> (Дата обращения: 04.10.2021).
6. 日欧産業協力センターについて [Electronic resource] // EU – Japan Centre for Industrial Cooperation. URL: <https://www.eu-japan.eu/ja/about-us> (Дата обращения: 04.10.2021).
7. 欧州文化首都 (European Capitals of Culture) について [Electronic resource] // EU - Japan Fest Japan Committee. URL: <https://www.eu-japanfest.org/n-culturalcapital/culturalcapital.html> (Дата обращения: 04.10.2021).
8. EU・ジャパンフェスト日本委員会について [Electronic resource] // EU - Japan Fest Japan Committee. URL: <https://www.eu-japanfest.org/n-committee/aboutus.html> (Дата обращения: 04.10.2021).
9. センター概要 [Electronic resource] // 総合学術センタ (Center for EU Academic Cooperation). URL: <https://www.office.kobe-u.ac.jp/ipiep/ceus/about.html> (Дата обращения: 04.10.2021).
10. Double Masters Degree [Electronic resource] // Kobe University Program for European Studies. URL: https://www.office.kobe-u.ac.jp/intl-prg/eup/english/study_abroad/double_degree.html (Дата обращения: 04.10.2021).
11. EU and Japan select first Erasmus Mundus Joint Master Programmes [Electronic resource] // European Commission. URL: https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/ES/ip_19_4889 (Дата обращения: 04.10.2021).
12. Consolidated Versions of the Treaty on the Functioning of the European Union [Electronic resource] // EUR-Lex. URL: EUR-Lex - 12012E/TXT - EN - EUR-Lex (europa.eu) (Дата обращения: 04.10.2021).
13. Developing an EU Sport Diplomacy [Electronic resource] // Sport&EU. URL: <https://www.sportandeu.com/post/developing-an-eu-sport-diplomacy> (Дата обращения: 04.10.2021).
14. ドイツの障害者スポーツ団体との交流事業 [Electronic resource] // Sport for Tomorrow. <https://www.sport4tomorrow.jpnsport.go.jp/20180416-1-2/> (Дата обращения: 04.11.2021).
15. International Exchange [Electronic resource] // Japan Sport Association. URL: <https://www.japan-sports.or.jp/english/tabid652.html#005> (Дата обращения: 04.10.2021).
16. Spanish, Japanese leagues to collaborate to promote women's soccer [Electronic resource] // Agencia EFE. URL: <https://www.efe.com/efe/english/sports/spanish-japanese-leagues-to-collaborate-promote-women-s-soccer/50000266-3696963> (Дата обращения: 04.11.2021).
17. Statement on EU-Japan policy dialogue in education, culture and sport [Electronic resource] // Cultural Relations Platform. URL: <https://www.cultureinexternalrelations.eu/2018/10/01/statement-on-eu-japan-policy-dialogue-in-education-culture-and-sport/> (Дата обращения: 04.11.2021).
18. EU-Japan cooperation on disaster management and humanitarian aid [Electronic resource] // European Commission. URL: https://ec.europa.eu/echo/eu-japan-cooperation-disaster-management-and-humanitarian-aid_en (Дата обращения: 04.11.2021).

© Каренин Денис Михайлович (dmkarenin@hotmail.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

СИСТЕМА ИНТЕГРАЦИИ ИММИГРАНТОВ В ГЕРМАНИИ

INTEGRATION SYSTEM FOR IMMIGRANTS IN GERMANY

A. Kiyanskaya

Summary: The article is devoted to the problems of reforms in the migration legislation of Germany and the integration of migrants from 1990 to 2020. The work uses the methods of retrospective, comparative and statistical analysis. The author outlines the key directions of the migration and integration policy of the Federal Republic of Germany, regulated by EU legislation on the integration of migrants, gives the main characteristics of the regulatory framework for migration relations in Germany. The article considers the normative legal acts that form the organizational and legal framework of the migration and integration policy of the Federal Republic of Germany. The author shows that in the early 90s, the integration of migrants in Germany turned into a national idea and a strategic task for ensuring sustainable economic development and solving the emerging demographic problems. The history of the issue is analyzed on the basis of an integrated approach to the legislative support of identification, social, cultural and structural integration, and building an effective system for the integration of immigrants into German society. It is shown what changes in the legislation of the Federal Republic of Germany have contributed, contribute and will contribute to the harmonization of German legislation with the EU legislation on the integration of migrants. From the German experience, through the modernization of its legislation, harmonized with European directives, it is possible to significantly improve the integration of migrants, which can be useful for shaping a policy and strategy for the integration of immigrants in Russia.

Keywords: Migration, integration, processes, system, integration policy, Germany, immigration law.

Киянская Александра Станиславовна

Аспирант, Российский государственный гуманитарный университет (Москва)
Kiyanskaya94@inbox.ru

Аннотация: Статья посвящена проблемам реформ миграционного законодательства ФРГ и интеграции мигрантов с 1990 по 2020 годы. В работе использованы методы ретроспективного, сравнительного и статистического анализа. Автором обозначены ключевые направления миграционной и интеграционной политики ФРГ, регламентированные законодательством ЕС в вопросах интеграции мигрантов, даны основные характеристики нормативно-правового обеспечения миграционных отношений в Германии. Рассмотрены нормативно-правовые акты, формирующие организационно-правовые рамки миграционной и интеграционной политики ФРГ. Автор показывает, что в начале 90-х годов интеграция мигрантов превратилась в Германии в национальную идею и стратегическую задачу для обеспечения устойчивого экономического развития и решения возникших демографических проблем. Анализируется история вопроса на основе комплексного подхода к законодательному обеспечению идентификационной, социальной, культурной и структурной интеграции, и выстраивания эффективной системы интеграции иммигрантов в немецкое общество. Показано, какие изменения в законодательстве ФРГ способствовали, способствуют и будут способствовать гармонизации немецкого законодательства с законодательством ЕС в вопросах интеграции мигрантов. На немецком опыте можно увидеть, что через модернизацию своего законодательства, гармонизированного с европейскими директивами, можно существенно улучшить интеграцию мигрантов, что может быть полезным для формирования политики и стратегии интеграции иммигрантов в России.

Ключевые слова: миграция, интеграция, миграционные процессы, система интеграции, ФРГ, иммиграционное законодательство.

Начиная с конца XX – начала XXI века, Германия сделала интеграцию иммигрантов национальной идеей, позволившей вернуть на родину этнических немцев из бывшего СССР, объединить расколотую на две части страну, сделав ее экономическим и политическим «локомотивом Европы», а также стать катализатором создания Европейского Союза.

Когда ФРГ сделала решительный шаг в сторону коренного изменения в процессах иммиграции, превратив иммиграцию в эффективную практику, в немецком политическом и научном сообществе пока продолжают дискуссии, что означает сам термин «интеграция», к каким группам населения возможно применить понятие «интеграция иммигрантов», и «от чего зависит желание (или нежелание) временных трудовых мигрантов интегрироваться в принимающий социум» [Ивахнюк 2015]?

Данная статья – попытка проанализировать, как на основе дискуссий и выработки научных, политических и правовых представлений, облеченных в законодательные формулировки с помощью последовательных законодательных изменений и политической воли руководителей ФРГ за последние тридцать лет удалось превратить разрозненные процессы миграции и интеграции иммигрантов в стройную систему с многочисленными взаимосвязанными вспомогательными процессами.

И хотя многие авторы указывают на сложность и многоуровневый характер понятия «интеграция», тем не менее, ведущие исследователи в этой области дают, по сути, близкие определения. Известный немецкий исследователь Хартмут Эссер дает определение интеграции: «Под «интеграцией» обычно понимается связь деталей в «системном» целом. Основой каждой интеграции яв-

ляется взаимозависимость деталей, их взаимозависимость» [Esser 1999]. В своих работах он дает характеристику: «системной и социальной интеграции. Системная интеграция – это часть социальной системы, которая не зависит от конкретных мотивов и отношений отдельных субъектов, в то время как социальная интеграция связана непосредственно с мотивами, ориентациями, намерениями и отношениями между субъектами» [10].

Близкое определение интеграции дал известный исследователь миграционных процессов в Германии Фридрих Хекманн, — «интеграция подразумевает включение новых индивидуальных субъектов в общественную систему для создания взаимоотношений между другими субъектами и их отношения к социальной системе» [Heckmann 2015]. Хекманн выделил четыре основных вида интеграции: идентификационная, социальная, культурная и структурная.

Е.А. Варшавер на основе ключевых процессов интеграции дает развернутую характеристику этого явления общественной жизни: «Интеграция, таким образом, является совокупностью взаимодействий различного рода между мигрантами и принимающим обществом, поэтому как ход, так и результат интеграции является функцией частично от характеристик мигрантов, частично – и, вероятно, в гораздо большей степени от структур принимающего общества: рынка труда и процедур приема в гражданство для структурной интеграции, характеристик соседских отношений и уровня расизма для социальной интеграции, а также национальной концепции и характеристик символического ряда для идентификационной интеграции» [Варшавер, Рогачева 2016].

Базируясь на работах немецких исследователей [Heckmann 2005], посвященных интеграции [Esser 2004], он приводит классификацию аспектов интеграции, а также многоуровневость понятия интеграции в работах зарубежных авторов.

В силу обострения миграционных проблем их проблематика требует дальнейшего научного исследования и осмысления положительного немецкого опыта в области интеграции.

Со времен начала объединения Германии в 1990-м году прошло всего тридцать лет, однако за это короткое по историческим меркам время произошло обновление законодательства в области иммиграции и интеграции. За этот период страной руководили три канцлера – христианский демократ Г. Коль (1982-1998гг.), социал-демократ Г. Шредер (1998-2005гг.) и христианский демократ А. Меркель (2005-настоящее время). И каждый из них внёс свой вклад в проведение миграционной и интеграционной политики, основанной на реалиях времени и глубокой модернизации практики интеграции на феде-

ральном и земельном уровнях.

Несмотря на различия в тактике проведения изменений и специфику выбираемых инструментов, можно говорить о том, что наблюдалась преемственность в понимании главного – что экономика ФРГ не может развиваться без привлечения в страну значительного капитала новых граждан, прибывающих из других стран. И, конечно, самый значительный и решительный шаг в этом направлении сделал первый канцлер объединенной Германии Г. Коль, который рассматривал интеграцию как национальную идею, стратегическую цель и видение, что выразилось в его формуле: «Германия – наше Отечество, объединенная Европа – наше будущее» [11]. Он проявил лидерские качества и определил стратегию системного подхода к интеграции мигрантов. И не случайно после празднования 3 октября 1990 г. первого Дня германского единства его нарекли «Канцлером единства». Именно в этот год в германский политический и научный глоссарий входит термин «интеграция», под которым стали понимать, прежде всего, интеграцию 16,6 млн. восточных немцев, чтобы сделать их полноправными гражданами ФРГ. И хотя абсолютное большинство из них были этническими немцами и прекрасно знали немецкий язык, однако обрушение социалистической инфраструктуры и смена производственных отношений поставили очень много вопросов, некоторые из которых не решены до конца и на сегодняшний день. В 1991 году в Федеральном правительстве было пять министров по особым поручениям, перешедшим из бывшего правительства ГДР, целью которых было успешное проведение интеграционной политики. Именно эта объективная реальность необходимости обустройства этнических немцев из СССР и мигрантов из других стран потребовали сформулировать политику, планы и законодательные изменения, обеспечивающие реальную интеграцию.

Пока речь шла об этнических немцах – выходцах с постсоветского пространства, вопросы о гражданстве оперативно решались в рамках существовавшего законодательства. А вот с иммигрантами из других стран и других национальностей, у которых в ФРГ не было родственников, проблемы не решались десятилетиями из-за того, что гражданство предоставлялось по «праву крови» (согласно которому человек приобретает гражданство родителей, независимо от территории рождения) и Бундестаг в этом вопросе не собирался что-либо менять.

Только в 1998 г., когда коалиция Социал-демократической партии Германии (СДПГ) и «Зеленые» сформировали правительство во главе с канцлером Г. Шредером, перед парламентом был поставлен вопрос о необходимости превращения Германии в «иммиграционное государство» и либерализации законодательства по вопросу гражданства.

Новый закон «О гражданстве», благодаря усилиям левой коалиции, был принят Бундестагом и вступил в силу 1 января 2000 г. Главные изменения касались введения новеллы – «права почвы», а значит вероятности получить гражданство по факту рождения или проживания на территории государства. Основная идеология закона заключалась в том, что если государство хочет интегрировать иммигрантов, по национальности не только исключительно немцев, то им самим также необходимо измениться и усилить полиэтническую составляющую населения и общества. ФРГ с этого времени начала проводить целенаправленную государственную политику по интеграции мигрантов, а не считать это делом только самих мигрантов и неправительственных организаций, как это имело место в других странах. Новое качество подходов проявилось и во взаимодействии на всех уровнях между мигрантами, федеральными органами власти, земельными структурами, работодателями и коренными жителями, для создания устойчивого сообщества граждан. С этого времени наблюдается усиление внимания к интеграции через выстраивание новых законодательных требований и новых практик в исполнительных органах.

Так вышло, что приход нового канцлера Ангелы Меркель в 2005 г., начавшей активно проводить эту политику, совпал с вступлением в действие фундаментального закона «Об иммиграции» 1 января 2005 года. Этот закон завершил целую правовую эпоху и открывал новую страницу в истории страны, объявив Германию страной иммиграции. С принятием этого закона процесс интеграции ускорился с акцентом на усиление роли государства в проведении миграционной политики. По инициативе нового канцлера в 2007 г. был создан «Высший совет по интеграции», который в том же году разработал «Национальный интеграционный план», на исполнение которого ежегодно из бюджета выделялось 750 млн. евро [Мишунина, 2018]. Он не просто содержал 400 проектов действий со стороны Федерального правительства и региональных властей, а связывал их в систему связанных шагов ведомств, ответственных за исполнение показателей, за которыми устанавливался государственный мониторинг. Это был первый в международной практике документ по интеграции мигрантов, где регулировались процессы, связанные с ней. С этого времени приоритет идей по следующим направлениям:

- интеграция через образование и улучшение доступа к рынку труда;
- интеграция через изучение языка, культуры и истории Германии;
- интеграция через активное вовлечение мигрантов в общественную жизнь, используя новые средства коммуникации и СМИ.

В рамках выполнения этого плана 2008 г. был объявлен в Германии «Годом интеграции», а в 2010 г. была при-

нята Федеральная программа по интеграции, которая четко распределила ответственность между ведомствами, курирующими общую миграционную политику. Главным органом, отвечающим за осуществление миграционной политики ФРГ, являлось Федеральное ведомство по миграции и переселенцам. Министерство иностранных дел несло ответственность за выдачу выездных документов. Министерство внутренних дел курировало вопросы о выдаче гражданства и вопросы депортации, а Министерство труда и социальных дел отвечало за интеграцию трудовых мигрантов в немецкое общество. Кроме этого, в 2010 г., «выступая на конференции молодежной организации Христианско-демократической партии в Потсдаме, Ангела Меркель заявила о сворачивании политики мультикультурализма и мигранты, которые приезжают в Германию, должны уметь говорить по-немецки, и только в этом случае, могут стать полноправными участниками рынка труда» [13]. Это был ясный сигнал о необходимости внесения дополнений и изменений в законодательство и введения новых подходов в практику интеграции иммигрантов.

Национальный германский план интеграции и Федеральная программа интеграции определили ключевым базовым фактором успешной интеграции - освоение немецкого языка, для изучения которого отводилось 600 часов с финансированием преподавания за счет государственного бюджета. Как результат, в 2010 г. доля иностранцев, иммигрировавших в ФРГ, достигло 85,6%, а иммиграция немцев 14,4%. Почти 2/3 из них нашли работу по своей квалификации и знали язык на приемлемом для занятия должностей уровне. Каждый третий человек получил вид на жительство с целью трудоустройства, не требующего профессиональной квалификации [Гризовская 2017]. Международная организация по миграции (МОМ) опубликовала отчет, «согласно которому в 2013 году Германия стала третьей страной в мире по числу мигрантов и заняла пятое место по приему лиц, ищущих убежища, после США, Франции, Канады и Великобритании. Приток мигрантов, эмигрировавших в Германию с 1991 по 2012 год, составил 20 миллионов человек, которые и обеспечили экономический рывок страны» [12].

Признав результаты выполнения первого Национального плана интеграции успешным, в 2013 г. был принят новый Национальный план действий по интеграции, где предусматривалось изучение немецкого языка уже в объеме 960 часов и было предложено ввести в практику «Интеграционное соглашение» для всех желающих получить вид на жительство. Это соглашение, по сути дела, представляет собой индивидуальную «дорожную карту» мигранта на пути к интеграции, где также определена ответственность ведомств за беспрепятственное продвижение к указанным целям. Этот документ показывает, что мигранты не будут оставлены один на один, а усердие будет поощряться. В нем даётся чёткий ориентир,

что интеграция – это двусторонний процесс, в котором мигрант и государственные органы движутся навстречу друг другу для успешного завершения процесса.

Наши выборочные исследования в 2017-2018 гг. в нескольких землях Германии (Баден-Вюртемберг и Бавария) показали, что каждый второй из опрошенных нами эмигрантов, получивших вид на жительство, указывает, что «Интеграционное соглашение» помогло им неоднократно в быстром решении вопросов с земельными структурами и федеральными органами управления.

Следует еще раз подчеркнуть, что таких комплексных и последовательных действий со стороны государства по совершенствованию миграционного и интеграционного процессов не было предпринято ни в одной другой стране мира, а вступление в действие в 2020 г. пакета законов об иммиграции и интеграции заслуживает особого внимания.

В ответ на возникшие в Европейском союзе кризисные явления с управлением миграционными потоками в 2014-2015 гг. и сворачиванием в ФРГ программ мультикультурализма, возникла необходимость корректирующих действий в Европейском и немецком законодательстве. Начиная с 2016 г., правительство ФРГ неоднократно анонсировало подготовленный к принятию закон «Об интеграции», который станет важной вехой в истории страны. Однако только в 2019 г. с большим трудом правительство внесло в парламент не один закон, а целый блок законов, касающихся доступа иммигрантов к рынку труда, получению образования, изучению немецкого языка, получению гражданства. «При проведении закона через Бундесрат представительства федеральных земель отказались создавать специальный комитет посредников, в который вошли бы представители Бундесрата и Бундестага, чего требовали некоторые организации по делам беженцев, партия «Левых» и министры юстиции федеральных земель Берлина, Гамбурга и Тюрингии» [14]. Пакет законов был принят Бундесратом в 2019 г., и они вступили в силу с 1 января 2020 г [15]. Несмотря на процедурные коллизии, эти законы открывают новую страницу для легальной, безопасной миграции и интеграции мигрантов не только в ФРГ, но и в Европейском союзе. По нашему мнению, после вступления этих законов в действие, управление процессами миграции и интеграции иммигрантов трансформируется в государственную систему миграции и интеграции, которая в дальнейшем будет непрерывно совершенствоваться в ответ на новые вызовы и риски.

Суть этой системы можно определить так: Система миграции и интеграции иммигрантов – это совокупность действий, с помощью которых государство устанавливает политику, цели, планы, определяет основные процессы и ресурсы, необходимые для достижения желаемых

результатов безопасного и устойчивого развития страны.

Это наше определение соответствует стандартным подходам к системам менеджмента и отражает де-юре и де-факто создание такой системы в Германии. Наличие политики, задокументированных целей, планов, выделенных основных процессов подтверждают это. На рисунке 1 представлена общая схема этой системы, дающая представление о ее взаимосвязях и элементах.

В рамках этой модели реформированы основные процессы идентификации, социальной, культурной и структурной интеграции иммигрантов. В одном из своих многочисленных выступлений Ангела Меркель назвала введение в 2020 г. пакета законов об эмиграции и интеграции значительным событием в миграционной политике государства. (И это действительно так.) Изменения, внесенные в процессы, влияющие на систему миграции и интеграции, являются ориентиром для стран ЕС и, конечно, для России, которой еще предстоит пройти этот путь и стать страной иммиграции.

- На рынке труда, в сфере образования и в административных структурах создаётся 100 тысяч новых рабочих мест за счет средств из государственного бюджета, чтобы покрывать дефицит почти 1,2 млн. человек, имеющийся у 40% предприятий и организаций.
- Экономика страны за счет иммигрантов уже более 10 лет демонстрирует стабильный рост и для сохранения этого темпа, теперь любой специалист с подтвержденной квалификацией может въехать в ФРГ на 6 месяцев для поиска работы.
- Законодательство Германии гармонизировано с директивами Евросоюза и теперь обладатели паспортов Германии и ЕС не будут иметь преимуществ перед гражданами из третьих стран при приеме на работу.
- Мигрантов, которым предписано покинуть страну, если они не выполняют предписания, могут заключить в тюрьму, но содержать их отдельно от обычных заключённых.
- Федеральные земли получают возможность целенаправленно предоставлять места для проживания на 3 года, чтобы избежать социальной напряженности в густонаселенных районах.
- Разрешение на пребывание не будет предоставляться автоматически по истечении пяти лет, а будет приниматься в зависимости от знания немецкого языка, истории и культуры Германии.

Успехи ФРГ в интеграции иммигрантов неоднократно отмечались экспертным сообществом западных стран. Об этом же говорит то, что страна стабильно входит в группу стран с высоким индексом политики интеграции мигрантов MIPEX (Migrant Integration Policy Index), рас-



Рис. 1. Схема системы управления иммиграционными и интеграционными процессами в ФРГ.

считываемый специальной международной структурой по 167 показателям [Лялина 2014]. Принятые новые законодательные акты в Германии, гармонизированные с европейскими директивами, безусловно, увеличат привлекательность этой страны для мигрантов, а созданная система интеграции достойна изучения и применения в других странах, в том числе и в России.

Заключение

Резюмируя вышеизложенное, необходимо констатировать, что масштабность миграционных процессов требует адекватных решений по эффективной и результативной интеграции мигрантов на основе комплексных системных подходов. Германия показала, что через модернизацию своего законодательства, гармонизированного с европейскими директивами, можно существенно улучшить интеграцию мигрантов, что может быть полез-

ным для формирования политики и стратегии интеграции иммигрантов в России.

Начиная с 1990 года в ФРГ удалось на основе четко обозначенных стратегии, политики и национальных планов интеграции обеспечить закрепление в стране нескольких миллионов новых граждан, обеспечивающих стабильный экономический рост.

Характерной особенностью немецкого опыта следует признать успешное разделение ответственности за интеграцию между государством и иммигрантами, а также между федеральным центром и земельными структурами.

Выстроенная система интеграции в ФРГ позволяет быстро и эффективно решать имеющиеся проблемы, а также непрерывно совершенствоваться в ответ на возникающие угрозы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Варшавер, Рогачева 2016 - Варшавер Е.А., Рогачева А.Л. Интеграция мигрантов: что это и какую роль в ее осуществлении может играть государство // Журнал исследований социальной политики. 2016. №3, С. 315-329.
2. Гризовская 2017 - Гризовская Д.В. Миграционные процессы в Германии во второй половине XX – начале XXI века // Вестник Челябинского государственного университета. 2017. №5 (401). Экономические науки. Вып. 57. С. 96-103.
3. Ивахнюк 2015 - Ивахнюк И.В. Некоторые методологические и практические вопросы политики интеграции мигрантов в России. // Интеграция мигрантов: возможна ли она в современном обществе? // Экономический факультет МГУ им. И.В. Ломоносова. Международная миграция населения: Россия и современный мир. 2015. Вып. 29. С. 8-28.
4. Лялина 2014 - Лялина А.В. Опыт наднациональной политики интеграции мигрантов в ЕС // Балтийский регион. 2014. №2(20). С. 128-145.
5. Мишунина 2018 - Мишунина А. А. Правовое регулирование адаптации и интеграции мигрантов: опыт России и Германии // Вестник Тюменского государственного университета. Социально-экономические и правовые исследования. 2018. №2. С.136-149.
6. Esser 2004 - Esser H. Does the "New" Immigration Require a "New" Theory of Intergenerational Integration? // The International Migration Review. 2004. №3(38). P. 1126-1159.
7. Esser 1999 - Esser H. Inklusion, Integration und ethnische Schichtung. // Journal of Conflict and Violence Research. 1999. № 1. P. 13-15.
8. Heckmann 2005 - Heckmann F. Integration and Integration Policies // IMISCOE Network Feasibility Study. Deutschland, Bamberg europäisches forum für migrationsstudien (efms) Institut an der Universität Bamberg. P. 15-18.
9. Heckmann 2015 - Heckmann F. Integration von Migranten. Einwanderung und neue Nationenbildung. // Deutschland, Wiesbaden, Springer VS Verlag (Springer Fachmedien), 325 p.
10. Гуленкова М.Е. Проблемы интеграции мигрантов в Республике Хакасия // Гуманитарные научные исследования. 2017. № 6 [Электронный ресурс]. URL: <https://human.snauka.ru/2017/06/24139> (дата обращения: 03.08.2020).
11. Шилова С. Гельмут Коль – отец германского единства. [Электронный ресурс] // URL: https://lomonosov-msu.ru/archive/Lomonosov_2007/12/WH/Shilova.pdf (дата обращения 9 марта 2020).
12. Migrationsbericht des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge im Auftrag der Bundesregierung. Migrationsbericht 2012. S. 13-14.[Электронный ресурс] // Bundesamt für Migration und Flüchtling. URL: https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Forschung/Migrationsberichte/migrationsbericht-2012.pdf?__blob=publicationFile (дата обращения 10 марта 2020).
13. Меркель заявила о провале политики мультикультурализма. 16 октября 2010. [Электронный ресурс] // BBC. Русская служба. URL: https://www.bbc.com/russian/international/2010/10/101016_merkel_multiculturalism_failed (дата обращения 2 марта 2020).
14. Бундесрат одобрил новый пакет миграционных законов [Электронный ресурс] // AFN. URL: <http://afn.by/news/i/263082> (дата обращения 20 августа 2019).
15. Gesetz über den Aufenthalt, die Erwerbstätigkeit und die Integration von Ausländern im Bundesgebiet (Aufenthaltsgesetz - AufenthG) [Электронный ресурс] // Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz. URL: https://www.gesetze-im-internet.de/aufenthg_2004/BJNR195010004.html (дата обращения 29 августа 2020).

© Киянская Александра Станиславовна (Kiyanskaya94@inbox.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ИСТОРИЯ «ЗАПАДНОЙ РОССИИ» В СОЧИНЕНИЯХ А.Д. СТОЛЫПИНА¹

Комзолова Анна Альфредисовна

К.и.н., с.н.с., С.-Петербургский государственный университет; с.н.с., Институт научной информации по общественным наукам РАН (Москва)
atok.1863@mail.ru

HISTORY OF THE "WESTERN RUSSIA" IN THE WRITINGS OF A.D. STOLYPIN²

A. Komzolova

Summary: The article considers views of A.D. Stolypin (1822–1899), father of the reformer P.A. Stolypin, on the Polish question, the history of Lithuania and the historical ties between the Russian state and Lithuanians. Interested in the history of the lands of the former Grand Duchy of Lithuania while serving in Vilna in the 1860s., A.D. Stolypin became the author of several historical works, as well as a play "Sofia". Following the historical concept of N.G. Ustrialov and recognizing the division of Rus' into two parts – eastern and western, «Lithuanian», in the XIII century, A.D. Stolypin sought to prove the «primordial Russianness» of this region. The idea of the common Russian-Lithuanian historical heritage was justified by the notion of continuity in the statehood of the Kievan Rus', the Grand Duchy of Lithuania and the Russian empire.

Keywords: Lithuania, Belarus, North-Western Provinces, A.D. Stolypin, M.N. Muraviov, historical memory.

Аннотация: В статье рассмотрены представления А.Д. Столыпина (1822–1899), отца реформатора Петра Столыпина, о польском вопросе, истории Литвы и исторических связях между российским государством и литовцами. Заинтересовавшись историей земель бывшего Великого княжества Литовского во время службы в Вильне в 1860-х гг., А.Д. Столыпин стал автором нескольких исторических работ, а также пьесы «София». В целом следуя исторической концепции, разработанной Н.Г. Устряловым, и признавая разделение в XIII в. Руси на две части – восточную и западную, «Литовскую», А.Д. Столыпин стремился доказать «исконную русскость» этого края. Представление об общем русско-литовском историческом наследии обосновывалось идеей преемственности в государственности Киевской Руси, Великого княжества Литовского, а затем и Российской империи.

Ключевые слова: Литва, Белоруссия, Северо-Западный край, А.Д. Столыпин, М.Н. Муравьев, историческая память.

Аркадий Дмитриевич Столыпин (1822–1899) принадлежит к числу тех личностей, которые привлекают внимание историков не столько в силу собственных заслуг и талантов, сколько благодаря родственным и дружеским связям, соединявшим их с более значительными и заметными фигурами. Аркадий Дмитриевич известен, прежде всего, как отец Петра Столыпина и как друг Л.Н. Толстого. Биография А.Д. Столыпина во многом схожа с биографиями других представителей его круга и его поколения. Получив домашнее образование, он в 1838 г. поступил на военную службу. Ветеран Венгерского похода 1849 г. и Крымской войны 1853–1856 гг., Столыпин отличился при обороне Севастополя, за участие в боевых действиях награжден золотым оружием с надписью «За храбрость», а также орденами Св. Анны 1-й степени с мечами и короной, Св. Владимира 4-й, 3-й и 2-й степеней с мечами, Белого Орла с мечами. Во время русско-турецкой войны 1877–1878 гг. он состоял в распоряжении главнокомандующего действующей

армии, был комендантом крепости Никополь, а затем г. Плевно. В 1878 г. Столыпин участвовал в устройстве гражданского управления в Болгарии, был генерал-губернатором Восточной Румелии и Адрианопольского Санджака. По окончании войны он командовал 9-м армейским корпусом, в 1886–1889 гг. в чине генерала от артиллерии – Гренадерским корпусом, затем был назначен членом Александровского комитета о раненых. В 1892 г. Столыпин был произведен в обер-камергеры и до конца жизни заведовал Дворцовой частью в Москве. Одновременно он возглавлял Московское филармоническое общество, Российское общество сельскохозяйственного птицеводства, был членом Императорского Московского скакового общества [16]. Человек творчески одаренный, Столыпин увлекался скульптурой и музыкой, писал стихи, пьесы, исторические и публицистические сочинения. Ему принадлежит несколько музыкальных композиций, а некоторые его скульптурные произведения демонстрировались на академических выставках.

1 Исследование выполнено в рамках гранта No 19-18-00073 «Национальная идентичность в имперской политике памяти: история Великого княжества Литовского и Польско-Литовского государства в историографии и общественной мысли XIX – XX вв.» Российского научного фонда.

2 This research was supported by the grant No 19-18-00073 "National Identity in the Imperial Politics of Memory: History of The Grand Duchy of Lithuania and the Polish-Lithuanian State in Historiography and Social Thought of the 19th – 20th Centuries" of the Russian Science Foundation.

Внучка Столыпина так вспоминала о его творческих увлечениях: «Одна из комнат была музыкальным салоном. Дедушка, будучи хорошим музыкантом, с увлечением играл на своем Страдивауризе, сам писал музыку и раз у себя дома поставил целую оперу, "Норму", прошедшую с большим успехом. Была у него и студия, где он занимался скульптурой и часто подолгу там работал» [1, с. 21]. Хотя Столыпин не достиг вершин ни в одном из выбранных им занятий, оставаясь дилетантом, он всегда занимал прочное положение в обществе и последовательно поднимался по служебной лестнице.

Особый интерес Столыпина к истории «Западной России» – земель бывшего Великого княжества Литовского – появился под влиянием широкого патриотического подъема в русском обществе, возникшего в связи с началом польского восстания 1863–1864 гг. и угрозой внешнего вмешательства европейских держав. Весной 1864 г. Столыпин приехал в Северо-Западный край в качестве офицера, состоявшего в распоряжении командующего войсками Виленского военного округа. По признанию самого Столыпина, до приезда в новый для него край он изучал его у себя дома, в кабинете. В Вильне он нашел единомышленников среди служивших там русских чиновников и военных – в кругу читателей газеты «День» И.С. Аксакова, близких к славянофилам. Столыпин вслед за многими представителями интеллигенции полагал, что благодаря польскому восстанию произошел определенный перелом в сознании русского общества, у которого «открылись глаза» на ополячивание западных губерний. Деятельность Виленского генерал-губернатора М.Н. Муравьева (1863–1865 гг.) способствовала тому, что в России окрепло убеждение в «русскости» Западного края. «Благодаря ему и той полемике, которая возникла вследствие его системы действия, – отмечал Столыпин, – открылись глаза: мы с ужасом увидели, что целые общества, бывшие некогда православными, еще в недавнее время обращались в католицизм». Как полагал Столыпин в середине 1860-х годов, начатое при Муравьеве «обрусение» Западного края не должно было стать «вековой работой», а, напротив, его следовало форсировать в ближайшее время. Размышляя о возможности изменить край «в три года», он писал: «Несмотря на вековую работу, поляки не в состоянии были совершенно ополячить западный русский край: не есть ли это новое доказательство преобладания русского элемента в этой несчастной стране? <...> Века, века! Это говорят поляки и ослепленные ими полонофилы. Они хотят заставить нас взяться за медленную вековую работу, зная, что мы к ней не способны, что мы, угомонившись опять, по добродушию своему, запутаемся в польских сетях, хотят отклонить нас от настойчивого, скорого труда, присущего русской натуре» [12, с. 215, 217, 227–228]. В 1866 г. Столыпин, подобно Ф.И. Тютчеву [18], откликнулся на кончину М.Н. Муравьева публикацией стихотворения. Он заканчивал его такими строчками: «...Лишь умер *смертный*

человек, / Лишь *смертного* теперь не стало. / Бессмертный же останется вовек / Здесь, на Литве, как русское начало!» [13]

При генерал-губернаторах М.Н. Муравьеве и К.П. Кауфмане Столыпин занимал видное место в Виленской администрации. В 1865–1866 гг. он возглавлял Комиссию «для рассмотрения польских и жмудских книг», в задачи которой входили проверки местных типографий и книжных складов, экспертиза различных светских и религиозных изданий на польском и литовском языках, а также расследование деятельности Виленского цензурного комитета [20, с. 94, 95, 102–106]. Помимо этого, Столыпин был членом, а затем и председателем особой комиссии, занимавшейся реорганизацией Виленского музея древностей (ныне Национальный музей Литвы). Комиссии следовало разобрать экспонаты и экспозицию музея согласно новой концепции: избавившись от прежнего увлечения «польской исключительностью», преобразованный музей призван был напоминать посетителям об «искони господствующих в здешнем крае» «русской народности» и православии [8, с. 263–269, 276–282; 9, с. 105–114]. Столыпин придавал большое значение просветительской миссии Виленского музея, его роли в патриотическом воспитании местных жителей, а основную цель работы комиссии видел в том, чтобы восстановить «историческую истину» с помощью «чистой науки», оставив в стороне «политические прения». По его мнению, музей должен был поддерживать и укреплять как монархические чувства, так и «сознание кровного родства Западного края с остальной Россией». В частности, Столыпин считал возможным сохранить в экспозиции памятники, «относящиеся до литовско-русского боярства», отделив их от «чисто польских». Он также предлагал дополнить музейную витрину, посвященную эпохе 1812 г., предметами, напоминавшими об императоре Александре I и его сподвижниках, и наряду с этим вообще расширить в экспозиции присутствие российских императоров: «и пыль с сапог наших царей для Виленского музея была бы драгоценностью» [6, с. 1–6, 11–13, 53–58, 64–67; 8, с. 273–274]. На рубеже 1860–1870-х годов Столыпин также принимал участие в деятельности Северо-Западного отдела Императорского Русского географического общества [20, с. 99–100].

Находясь в Северо-Западном крае, Столыпин начал собирать материалы по истории Литвы. В 1860-х гг. он написал несколько работ для народного просвещения, включая «Историческую таблицу Северо-западной части Российской империи, занимаемой губерниями: Виленской, Ковенской и Гродненской» (1864 г.) и брошюру «Краткая история России для народного и солдатского чтения» (1869 г.), кроме того, опубликовал отрывки «Хроники Генриха Латыша» со своими комментариями (1867 г.). Столыпин также был автором пьесы «София», поставленной в 1866 г. в Вильне на театральной сцене.

Все эти сочинения, за исключением «Краткой истории России», Столыпин опубликовал не под своей фамилией, а подписывал двумя ее первыми буквами «Ст...». То, что авторство этих работ принадлежит Столыпину, подтверждается заметкой, опубликованной в «Виленском вестнике» в январе 1866 г. В этой газетной публикации сообщалось о предстоявшей постановке на Виленской сцене пьесы «София». В заметке указывалось, что эта пьеса была написана «автором "Писем из Северо-Западного края", "Исторической таблицы" и других литературных и ученых работ, пишущим под псевдонимом Ст...» [19]. Как достоверно известно, автором пьесы «София» был именно Столыпин. Еще в начале XX в. К.А. Военский опубликовал отзыв на эту пьесу писателя И.А. Гончарова, в качестве цензора и члена Главного управления по делам печати [2, с. 615–619].

В пьесе «София» (1866 г.) Столыпин обращается к событиям недавнего прошлого – польскому восстанию 1863–1864 гг. на землях бывшего Великого княжества Литовского. Согласно воспоминаниям современника, пьеса Столыпина «шла несколько раз в Виленском театре и имела успех. Особенно нравилось публике пение последних слов» [3, с. 609]. Пьеса заканчивалась стихотворными строчками: «Литва и Белая Россия не будут Польшей никогда!» [10, л. 60]. Основой ее сюжета становится «польская интрига» накануне и во время восстания, а одним из главных героев представлен «Незнакомец» – приехавший из-за границы польский эmissар, посланец Варшавского революционного комитета, который пытается втянуть в мятеж помещиков Литвы. Эmissар раздает им польские газеты и герценовский «Колокол», сулит военную помощь Западной Европы: «Швеция по примеру Англии вооружает свой флот, и Гарибальди уже двинулся со значительной армией». Автор обличает двуличие и лживость «Незнакомца»: это барин и аристократ, но в русском обществе выдает себя за русского чиновника, называет себя «гражданином земли русской», «руссопётой» и публично признается в любви к мужику. В кругу русских офицеров он одет «в изящный костюм хлопома-на», чтобы, по его словам, «побесить» местных польских панов, а среди поляков – в «черную чемарку и конфедератку». В духе лозунга «за нашу и вашу свободу» эmissар пытается агитировать русских офицеров, убеждая их в случае вооруженного столкновения не применять оружие и не стрелять «в свой народ – в меньшую братью», на что сразу получает отповедь о необходимости стрелять по бунтовщикам [10, л. 2, 27–28, 35–38 об.].

Дочь местного помещика Зданишевского Софья, узнав о польском заговоре, сообщает о замыслах «довудцев» своему жениху Холмогорову, офицеру гусарского эскадрона. Поляки пытаются повесить Софью как предательницу, на шею ей уже накинута петля, но ее спасает жених со своими гусарами [10, л. 57–59]. Столыпин, стремясь преодолеть очевидный схематизм сюжета, наделил

«титულную» героиню пьесы Софью двойной идентичностью. «Восторженная от деревенского уединения», но «с мужским складом ума», эта молодая девушка, по словам автора, «с теплой душой от постоянного соприкосновения с добрым белорусским народом» [10, л. 2]. Хотя Софья выросла в семье отца-католика и ходит в костел, но ее покойная мать, а также и белорусская няня – православные, и в раннем детстве ее водили в православную церковь. Наконец, устами ее жениха, русского офицера, автор формулирует отношение к идентичности, как самой Софьи, так и вообще местных помещиков: «Поляки [живут] в Польше, а в России, Западная она или Восточная, все должны быть русские; хорошие эти русские или нет?... это другой вопрос!» [10, л. 34 об.].

Пожалуй, наиболее симпатичным героем пьесы является полковой доктор Абрамзон, проникнутый русской культурой еврей, по словам автора, «образованный и не гнушающийся своего происхождения». Проницательный доктор ранее других заподозрил в «Незнакомце» польского революционного агента, но в конце пьесы он проявляет милосердие и спасает раненого эmissара от расправы русских солдат. От лица доктора Столыпин, очевидно, провозглашает и собственное отношение к возможности решения еврейского вопроса посредством просвещения: «Есть евреи и евреи – на одних можно надеяться, на других – нет. Есть евреи, которые чуждаются всякого образования, которые находятся под гнетом предрассудков и ложных преданий, которые, между тем как другие народы развивались и шли вперед, упорно оставались, и до сих пор остаются, на той же степени образования, на которой были во времена странствования по пустыни. Эти евреи теперь, как и тогда в пустыне, не Богу поклоняются, а золотому тельцу <...>. Есть евреи, которые стыдятся своего происхождения, которые в своем отечестве в России, спекулируя на русском гостеприимстве, стараются прослыть за иностранцев, за немцев, у этих евреев нет отечества <...>. Но есть евреи, которые стремятся ко всепознанию, которые жаждут науки, вместе с тем не только не скрывают, но гордятся происхождением своим от рода, к которому принадлежали первые пророки человечества; Россию, которая, как чадам своим, так широко открыла им двери, они считают матерью-отчизной, а Царя, который дарует им свободы наравне с другими своими подданными, вместе с ними, они чтут освободителем и учат детей своих молиться за него! Таким евреям вы можете верить, вы можете назвать их русскими, назвать их братьями!» [10, л. 3, 32, 38–40 об., 54, 55].

Характерно, что И.А. Гончаров как цензор этой пьесы высказывался против ее постановки на театральной сцене в Вильне. По его мнению, поскольку поляки в ней преимущественно изображались довольно карикатурно, как трусы, глупцы и продажные негодяи, было крайне сомнительно, что такая постановка могла спо-

собствовать укреплению в Северо-Западном крае русского влияния. Историческая память об этом недавнем прошлом у русских и поляков радикально различалась. «Действительно, нам, русским, – писал Гончаров, – трудно, да и не хочется представлять поляков иначе, как такими, какими они представлены в драме “Софья”: но это наш, русский патриотический взгляд, взгляд победителей, и притом убежденных в правоте своего дела». Он опасался, что местные зрители – «из поляков, а может быть и не из поляков» – найдут в пьесе много искажений и преувеличений: они «приведут примеры вешателей и убийц, зверски-фанатических, погибших позорною, а с их точки зрения – геройскою смертью, укажут множество людей, обманутых и увлеченных, но отдавших все состояние на восстание, приведут примеры отчаянной отваги безумной и доверчивой молодежи – и таким образом опрокинут добрую цель пьесы, представив ее умышленным сокрытием истины, или односторонним, случайно взятым исключением». Вместе с тем сам Гончаров, в отличие от Столыпина, видимо, не считал Северо-Западный край «Западной Россией», и не усматривал там «преобладания» русских, отмечая, что в этом крае «численностью преобладают поляки, потом евреи, русские составляют меньшинство» [2, с. 617, 618].

Исторические сочинения Столыпина, написанные специально для целей народного образования, вероятно, использовались как учебные материалы в начальных и средних учебных заведениях. В частности, экземпляры «Исторической таблицы» Столыпина были развешаны в классах Виленского раввинского училища и использовались в качестве наглядного пособия на уроках русской истории. Но, как отмечал рецензент – чиновник Виленского учебного округа, «Историческая таблица» для того, чтобы действительно стать чтением для народа, должна была быть написана более доступным и понятным языком, между тем как автор ориентировался не столько на аудиторию народных школ, сколько вообще на всех интересующихся историей края [17]. В 1860-х годах, в то время, когда публиковались научно-популярные брошюры Столыпина, с одной стороны, наблюдался рост наименований и тиражей учебной литературы, а с другой, практически отсутствовали не только доступные для народа учебники по литовско-русской истории, но и основательные академические издания.

Необходимость изучения литовско-русской истории Столыпин связывал с необходимостью выработать идеологическое обоснование политики русификации этого края. «Если бы мы, – писал он, – не имели ясных доказательств в русском происхождении князей, именуемых литовскими, и не менее ясных данных, что во владении этих князей литовское племя занимало лишь ничтожную часть онога, то фраза, на которой зиждется вся русская политика в Северо-Западном крае, что этот край есть искони русское достояние, была бы бессмыслицей» [14].

Историческая концепция, представленная в сочинениях Столыпина, в целом следовала общей схеме, разработанной историком Н.Г. Устряловым в 1830–1840-х годах. Столыпин выделял в историческом развитии России два ключевых момента. Во-первых, это разделение («раздвоение») Руси в XIII в. под влиянием татарского нашествия на две части – восточную, «Московскую Русь» и западную, «Литовскую Русь». А во-вторых, это соединение в конце XVIII в. при императрице Екатерине II обеих частей Руси «воедино». Два этих ключевых события делили историю России на три основных этапа: 1) до разделения Руси – общерусская история; 2) с XIII в. до конца XVIII в. – параллельная история «Западной Литовской» Руси и Руси «Восточной Московской»; 3) с конца XVIII в. – история «всероссийская» [11; 15, с. 48, 49, 53].

Как для Устрялова, так и для Столыпина исходным пунктом в русско-литовской истории было представление об отсутствии у Литвы собственной самобытной государственности. Однако в тех вопросах, где Устрялов, историк профессиональный, только намечал мысль, лишь указывал ее контуры, Столыпин ее акцентировал и доводил до логического конца. В частности, Столыпин утверждал, что у литовцев никогда не было ни «высшего слоя общества, интеллигенции», ни своей письменности, ни даже собственных народных песен – все это они заимствовали у русских или поляков. Это предполагаемое отсутствие практик цивилизованности у литовцев Столыпин определял термином «аборигенность» [14]. Он был склонен рассматривать «аборигенность» литовцев скорее в негативном смысле, используя это выражение как синоним отсталости и дикости. В этом вопросе Столыпин наиболее существенно расходился с современными ему публицистами и историками славянофильского направления, прежде всего с А.Ф. Гильфердингом, который признавал, что у литовцев когда-то существовала собственная государственность, а в архаичных чертах их языка и быта усматривал народную самобытность литовцев [4].

Стремясь как можно более веско и убедительно доказать «исконную русскость» Северо-Западного края, Столыпин использовал, пожалуй, все имевшиеся в то время в распоряжении русских историков и публицистов аргументы. Так, он считал, что «ядром» будущего «Литовско-Русского Великого княжества» было Полоцкое княжество. Также по его словам, собственно литовцы, или Литва этническая, занимали в русско-литовском государстве «лишь незначительную часть территории» – ту же самую, которую они занимали в XIX в. в рамках Российской империи, т.е. Ковенскую губернию и часть Виленской губернии. По его мнению, было бы ошибкой называть Северо-Западный край «не только польским, но даже и литовским» [12, с. 226; 14]. Также Столыпин считал «правдоподобной» теорию о славянском происхождении литовцев. Эта теория, весьма влиятельная в XVIII в. и начале XIX в., т.е. до развития сравнительного

языкознания, предполагала, что балтийские языки произошли от славянских, и опиралась в этом выводе на простое сопоставление лексических элементов этих двух языковых групп [5, с. 152–153; 7]. Столыпин, не будучи лингвистом, считал, что «в литовское наречие входит $\frac{3}{4}$ слов славянских» [11]. Кроме того, он считал, что литовские князья были «литовскими» только по названию, но не были этническими литовцами. В этих выводах Столыпин пошел значительно дальше Устрялова. Согласно Устрялову, литовские князья, хотя и не являясь потомками Владимира Святого, были очень тесно связаны с русскими князьями родственными узами. Эти князья-язычники утвердили свою власть в «Западной Руси» с помощью постоянных браков, заключавшихся с дочерьми русских князей, православными по вероисповеданию. Как полагал Столыпин, литовские князья либо прямо происходили от Рюрика и его потомков, либо от какого-либо из князей – «варяго-русов». «Если бы они были коренные литовцы, – рассуждал он, – то создали бы грамотность и цивилизацию литовскую», в то время как на деле они «внесли с собой в Литву язык и обычаи русские». Наиболее вероятным Столыпин считал происхождение литовских князей из полоцкого княжеского рода. С его точки зрения, эти князья бежали в Литву, спасаясь от междоусобиц. Осев в Литве, они из православия перешли в язычество, чтобы заручиться поддержкой местного языческого населения. Но как только необходимость в этом отпала, эти князья вновь перешли в православие. При этом особую роль Столыпин отводил браку князя Ольгерда с Юлианией Витебской и его переходу в православие. Он подчеркивал, что православная вера пришла в Литву ранее католичества, что само по

себе, по его мнению, было важным доказательством русско-литовского исторического единства [11; 15, с. 56–59].

Наконец, и это было, пожалуй, наиболее оригинальным в его концепции, Столыпин приходил к заключению, что, на основании династического принципа, литовцев из Вильны можно называть «русскими» с не меньшим основанием, чем, например, славян из Москвы или «чухонцев» из Петербурга [15, с. 24]. Обосновывая свою точку зрения, он писал: «Обширное пространство, занимаемое ныне Российской империей, в старину не называлось Россией, а народы, обитавшие в ней, не назывались русскими; они принадлежали к различным племенам, которые происходили от корней: славянского, финского, туркского и др. Приняли они название *русских* от князей варяго-русских, которых они впоследствии вызвали на княжение, и поэтому все они с тех пор имеют *одинаковое право* на название *русских*, каковое *одинаковое право* с тех пор имеет *каждая часть* Российского государства» [11].

Таким образом, работы Столыпина представляют интерес прежде всего как своеобразный «слепок» исторического сознания представителя как русского образованного общества, так и интеллигентного чиновничества. Вместе с тем при оценке этих сочинений необходимо также принимать во внимание творческую индивидуальность автора. Историческая концепция Столыпина соединила государственно-династическую теорию, предполагавшую целостность всех частей России под властью самодержца – будь то Рюриковичи или Романовы, с идеями об этнолингвистической общности русского народа.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бок М. П. А. Столыпин: Воспоминания о моем отце. М.: Современник, 1992. 316 с.
2. Военский К. Гончаров-цензор: Неизданные материалы для его биографии // Русский вестник. 1906. № 10. С. 571–619.
3. Гене А. Виленские воспоминания // Русская старина. 1914. № 6. С. 580–610.
4. Гильфердинг А. Ф. Несколько замечаний о Литовском и Жмудском племени // День. 1864. № 8. 22 февраля. С. 9–15.
5. Дини П. У. Балтийские языки / Пер. с итал. М.: ОГИ, 2002. 543 с.
6. Дневник заседаний Комиссии для разбора и приведения в известность и надлежащий порядок предметов, находящихся в Виленском музее древностей (из «Вестника западной России»). Вильна: В типографии Р. М. Ромма, 1865. 74 с.
7. Комзолова А. А. В поисках родства: происхождение литовцев в российской политической и исторической мысли, 1820–1860-е гг. // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. 2019. № 11/2. С. 18–24.
8. Котов А. Э. «В крепких руках правительства»: письма И. П. Корнилова и А. Д. Столыпина о преобразовании Виленского музея древностей // Вопросы музеологии. 2019. Т. 10. № 2. С. 263–282.
9. Котов А. Э. Русский политический предмодерн: забытые «консерваторы» второй половины XIX века. СПб.: Владимир Даль, 2019. 285 с.
10. Российский государственный исторический архив. Ф. 1662. Оп. 1. Д. 262.
11. [Столыпин А. Д.] Историческая таблица Северо-западной части Российской империи, занимаемой губерниями: Виленской, Ковенской и Гродненской. [2-е изд.]. Вильна: Типография А. Сыркина, 1864. [Без нумерации страниц].
12. [Столыпин А. Д.] Письма из Западного края // Военный сборник. 1864. Т. 37. № 5. 219–228.
13. [Столыпин А. Д.] На смерть графа Михаила Николаевича Муравьева // Виленский вестник. 1866. № 184. 1 сентября.
14. [Столыпин А. Д.] Хроника Генриха Латыша, как подспорье к изучению древней истории Северо-Западной Руси // Виленский вестник. 1867. № 107. 14

- сентября.
15. Столыпин А.Д. Краткая история России для народного и солдатского чтения. СПб.: [б. и.], 1869. 112 с.
 16. [Столыпин А.Д.: Некролог] // Курьер. 1899. № 319. 18 ноября.
 17. С.Ш. [Шолкович С.В.]. Рец.: Историческая таблица Северо-западной части Российской империи, занимаемой губерниями: Виленской, Ковенской и Гродненской // Журнал для родителей и наставников. 1865. № 4. С. 45.
 18. [Тютчев Ф.И. Стихотворение на кончину М.Н. Муравьева] // Домашняя беседа. 1866. № 43. С. 995.
 19. Театральная новость на новый год // Виленский вестник. 1866. № 3. 4 января.
 20. Jurkowski R. Pomocnicy Michała Murawiewa. Arkadiusz i Dymitr Stołypinowie i ich działalność w Wilnie w latach 1865–1874 // Echa Przeszłości. 2014. T. 15. P. 93–108.

© Комзолова Анна Альфредисовна (amok.1863@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Санкт-Петербургский государственный университет

«ТЕПЕРЬ УЖЕ ЧАСТЬ ДОРОГОЙ РОССИИ»: ПРАЗДНОВАНИЕ 300-ЛЕТНЕГО ЮБИЛЕЯ ДОМА РОМАНОВЫХ В УЗБЕКИСТАНЕ

Рыжова Анастасия Петровна
аспирант, Санкт-Петербургский
государственный университет
ot_chan@mail.ru

"NOW PART OF DEAR RUSSIA": CELEBRATION OF THE 300TH ANNIVERSARY OF THE ROMANOV DYNASTY IN UZBEKISTAN

A. Ryzhova

Summary: The article is devoted to the celebrations in honor of the 300th anniversary of the Romanov dynasty in the Syrdarya, Fergana and Samarkand regions. On the basis of archival documents and periodicals, jubilee events were recreated among the Russian population and among the "natives". They were supposed to facilitate the merger of the Turkestan region with other parts of the empire. The local population passively, but with interest, participated in the holiday of the "White Czar".

Keywords: commemorative policy, the Romanov dynasty, the 300th anniversary of the dynasty, Uzbekistan, Syrdarya region, Fergana region, Samarkand region.

Аннотация: Статья посвящена торжествам в честь 300-летия династии Романовых в Сырдарьинской, Ферганской и Самаркандской областях. На основе архивных документов и периодической печати воссозданы юбилейные мероприятия у русского населения и у «туземцев». Они должны были способствовать слиянию Туркестанского края с другими частями империи. Местное население пассивно, но с интересом участвовало в празднике «Белого Царя».

Ключевые слова: коммеморативная политика, династия Романовых, 300-летний юбилей династии, Узбекистан, Сырдарьинская область, Ферганская область, Самаркандская область.

Власти Российской империи проводили национальную политику в Туркестанском генерал-губернаторстве в соответствии со своей главной задачей — постепенным слиянием края с остальными частями империи [15, с. 126]. Коммеморативная политика являлась элементом управления, с помощью которого возможно было сформировать из кочевников верных подданных русского царя. Праздник в честь 300-летия дома Романовых в 1913 г. по причине объявленной «всемирности», отмечался и на территориях современного Узбекистана с вниманием к «туземному» населению. Изучить эти празднества у далеких от русской культуры «туземцев» удалось с помощью периодической печати и архивных материалов фондов РГИА, а именно, отчетов местной власти о проведенных торжествах в Сырдарьинской, Ферганской и Самаркандской областях. Со страниц официальных источников прослежена и реакция «туземного» населения, которое не было однородным и «делилось даже на фракции и группы, из которых две главнейшие, сарты и киргизы, издавна находились в отношениях племенного антагонизма» [8, с. 15].

Основные юбилейные мероприятия проходили в Ташкенте, который на тот момент был довольно благоустроен и поражал «не только иногородних туземцев края, а также бухарцев и хивинцев, но и заезжего русского путешественника, с чистыми в летнее время тротуарами и мощными улицами, с прекрасными школами, с электрическим трамваем и телефоном, с электриче-

ским и керосино-калильным освещением, с кипящими жизнью базарами и с великолепными уличными насаждениями и садами, с красивыми зданиями и памятниками, с учеными, спортивными и благотворительными обществами, с театрами и газетами» [5, с. 27]. Начальник Ташкента полковник А.О. Завитневич в своем отчете указал лишь то, что все сведения о празднике 21 февраля в городе подробно описаны в статьях газет «Туркестанские Ведомости» и «Туркестанский Курьер». В этот день в «русской части города» здания приобрели торжественный вид. Крестные ходы из разных церквей следовали к Спасо-Преображенскому военному собору на литургию. В ней участвовали главный начальник края, генерал от кавалерии А.В. Самсонов, разные чины и другие молящиеся из числа горожан. После литургии состоялся военный парад, был зачитан Высочайший манифест и специально подготовленная к этому дню молитва [16].

Затем раздался пушечный салют, и к главному начальнику края подходили депутации «от городского самоуправления, от мещанского общества, от русского Никольского поселка Ташкентского уезда, от туземного населения, от местных армян и от туземных евреев». Особый интерес вызывает приветствие от крестьян поселка Никольского: «г. Генерал-Губернатор выразил удовольствие по тому поводу, что крестьяне довольны своей участью и благодарны Государю Императору за устройство их в крае и выразил пожелание скорее видеть весь край покрытым сетью русских благоденствующ-

щих поселков, лишь тогда можно будет с уверенностью сказать, что край сольется в одно с нашим государством и сделается вполне русским».

С речью от «туземного» населения выступил «почетный старик» Ишан-Хан Сеид Махмудханов: «В течение многих веков наш Туркестанский край населяли враждебные племена, которые постоянно вели борьбу между собой. Было тяжелое время, когда люди и имущество не были гарантированы спокойствием даже на один час. Но с подчинением туркестанского края под скипетр русского Царя, население познало все благо спокойной жизни, люди занялись своим ремеслом и вполне уверены в том, что в завтрашний день и в следующие года не могут лишиться своего имущества, они с чувством глубокой благодарности сознают ту пользу, которую имеют от перемены Правительства, и стараются поддержать тот лестный отзыв Вашего Высокопревосходительства, который очень их обрадовал, когда в последний проезд Великого Князя Константина Константиновича Вы изволили доложить Его Императорскому Высочеству о полном спокойствии всего населения». В конце своей речи он сказал, что в мечети Джамии Старого города устраивают народные угощения для бедных и пригласил Самсонова на это мероприятие. Тот ответил благодарностью: «особенно приятно слышать сознание разницы между прежним бесправным положением и теперешней уверенностью, что под сенью русских законов туземцы спокойны за свою личную неприкосновенность и за свое имущество, и видеть то искреннее чувство, с которым они относятся к настоящему торжеству». Обратившись ко всем старикам, Самсонов подметил, что они должны объяснять эту разницу своим детям, внукам и «воспитывать свое молодое поколение в заветах преданности русскому Царю». После завершения основных мероприятий ученики последовали в свои учебные заведения для проведения чтений, а высшие чины посетили бал в военном собрании. Более тысячи учеников русско-туземных школ после парада «разноцветной вереницей халатов и селей» отправились в «Народный Дом», где пропели гимн и молитву на сартовском языке, а затем были проведены чтения. Народное гулянье в городском саду не состоялось из-за плохой погоды, но вечером был дан фейерверк.

Старый город был достойно украшен, и на улицах наблюдалось большое оживление: «у сартов, одетых по праздничному, было заметно повышенное настроение, и они необычайно весело беседовали между собой». Весь день на улицах соблюдался порядок, «не было замечено ни одного пьяного сарта, что там для четверга составляет исключение». Днем в мечеть Джамии прибыли многие высшие чины и почетные сарты [16]. Это культовое сооружение привлекало внимание многих путешественников: «С высоты этой мечети, известной также под названием Царской мечети, открывается великолепный вид на туземный Ташкент с его миниатюрными домика-

ми под глиняными крышами». После землетрясений она была восстановлена на пожертвования Александра III [4, с. 3]. На угощение пришло много местного населения. Ученики медресиских школ прочитали молитву за Царя и исполнили на русском языке гимн «Боже, Царя Храни!» В конце статьи автор добавил свои впечатления: «Вообще же по отношению к туземному городу можно сказать, что в праздновании знаменательного юбилея сарты не отставали от русской части города».

В местности Подшеват ташкентского уезда в честь юбилея был устроен посёлок, которому дали название «Романовский». Кроме того, первое Ташкентское русско-туземное 2-классное училище переименовали в «Романовское» [7]. Русско-туземное учебное заведение было «одним из могущественных средств для сближения покоренных инородцев с русскими и для поднятия их умственного и нравственного уровня до той степени, при которой возможно восприятия европейской цивилизации» [9]. Большинство сартов с неохотой отдавали своих детей в русско-туземные школы «будучи народом, тесно замуравленным в рамки религии, выражавшейся иногда в остром нетерпимом фанатизме к русским» [1]. В данные заведения детей все-таки отдавали по причине важности знания русского языка. Гласный ташкентской городской думы Сеид Керим-Сеид Азимбаев под предлогом 300-летнего юбилея династии подал заявление на имя директора Алексеевского коммерческого училища, в котором он описывает свои впечатления от этого учебного заведения: «Род наш всегда был предан русским Царям и отец мой, оказавший важные услуги Русскому Правительству, завещал нам, детям своим, верность и благовеиную преданность нашим государям. Сын мой, окончивший 4 класса вверенного вашему превосходительству училища ныне с успехом ведет мое большое торгово-промышленное дело и является прекрасно-воспитанным, серьезным и нравственным человеком, преданным родине и Царю. Я счастлив, что имею возможность своих детей учить в русских учебных заведениях, где они могут получить надлежащее воспитание и образование». Он пожертвовал деньги на сооружение бюста наследника Алексея Николаевича при училище, который, по его словам, должен нести значительную смысловую нагрузку: «бюст Царственного отрока должен иметь особенное воспитательное значение для обучающейся молодежи, поддерживая в них великое чувство любви к отечеству и к своим обожаемым Государям» [6].

На следующий день торжества продолжались. В здании уездного правления состоялся праздничный обед, на который были приглашены «старосты русских селений и некоторые почетные сельчане, волостные управители и некоторые заслуженные туземцы». Комнаты были украшены флагами и портретами Николая II и Александры Федоровны. Для «туземцев накрыт и сервирован был стол на коврах с обильным достарханом; для представителей русского населения стол накрыт был по-

русски с водкой, винами и проч.». Основными блюдами были традиционные русские пироги и плов. Начальник уезда произнес речь, в которой обратился с благодарностью к слушателям и предложил «туземцам» уезда построить по школе в каждой волости: «Эти школы помогут туземному населению лучше исполнить свой долг послужить своей родине, и приобщиться ко всем благам ее, зная государственный язык родины». Автор статьи заканчивает описание обеда следующими словами: «Туркестан теперь уже часть дорогой России — нужен ей и служит уже ее украшением». В отчете ташкентского уездного начальника описывается то, как по всему уезду были устроены «туземные» игры «Байга» и др. Также в уездном управлении в память о юбилее был введен праздник 21 февраля [12, л. 5 об.].

Отдельного упоминания заслуживает издание, приуроченное специально к юбилейному дню киргизскими учителями и поэтом Шади Джанкуровым – первая книга на киргизском языке «История – поэма царствования Дома Романовых». В книге стихами кратко изложена история династии: «Задай же вопрос, кто наш Государь, И вы получите ответ: белый царь. Спросите о царской династии – И почти никто не в состоянии дать вам ответа» [14]. Автором статьи, где описывается эта книга, указывается, что «язык книжки удобопонятен и для сартов и для узбеков».

В городе Скобелев Ферганской области отметили юбилей сходным с Ташкентом образом. Интересно то, что на следующий день, 22 февраля, с помощью местной администрацией состоялась закладка «музея-библиотеки в память 300-летия царствования Дома Романовых» [3]. Отдельное внимание стоит уделить мероприятиям в уездах этой области. В главной мечети Старый Маргелан в присутствии большого количества народа были прочитаны молитвы «о здравии Царствующего Дома» [13, л. 12]. В «Ферганских областных ведомостях» подробно описано литературный утренник в Янги-Курганской русско-туземной школе Наманганского уезда. Заведующим школой была произнесена речь, которая сразу переводилась на сартовский язык. Речь «произвела на слушателей – туземцев глубокое впечатление, оставив в их памяти хорошее, светлое представление об истории русского государства» [2]. Ученики пели песни, читали стихи и разные статьи на русском и сартовском языках. По мнению автора, так как «туземцы» впервые присутствовали на подобном мероприятии, они отнеслись к нему с боль-

шим интересом.

В празднично украшенном Самарканде все основные торжества прошли по уже устоявшемуся ритуалу [11, л. 64]. Интересно то, что ходжентский уездный начальник в своем отчете отметил то, что праздник отмечался только в русских поселках уезда, а в «туземных» кишлаках празднования не проводились [11, л. 69]. Не так часто в газетах можно встретить описания праздника в тюрьмах. В ташкентской тюремной церкви была совершена литургия, после которой прокурор окружного суда Б.Ю. Рахальский объявил 65 арестантам, что они подлежали освобождению в силу Высочайшего манифеста. Многим другим заключенным срок был сокращен. 21 февраля находящиеся в карцере были освобождены, для всех арестантов было улучшено питание, увеличено время прогулки и разрешены свидания [10]. В Скобелеве в тюремной церкви на молебне присутствовали православные арестанты вместе с прокурорами, начальником тюрьмы А.Т. Шарыбиным и его помощником. Заключенные-мусульмане были выведены в тюремный двор, «где приглашенный мулла совершил благодарственное моление». 35 арестантов было освобождено, срок остальным заключенным сокращен, и в этот день улучшено питание [17].

В 1913 г. местные власти пытались внушить «туземцам», что они должны быть «готовы положить жизнь за дорогую Родину и за нашего Великодержавного императора» [2]. Администрация пыталась также вызвать патриотические настроения среди «туземного» и русского населения с помощью легенд и описания «великого прошлого» представителей династии. В связи с тем, что праздник в честь 300-летнего юбилея дома Романовых был всероссийским, описания торжеств стекались в петербургский Комитет для устройства празднования трехсотлетия Царствующего Дома Романовых со всей империи. Население Туркестана отнеслось ко всем юбилейным мероприятиям так же положительно, как и большинство населения империи. Однако его роль была скорее пассивной: «туземцы» были вовлечены в праздничные мероприятия в значительно меньшей степени, чем русские. Как бы ни хотели власти создать картину общенародного единства, у них это не получилось. В итоге русское население праздновало отдельно от «туземцев», многие из которых вообще не стали отмечать юбилей династии.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андреев Гр. Зрелый вопрос русско-туземных школ // Туркестанский курьер. 1909. № 7.
2. Баранов К.В. Литературное утро в Янги-Курганской русско-туземной школе // Ферганские областные ведомости. 1913. № 53. С. 3.
3. К. Празднование 300-летнего юбилея дома Романовых в гор. Скобелев // Ферганские областные ведомости. 1913. № 50. С. 2.
4. Кастанье И.А. Поездка по Тургайской и Сыр-Дарьинской областям в 1906–1907 г. вдоль Ташкентской железной дороги. Оренбург: Тип. Мильберг, 1909. 67 с.

5. Маллицкий Н.Г. Ташкент (Исторический очерк). Известия ташкентской городской думы Ташкент, 1915. 27 с.
6. Местные известия // Туркестанские ведомости. 1913. № 40. С. 5.
7. Местные известия // Туркестанские ведомости. 1913. № 32. С. 2.
8. Наливкин В.П. Туземцы раньше и теперь. Ташкент: Электр. Типо-лит. «Турк. Т-ва Печатного Дела», 1913. 144 с.
9. Особенности русско-туземных школ // Туркестанский курьер. 1908. № 68.
10. Праздник в тюрьме // Туркестанские ведомости. 1913. Прибавление к № 44. С. 3.
11. Российский государственный исторический архив (далее – РГИА). Ф. 1320. Оп. 1. Д. 228.
12. РГИА. Ф. 1320. Оп. 1. Д. 237.
13. РГИА. Ф. 1320. Оп. 1. Д. 253.
14. Утегенов С. 300-летний юбилей Царствования Дома Романовых и киргизы // Туркестанские ведомости. 1913. № 44. С. 4.
15. Центральная Азия в составе Российской империи / под ред. С. Абашина, Д. Арапова, Н. Бекмаханова и др. М.: Новое литературное обозрение, 2008. 451 с.
16. Шумилов В. Празднование 300-летнего юбилея Дома Романовых в Ташкенте // Туркестанские ведомости. 1913. № 44. С. 3.
17. Юбилейные торжества в г. Скобелеве // Ферганские областные ведомости. 1913. № 47. С. 3.

© Рыжова Анастасия Петровна (ot_chan@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Санкт-Петербургский государственный университет

РЕПРЕССИВНАЯ ПОЛИТИКА ГОСУДАРСТВА В СФЕРЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ НА ЮЖНОМ УРАЛЕ В 1930-1934 ГОДАХ

Семенов Сергей Владимирович
К.и.н., доцент, Оренбургский
государственный университет
ssemenov_2001@mail.ru

REPRESSIVE STATE POLICY IN THE FIELD OF HIGHER EDUCATION IN THE SOUTHERN URALS IN 1930-1934

S. Semenov

Summary: The article considers state policy regarding higher education in the Southern Urals in 1930-1934. Political repressions in the field of higher education in the Southern Urals significantly complicated the development of the higher school of the region: some teachers were shot; some were forbidden to teach by hanging various kinds of "labels"; the students of the institutes suffered, which for the slightest political hesitation everywhere expelled from universities; higher education institutions have lost experienced leaders.

Keywords: political repression, higher education, South Ural, pedagogical, agricultural institutes.

Аннотация: В статье рассматривается государственная политика в отношении высшего образования на Южном Урале в 1930-1934 гг. Политические репрессии в сфере высшего образования на Южном Урале значительно осложнили развитие высшей школы региона: часть преподавателей расстреляли; некоторым запретили преподавать путем навешивания разного рода «ярлыков»; пострадало и студенчество институтов, которое за малейшее политическое колебание повсеместно изгоняли из вузов; высшие учебные заведения лишились опытных руководителей.

Ключевые слова: политические репрессии, высшее образование, Южный Урал, педагогические, сельскохозяйственные институты.

Страна в начале 30-х годов XX века наращивала темпы развития промышленного производства, сельского хозяйства, что требовало высококвалифицированных специалистов в различных областях человеческого знания. Важным звеном в процессе подготовки высококлассных специалистов являлось общее и высшее образование, где ощущалась нехватка кадров. Таким образом, для развития экономики региона важным являлось не только строительство промышленных объектов, но и открытие учебных заведений как педагогического, так и индустриального и сельскохозяйственного направлений.

В начале 30-х годов XX века на Южном Урале был открыт ряд институтов, готовящих специалистов для народного образования страны и региона. В 1930 году в городе Оренбурге начались занятия в двух новых вузах: педагогическом и сельскохозяйственном [1. С. 145]. В 1932 году педагогический институт был открыт в городе Магнитогорске [4. С.4]. Магнитогорский горно-металлургический институт был создан в 1933 году на базе филиалов Свердловских институтов [5. С. 2]. Весной 1934 года Челябинский областной отдел народного образования получил задание от Областного комитета ВКП(б) по организации педагогических институтов в городах Челябинске, Магнитогорске и Шадринске, но выполнено оно было с определенными коррективами только в июле 1934 года [17. С. 21-22].

Репрессивная политика государства в отношении профессорско-преподавательского состава, сотрудников и студентов институтов стала во многом определяющим фактором развития высшего образования на Южном Урале в 30-е годы XX века. Ведь, чтобы стать преподавателем или студентом института, не достаточно было иметь определенную квалификацию или собственное желание соответственно, также необходимо было представить справку о социальном происхождении. Затем парторганизация эти сведения проверяла. Все это порождало и санкционировало, на наш взгляд, политический террор. Рассмотрим репрессивную политику государства в вузах Южного Урала в 30-тые годы XX века.

В марте 1931 года по решению Средне-Волжского Краевого комитета ВКП(б), обследовавшего агропедагогический институт города Оренбурга, был снят с работы его директор М.М. Тимофеев. Руководство института обвинили в том, что оно «не занималось должным просмотром и выправлением учебно-производственных планов и программ, их насыщенность ленинизмом» [6. Л. 8]. В результате чего, согласно отчету Крайкома ВКП(б), получился «прорыв с кулацкой программой» по педагогике профессора А.Ф. Беякова [15. Л. 10]. Людей привлекали к ответственности за политические взгляды, их лишали работы только потому, что они интеллигенты старого поколения (так называли людей, которые учились при царском режиме).

Молодое поколение специалистов с точки зрения партийных функционеров не должно подвергаться влиянию «кулацких программ», «буржуазных теорий» и тому подобное. Определяющую роль для будущих специалистов имело социальное происхождение от «чуждых элементов», так называли детей священников, зажиточных крестьян и т.п. институты периодически очищали. В октябре 1930 года ответственный секретарь ячейки ВКП(б) татаро-башкирского агропединститута города Оренбурга сообщил уполномоченному ОГПУ Абдулинского района, что разыскиваемый ими гражданин Исмагилов Х. (родился в с. Ново-Тирус, Абдулинского района, его семья была раскулачена находится в татаро-башкирском агропединституте в качестве студента. При этом секретарь обращал особое внимание на социальное происхождение Исмагилова Х. и просил проверить, действительно ли он «является сыном муллы». По мнению секретаря, к Исмагилову Х. нужно было принять меры «к изоляции через Оренбургское ОГПУ». В итоге студента наказывают только потому, что он сын муллы. [7. Л. 1]

В начале 30-х годов XX века шел поиск и терроризирование ряда «старых» специалистов и студентов «чужаков» из семей дворян, офицеров, духовенства, зажиточного крестьянства и в Оренбургском Института ветеринарии (Инсвет) [2. С. 214]. Так, на общем собрании ячейки ВКП(б) Ветеринарного факультета 19 марта 1931 года слушали отчетный доклад Кравцова о партийном коллективе вуза. В связи с «правооппортунистической» вылазкой на Мясном факультете занимались вопросами выявления «чуждого элемента». В результате проверки социального состава студенчества из института исключили 27 человек – «чуждых элементов» [8. Л. 10]. Поиском «чуждого элемента» занимались систематически. На общем собрании ячейки ВКП(б) Ветеринарного факультета 30 декабря 1931 года разбирали заявление на товарища Вдовина – студента этого факультета февральского набора 1931 года. В заявлении сообщалось, что Вдовин – сын кулака, а это означало, что он должен быть исключен из партии. Постановление собрания о Вдовине было следующим: «Принимая во внимание его хорошую работу в партии и не скрывает, что он сын кулака, но с отцом не имеет связи с 1924 года... постановили в партии оставить». Это скорее исключение из обычной практики 30-х годов XX века по очищению институтов от «чуждых элементов» [8. Л. 38 об., 43 об.].

На заседании бюро ячейки ВКП(б) Мясного факультета 13 февраля 1931 года слушали обращение Горкома ВКП(б) от 8 февраля 1931 года о болезненных явлениях в учебных заведениях города Оренбурга. По итогам обсуждения обращения Горкома ВКП(б) была принята резолюция заседания бюро Мясного факультета, в которой требовалось к «первому марта провести проверку социального состава» студентов и добиться очищения вуза от «чуждых элементов», также требовалось «пере-

смотреть учебные программы под углом выверки их в части искажения». На заседании бюро ячейки ВКП(б) Животноводческого факультета 3 марта 1931 года совместно с парторганизациями и партактивом рассматривали информацию партторгов и руководителей кружков текущей политики о выполнении требований, изложенных в обращении Горкома ВКП(б). Выслушав партторгов из каждой группы всех курсов, имевшихся в институте, и руководителей кружков текущей политики, собрание приняло постановление, где отмечалось о наличии большого количества «чуждых, аполитичных, заведомо непригодных элементов среди студенчества». После проработки обращения Горкома ВКП(б) начался активный поиск правооппортунистом, «чуждых» и тому подобных в вузе. Так, студент Мясного факультета Тюгелев, выступая в группе на студенческом собрании, говорил, что «деревню грабят», в деревне «денежный кризис». После таких слов его обвинили в «правооппортунистических взглядах», а выступление квалифицировали как «кулацкую агитацию», отмечалось, что всем этим он «разлагает дисциплину в группе» [8. Л. 26, 31]. Способ избавления от таких «чужаков» был прост. Как правило, это исключение из членов, кандидатов партии, а также членов ВЛКСМ. В дальнейшем, беспартийный человек имел сложности с поступлением на работу.

В середине 1931 года в стенах вуза получает распространение «задержка». Под этим термином мы определяем состояние студента во время проверки его социального происхождения. В ходе проверки выясняются все аспекты вступления в партию: скрыл или не скрыл свое социальное происхождение, имеет ли родственников «чужаков», например, отец – кулак, служитель религиозного культа, урядник и тому подобное. Если человек не вызывал никаких подозрений, то его принимали в партию.

Во второй половине 1931 года детально изучался и преподавательский состав вуза. На заседании бюро партколлектива Института ветеринарии (Инсвет) 9 июля 1931 года в повестку дня был включен доклад Сектора кадров – план работы. Этот план работы предусматривал: «установить социальный и партийный состав педагогического состава вуза и курсов». При этом в 1931 года на заседании партколлектива отмечалось «недостаточное укомплектование НИИ научными работниками. Из 70 необходимых имеется всего 20 работников». В институте ощущалась острая нехватка преподавателей. Согласно докладу о работе Секции Научных Работников, обсуждавшегося на собрании бюро коллектива в сентябре 1931 года, нужно «развернуть жесточайшую критику и самокритику среди работников Института, не взирая на лица и их положение... исправляя недостатки и искривления в работе». [8. Л. 1, 58, 80, 81]

На заседании бюро партколлектива Оренбургского

Инсвета 14 октября 1931 года была принята резолюция по докладу Халина о состоянии Кормового факультета. Резолюция требовала обратить внимание на специалистов «со старым укладом». В ней отмечалось, что в институте есть сильные специалисты – профессора Небольсин С.И., Торопов К.А., Новиков, Бажанов С.С. и другие, но подчеркивалось, что они – «со старым уклоном». Резолюция требовала обратить внимание всех парторганизаций, особенно Кормфака и партчасти, дирекции на надлежащий контроль и руководство работой научных сотрудников. При этом в резолюции снова отмечается недостаток преподавателей. Преподаватели «со старым уклоном» к учебному процессу допускались в случае острой нехватки кадров. Так, общественно-политические и экономические дисциплины при «исключительном недостатке» преподавателей преподавал беспартийный, бывший белый офицер [8. Л. 90-91]. Число таких преподавателей в институте старались свести к нулю. Председателя Секции Научных Работников профессора Жуковского-Несмелова В.А. обвиняли в том, что он «в своих выступлениях старается игнорировать руководство института... в ряде своих выступлений проявляет антисоветский характер». Парткомом ставилась задача дистанцировать Жуковского-Несмелова В.А. от научных работников. Руководство института стремилось не допустить сплочения преподавателей «со старым укладом», а поэтому его действия были направлены против объединения научных работников. Репрессивный механизм «чистки» вуза обрастает новыми приводным ремнем. Теперь на выявление «чуждых элементов» работала и Легкая кавалерия – это комсомольский орган. Выявление «чуждого элемента» ведется через треугольник групп» [11. Л. 78, 79, 82].

В ноябре 1931 года в вузе было вскрыто дело вредительства научных работников. По этому делу проходили профессора Дорофеева и Васильев; доценты Эльманов и Решетов, а также научный работник Рогозин. «Ведение вредительской работы со стороны отдельных научных работников [требовало] изъятие двух профессоров: Дорофеева, Васильева; двух доцентов: Решетова, Эльманова». Имело место «протаскивание буржуазной идеологии» отдельными преподавателями. Научных работников института обвинили во «вредительстве», а руководителей – в отсутствии политической бдительности [11. Л. 29].

Обратим внимание на одну важную деталь в «деле вредительства» научных работников вуза. Обсуждение его на общевузовском собрании студентов и работников происходило спустя 3-4 месяца, то есть в феврале 1932 года, а выводы и практические предложения были представлены на заседании бюро партколлектива при Оренбургском Инсвете только 13 июня 1933 года. Главное предложение заключалось в контроле за профессорами со «старым уклоном»: «Партчасти, директорам фракции,

бюро СНР, МК вести систематическое изучение политического лица каждого научн[ого] работн[ика], в особенн[ости] из старых профессоров Небольсина С.И., Жуковского В.А., Панферова, Бажанова С.С., Лазаренко, Томина и особенно ведущих научно-исследоват[ельскую] работу Бернштейна, Иванову и других. Для означенной цели предложить ячейкам ВКП(б) сделать персональное прикрепление членов партии к указанным научн[ым] работн[икам], указав метод изучения» [9. Л. 29].

Было решено ввести в систему заслушивания отчетов с предварительным обследованием заведующих кафедрами и научных работников о ходе научно-исследовательской работы, организации учебно-педагогического процесса, научных командировок, поездок и т.д., а также вести каждодневную проверку и контроль даваемых лекций каждым из научных работников. Ответственными за проведение в институте были партчасть, директор, фракции МК и бюро СНР.

Стремление знать, кто поступает в вуз, требовало проверки и на подготовительных курсах при Инсвете. 7 января 1932 года были проверены Ветфельдшерские курсы – отметили «недостаточное изучение социального состава курсантов». Ячейке ВКП(б) при курсах была дана следующая рекомендация: «В повседневной работе выявлять «чуждые элементы» и добиваться их исключения». [9. Л. 4-5]

Травля профессора Жуковского-Несмелова В. А. продолжается и в 1932 году. В январе 1932 года в СНР были вскрыты серьезные недочеты, но главный недочет был в том, что «бюро СНР возглавляется политически НЕВЫДЕРЖАННЫМ и неактивным лицом (профессором Жуковским)» [9. Л. 7].

В феврале 1932 года начинается травля профессора С.С. Бажанова – относившегося к так называемой профессуре со «старым уклоном». Его программу преподавания признали «пропитанной Кондратьевско-Чаяновской трактовкой» развития сельского хозяйства. Для проверки программы на кафедре Полевого кормодобывания С.С. Бажанова создали комиссию. 20 февраля 1932 года комиссия по проверке программ на кафедре общего земледелия профессора Бажанова С.С. доложила результаты. На основании информации комиссии заседание бюро партколлектива Оренбургского Инсвета приняло резолюцию. В ней «поступок» профессора Бажанова С.С. квалифицируется как «контрреволюционная вылазка». В первом пункте резолюции отмечалось, что была «сделана явная вылазка вредителя на идеологическом фронте... без всякого прикрытия сделана попытка проповеди Кондратьевско-Чаяновских установок», то есть взглядов на сельское хозяйство как особую доминирующую во всем народном хозяйстве область, ведущую за собой народное хозяйство в целом и даже опреде-

ляющий облик страны и ее социальный уклад [12. Л. 19, 21, 23]. Ранее профессор уже привлекался за «Кондратьевско-Чаяновские» взгляды. Бажанов С.С. 11 октября 1930 года был арестован Самарским ГПУ и семь месяцев находился под следствием по делу «Трудовой крестьянской партии», руководителями которой были названы советские экономисты – Н.Д. Кондратьев и А.В. Чаянов. Но улики не оказались, и профессор был освобожден из-под ареста [3. С.8].

Теперь контрреволюционную вылазку профессора Бажанова С.С. прорабатывали на бюро СНР, на общем собрании студентов, по всем группам для того, «чтобы было достигнуто более углубленное изучение корней подобных вылазок классового врага». Все средства использовались против профессора, чтобы создать «против кондратьевца Бажанова... общественное мнение». В это же время студента третьего курса Мясного факультета Чунина обвиняют в «кулацких вылазках». Этот вопрос рассматривался на заседании бюро партколлектива Оренбургского Инсвета 20 февраля 1932 года, которое также рассматривало вопрос и о Бажанове. Постановление по кулацкой вылазке Чунина было следующим: «Информацию принять к сведению, увязав эту вылазку с вылазкой Бажанова». На данном заседании постановили: «За проявление антисоветских и антипартийных настроений Чунина исключить из Института». [12. Л. 19-23]

Параллельно с рассмотрением «вылазки» Бажанова С.С. обследовалась ячейка Кормового факультета Инсвета, где и работал профессор. Важным для дальнейшей жизнедеятельности института является следующий вывод комиссии: «Усилить работу по выявлению «чуждых элементов» и вести решительную борьбу с идеологией и чуждыми кулацкими вылазками». Практически на каждом собрании требовалось «усилить работу с «чуждыми элементами» и изгонять их из стен вуза... Продолжать с той же настойчивостью выявление «чуждых элементов» и лиц кулацкой идеологии, замеченных в таковой исключить из вуза, не допуская к выпуску... Работу по выявлению чужаков не выпускать из поля зрения партиячейки» Каждый месяц на собраниях партийных коллективов факультетов обращалось внимание на борьбу с «чуждыми элементами». [12. Л. 24, 29. 33].

В марте 1932 года на заседании бюро партколлектива Мясного факультета было констатировано следующее: «Решительнее вести борьбу со всякими правоопportunистическими колебаниями и левацкими заскоками как среди студентов, так и среди научных работников» [12. Л. 37].

В постановлении общего партсобрания 10 мая 1932 года требовалось усилить бдительность членов и кандидатов ВКП(б), за всеми вылазками и проявлениями со стороны студентов «кулацкого и чуждого настроения»,

решительно ведя борьбу с такими настроениями, очищая курс от носителей таких настроений [13. Л. 32-32 об.].

На общем открытом партийном собрании членов и кандидатов Мясного факультета 22 декабря 1932 года были определены задачи: «Задача для каждого коммуниста в отдельности, бюро ячейки, партторгов, общественных организации не ослаблять работы по выявлению социально-чуждых элементов в среде студенчества».

Тревожно было и в вузах Челябинска. В 1931 году из филиала Уральского института механизации сельского хозяйства в городе Челябинске исключили 31 студента с не пролетарским происхождением, а за три месяца 1932 года было выявлено парторганизацией института 23 студента-чужака [16. Л. 15].

Недостаточная бдительность парторганизации института, по мнению комиссии Челябинского Горкома, активизировала контрреволюционные рютинско-троцкистские элементы, к таковым были отнесены выступления Таранова 30 и 31 декабря 1931 года, Зотова и Безсонова 13 января 1932 года [16. Л. 16].

По результатам проверки комиссии горком принял решение распустить бюро партколлектива, а секретарю Морозову объявили строгий выговор с предупреждением и сняли с работы «за проявление классовой близорукости к вылазкам классово-враждебных элементов», по этой же причине дело директора института Любутина передали в городскую контрольную комиссию.

Бюро горкома перед парторганизацией института поставило основную задачу: «повышение политической бдительности» и активной борьбы против «классово-враждебных вылазок», к таковым отнесли правых и левых оппортунистов.

Комиссия обязала дирекцию института вести решительную борьбу против «извращений в учебе» и «очистить от лже-преподавателей и классово-чуждых элементов» Челябинский филиал Уральского института механизации сельского хозяйства. [16. Л. 16]

В октябре-ноябре 1932 года были выявлены «кулацкие выступления» студентов: об этом якобы свидетельствовали их лозунги. Также партийной организации стало известно, что некоторые студенты причастны к «троцкизму». Дело в том, что некоторые из них общались со своими товарищами – Криворучниным, Зотовым, которых к этому времени уже выявили как «участников троцкистской группы».

В антисоветских выпадах обвинили преподавателей института Яковлева и Карелина. Парторганизацию и дирекцию института обвинили в том, что педагогический

персонал недостаточно «очищен от чуждых элементов». Старосту академической группы студента Таранова обвинили в троцкизме, так как к тому времени его из партии уже исключили за якобы троцкистские выступления. [16. Л. 15]

В конце 1932 года комиссия Челябинского горкома ВКП(б) обследовала филиал института механизации сельского хозяйства и выявила политические ошибки бюро партколлектива и дирекции института. В частности, в итоговом докладе комиссия отметила «политическую близорукость» и недостаточную борьбу с «классово-враждебными политическими выступлениями». [16. Л. 15]

На февральском заседании партколлектива Оренбургского института ветеринарии в начале 1933 года рассматривался вопрос о состоянии Рабфака. Было принято решение о пересмотре социального состав преподавателей и студентов Рабфака к 1 марта 1933 года [9. Л. 8].

В это же время на закрытом партсобрании актива Инсвета (58 человек) и Агропединститута (18 человек) города Оренбурга обсуждали закрытое письмо Крайкома ВКП(б) о выявленной контрреволюционной организации в СВК (Самарской Высшей Коммунистической школе). На собрании отмечалось, что «письмо мобилизует еще больше внимания в проведении строжайшей революционной бдительности на борьбу со всякими контрреволюционными выступлениями». Для повышения революционной бдительности было решено в месячный срок проверить вновь принятый контингент студенчества, а также вновь приглашенных научных работников – одновременно усилить работу по выявлению «чуждых» рабочему классу, как среди студенчества, так и среди научных работников [9. Л. 46].

К первому июля 1933 года требовалось провести пересмотр всего личного состава, изъяв весь «чуждый элемент» из Института. Пристальное внимание уделяли молодым специалистам, изучали быт и жизнь молодых

научных работников и аспирантов, усиливали «классовую бдительность» к молодым научным работникам вуза [9. Л. 29 об.-30].

В 1933 году в Оренбургском крае начинают организовывать Высшую коммунистическую сельскохозяйственную школу для подготовки кадров для сельского хозяйства региона. В 1933 году на территории Средне-Волжского края были ликвидированы контрреволюционные организации «Всероссийской трудовой партии» и «Народно-коммунистической партии». Данное событие обсуждалось на закрытом собрании в ВКСХШ (Высшая коммунистическая сельскохозяйственная школа) города Оренбурга, состоявшемся 28 сентября 1933 года. Итогом собрания было следующее решение: «1. Обязать каждого студента усилить классовую бдительность во всех отраслях нашей работы и в быту; 2. Обязать членов бюро ячейки, партторгов и основной партактив школы усилить изучение каждого студента в отношении его идеологии, устойчивости и партвыдержанности, уделив при этом особое внимание молодым членам партии, кандидатам и беспартийным студентам» [14. Л. 27].

Партийные организации институтов Южного Урала получили право решать вопрос содержания образования, определять профессионализм преподавателей, а также вести «чистку» в студенчестве. В результате партийных проверок институты каждый раз лишались «ненадежных», с точки зрения партийцев, преподавателей, сотрудников и студентов.

Политические репрессии в сфере высшего образования на Южном Урале значительно осложнили развитие высшей школы региона. Во-первых, часть преподавателей расстреляли. Другим запретили преподавать путем навешивания разного рода «ярлыков»: профессора старого уклада, «приспешники» служителей религиозного культа и т.п. Во-вторых, пострадало и студенчество институтов Южного Урала, которое за малейшее политическое колебание повсеместно изгоняли из вузов. В-третьих, высшие учебные заведения лишились опытных руководителей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Болодурин В.С. Образование и педагогическая мысль в Оренбуржье. Оренбург: Оренбургское книжное издательство, 2001. 315 с.
2. Войнов В.М. Культура в годы предвоенных пятилеток // Оренбург. Челябинск, 1993. С. 214-218.
3. Крючков А.Г., Кушнир С.Я. Профессор С.С. Бажанов. (Жизнь и творческое наследие. 1848-1943). Оренбург: НПО «Южный Урал», 1998. 96 с.
4. Магнитогорский педагогический. / Отв. ред. А.И. Секерин. Челябинск: Южно-Уральское книжное издательство, 1972. 94 с.
5. Магнитогорский рабочий. – 29 апреля 1989.
6. Объединенный государственный архив Оренбургской области (далее – ОГАОО). Ф. 1465. Оп. 1. Д.7.
7. ОГАОО. Ф. 1465. Оп. 1. Д. 15.
8. ОГАОО. Ф. 1507. Оп.1. Д. 1.
9. ОГАОО. Ф. 1507. Оп.1. Д. 13.

10. ОГАОО. Ф. 1507. Оп.1. Д. 2.
11. ОГАОО. Ф. 1507. Оп.1. Д. 4.
12. ОГАОО. Ф. 1507. Оп.1. Д. 5.
13. ОГАОО. Ф. 1507. Оп.1. Д. 8.
14. ОГАОО. Ф. 382. Оп. 1. Д. 1.
15. ОГАОО. Ф. Р-971. Оп. 4. Д. 3.
16. Объединенный государственный архив Челябинской области. Ф. Р-1397. Оп. 1. Д. 2.
17. Челябинский государственный педагогический университет. – 2-е изд. испр. и доп. – Челябинск, 2004. – С. 21-22.

© Семенов Сергей Владимирович (ssemenov_2001@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Оренбургский государственный университет

ПРОГРАММЫ ПОЛИТИЧЕСКИХ ПАРТИЙ И ДВИЖЕНИЙ РОССИИ В 2003–2004 Г.: ДИСКУССИИ О ФИНАНСОВЫХ РЕСУРСАХ МОДЕРНИЗАЦИИ

Сукиасян Асатур Альбертович

К.э.н., доцент, Башкирский
государственный университет
saa@s-lab.info

RUSSIAN POLITICAL PARTIES AND MOVEMENTS PROGRAMS IN 2003- 2004: DISCUSSIONS ON THE FINANCIAL RESOURCES FOR MODERNIZATION

A. Sukiasyan

Summary: The paper deals with the concepts of state investment policy that were included in the program documents of political parties and movements of the Russian Federation during the parliamentary elections of 2003 and the presidential campaign in 2004. By investment policy, the author understands a set of doctrines and managerial decisions that determine the sources of formation, goals and methods of using financial resources aimed at the development of the country. The research task is to form scientific ideas about the content and results of socio-political discussions on the problems of state investment policy in Russia in the early 2000s. The paper was carried out on the basis of general scientific approaches and applied methods of historical and socio-humanitarian research: content analysis, comparative method, system analysis, etc. The novelty of the research is determined by the first comprehensive study of election programs and other public documents of the leading political parties and social movements in Russia in the early 2000s from a thematic perspective of state investment policy. The author notes that the economic policy of the Russian leadership received the support of the majority of voters in 2003–2004. And this policy including the combination of state financing of the strategic directions of the country's development with the stimulation of the activity of private business has shown its effectiveness in subsequent years. The results of the work can be used in the development of programs for the state investment policy of Russia, as well as in scientific and educational activities in universities of the humanitarian and financial profile.

Keywords: history of social and political thought, market reforms, modernization of Russia, parliamentary elections in Russia, presidential elections in Russia, political parties, State Duma of Russia, investment policy, budget policy, private investment.

Аннотация: Статья посвящена концепциям государственной инвестиционной политики, вошедшим в программные документы политических партий и движений Российской Федерации в период парламентских выборов 2003 и президентской кампании 2004 г. Под инвестиционной политикой автор понимает комплекс доктрин и управленческих решений, определяющих источники формирования, цели и методы освоения финансовых ресурсов, направляемых на развитие страны. Целью работы является формирование научных представлений о содержании и результатах общественно-политических дискуссий по проблемам государственной инвестиционной политики в России начала 2000-х гг.

Работа выполнена на основе общенаучных подходов и прикладных методов исторических и социально-гуманитарных исследований: контент-анализа, компаративного метода, системного анализа и др.

Новизна исследования определяется впервые проведенным комплексным изучением предвыборных программ и публицистических документов ведущих политических партий и общественных движений России начала 2000-х гг. в тематическом ракурсе государственной инвестиционной политики. Автор отмечает, что получившая поддержку большинства избирателей в 2003–2004 гг. экономическая политика руководства России, включая сочетание государственного финансирования стратегических направлений развития страны со стимулированием активности частного бизнеса, показала свою эффективность в последующие годы. Результаты работы могут быть использованы при разработке программ государственной инвестиционной политики России, а также в научной и образовательной деятельности в вузах гуманитарного и финансового профиля.

Ключевые слова: история общественно-политической мысли, рыночные реформы, модернизация России, парламентские выборы в России, президентские выборы в России, политические партии, Государственная Дума России, инвестиционная политика, бюджетная политика, частные инвестиции.

Введение

Актуальность исследования обусловлена значимостью общественного дискурса в процессе формирования стратегии развития России в XXI веке и реализации задач социально-экономической модернизации страны в условиях сложной геополитической обстановки современности. Существенный научно-те-

оретический интерес представляет ретроспективное изучение подходов ведущих российских политических партий, движений, общественных организаций к наиболее значимым аспектам государственной политики в 2000-е гг., когда происходила разработка и апробация государственно-политической и экономической модели, соответствующей новому этапу модернизационного транзита России. В частности, отдельного рассмотрения

заслуживает в данном контексте период подготовки и проведения в Российской Федерации парламентских и президентских выборов в 2003–2004 гг., ставших одной из важных вех в становлении современной российской государственности и развитии общественно-политической мысли.

В российской истории постсоветского периода важное место занимает государственная инвестиционная политика, которая определяет приоритеты бюджетных капиталовложений, правовые нормы и механизмы взаимодействия власти с частными инвесторами, формируя финансовые ресурсы для развития экономики и общества. Инвестиционная политика выступает одним из важнейших инструментов реализации модернизационного курса страны в XXI веке. Президент России В.В. Путин, выступая на Совещании о мерах по стимулированию инвестиционной активности 11 марта 2021 г., подчеркнул, что стимулирование инвестиций – это «важнейший вопрос для повышения темпов и качества экономического роста в нашей стране, для увеличения занятости и доходов граждан» [1].

Концепции и задачи инвестиционной политики отражены в программных документах большинства российских политических партий и движений, являясь важным индикатором их идеологического облика и практических позиций в макроэкономической области, а также по таким вопросам как взаимодействие власти и бизнеса, налоговая и бюджетная политика, развитие научно-технологической, образовательной, социальной сферы, модернизация регионов и др. [2].

Существенную роль тема государственных и частных капиталовложений в развитие страны играла в ходе предвыборных дискуссий 2003–2004 гг. и, соответственно, в дальнейшей реализации избранного курса российским руководством. Электоральным событиям 2003–2004 гг. посвящен ряд исследований политологического профиля, основное внимание в которых уделяется персоналиям российских политиков и особенностям их избирательных кампаний. Различные аспекты формирования ведущими политическими силами Российской Федерации стратегии социально-экономического развития страны в 2000-е гг. рассматриваются в публикациях В.Ф. Ершова, И.В. Курлевского, М.Б. Чистого и ряда других авторов [3; 4; 5]. Однако позиции российских политических партий и движений в сфере инвестиционной политики не нашли до настоящего момента отражения в научных исследованиях. В настоящей статье представлены результаты проведенного автором сравнительного анализа содержания предвыборных программ, выступлений, интервью и других материалов в целях выявления роли и места инвестиционной проблематики в процессе общественно-политических дискуссий

2003–2004 гг.

В работе изучаются, прежде всего, документы и заявления тех политических движений, представители которых вошли в состав Государственной Думы РФ IV созыва («Единая Россия», КПРФ, ЛДПР, блок «Родина») и в последующий период участвовали в формировании концепций финансово-экономической, в том числе инвестиционной политики страны и системы административного регулирования инвестиционной деятельности, а также материалы деятельности общественно-политических сил, наиболее активно участвовавших в электоральных процессах в рассматриваемый период (СПС, «Яблоко» и др.)

Обсуждение

На рубеже 1990-х – 2000-х гг. начинается трансформация концепции государственной инвестиционной политики Российской Федерации. На начальном этапе рыночных реформ участие государства в финансировании экономики было минимизировано, в качестве стратегического приоритета в данной сфере выступало привлечение в страну иностранных инвестиций, притом, что нормативно-правовая база инвестиционной деятельности в России находилась в процессе формирования. Принятие в 1999 г. пакета федеральных законов, регулирующих инвестиционную сферу, курс на укрепление государственности и социально-экономическую модернизацию России, создали основу для становления принципиально новой для России модели государственной инвестиционной политики. Еще в марте 2000 г. в ходе заседания Консультационного совета по иностранным инвестициям Президент России В.В. Путин высказался в пользу мобилизации внутренних финансовых резервов страны как основы для продолжения курса реформ [6]. В то же время мероприятия по созданию в стране благоприятного инвестиционного климата и привлечению в российскую экономику иностранных инвестиционных капиталов оставались одним из центральных направлений внутренней и внешней экономической политики Российской Федерации [7]. В этом ключе концепция инвестиционной политики выстраивалась в документах партии «Единая Россия» и президентской программе В.В. Путина в 2003–2004 гг.

Перед выборами 2003 г. в Государственную Думу IV созыва ЦИК РФ зарегистрировал федеральные списки 23 партий и избирательных блоков, программы большинства которых в той или иной степени затрагивали тему инвестиций – источников их формирования, целевой направленности, объемов, баланса между государственными и частными капиталовложениями в российскую экономику и социально-культурную сферу. Практически все участники предвыборной кампании декларировали

свои намерения наращивать капиталовложения в технологическую и структурную модернизацию стратегически значимых отраслей промышленности, науку, образование, поддержку социально незащищенных слоев населения. Принципиальные различия существовали в понимании источников формирования инвестиционных финансовых ресурсов. Так, правые (в российской политической модели – либеральные) движения делали ставку на максимальное развитие отечественного частного сектора и расширение сотрудничества с иностранными инвесторами через использование налоговых и организационных льгот; КПРФ, Аграрная партия России и другие левые движения заявляли о необходимости возвращения к советской модели государственного распределения финансовых ресурсов. «Единая Россия» и близкие к ней партии и организации являлись сторонниками комплексного механизма формирования и распределения финансовых ресурсов развития страны, что предполагало создание экономических условий для наращивания объемов государственного бюджета и, соответственно, целевых государственных инвестиций; в то же время, стимулирование инвестиционной активности отечественного и иностранного частного капитала.

В программе партии «Единая Россия», утвержденной на III Съезде ЕР 20 сентября 2003 г., предлагался комплекс мер по модернизации российской экономики, финансов, налоговой и бюджетной политики, направленный на создание единого экономического пространства России. В том числе выделялись задачи в сфере обеспечения равноправных и прозрачных условий промышленной и коммерческой деятельности недропользователей с обеспечением финансовых интересов государства как собственника природных ресурсов, подчеркивалась обязанность государства регулировать и поддерживать развитие стратегически значимых отрасли – транспорта, энергетики, сельского хозяйства, ЖКХ и ВПК [8]. На первый план «Единая Россия» выдвигала также применение, прежде всего, экономических методов регулирования, обеспечение прозрачности налоговой политики и сокращение надзорной деятельности за частным предпринимательством, не участвующим в стратегических отраслях экономики, а также выступала за смешанную (государственно-частную) систему финансирования развития образования и медицины. Одним из ключевых социальных проектов «Единой России» выступало создание системы обязательного медицинского страхования (ОМС) в целях обеспечения высокого качества и доступности медицины [8].

Учитывая объективный характер процессов глобализации и международной экономической конкуренции «Единая Россия» высказывалась в пользу дальнейшего внедрения в стране мировых стандартов ведения бизнеса, включая вступление страны в ВТО, и расширения

сотрудничества с иностранными инвесторами.

В декабре 2003 г. в прямом эфире российского Центрального телевидения была представлена президентская программа В.В. Путина, в которой провозглашалась приверженность базовым принципам рыночных реформ при обеспечении эффективного государственного регулирования экономических процессов: «Когда страна начинала приватизацию, мы исходили из того, что частный собственник будет более эффективным, чем государство. Так оно и есть. Но здесь есть элемент, который нельзя забывать: в развитых экономиках существует отлаженная система администрирования, через которую государство решает социальные задачи» [9, с.1].

Следует отметить, что далеко не все программы политических партий и избирательных блоков включали конкретные разделы или тезисы, отражавшие их позиции в отношении государственной инвестиционной политики. Так, в программе ЛДПР тема инвестиционной политики практически игнорировалась, лишь кратко говорилось о задачах увеличения финансирования государством российской фундаментальной науки [8].

КПРФ и их сторонники отстаивали идею резкого многократного увеличения социальных выплат и зарплат, не считаясь с реальными возможностями бюджета и частного бизнеса. Примечательно, что эта идея, которую КПРФ предлагала вынести на всенародный референдум, не встретила ожидаемой коммунистами массовой поддержки. Показателен, в частности, вопрос, заданный лидеру КПРФ в рамках проекта «Спросите Зюганова» о том, где компартия предполагает получить дополнительные финансовые ресурсы и что при этом произойдет с экономикой страны: «В соответствии с экономической теорией и здравым смыслом подобный шаг приведет к плачевным последствиям: прибыль компаний резко упадет, а вместе с ней и инвестиции. Компаниям нечего будет вкладывать в реальное производство, так как средства уйдут на зарплату и ЕСН. Таким образом, подрывается основа будущего экономического роста. Подобные популистские заявления только усиливают резко негативное отношение к компартии со стороны экономически образованного населения», – отмечал автор вопроса [10]. Г.А. Зюганов уклонился от ответа, сказав только, что стране «нужна новая стратегическая политика» [10].

Лидер блока «Родина» С.Ю. Глазьев указывал в своих интервью, научных и публицистических работах начала 2000-х гг. на необходимость увеличения в два-три раза бюджетных капиталовложений в основные производственные фонды, а также в приоритетное развитие стратегически значимых отраслей, обладающих потенциалом быстрого роста и высокой конкурентоспособности на мировых рынках: наукоемкого машиностроения,

биотехнологий, телекоммуникаций, авиакосмического комплекса, информационных услуг. Предвыборные программы блока «Родины» и лично С.Ю. Глазьева, выдвигавшегося в 2004 г. на президентский пост, включали привлечение в российскую экономику «длинных денег» с использованием таких механизмов как банки развития, бюджет развития, целевые федеральные программы, государственные гарантии; дополнительные бюджетные ресурсы политик предполагал получить через сокращение выплат по внешнему долгу [11] и создание механизма по возврату в казну сверхприбылей частных компаний [12].

Программа кандидата в президенты С.М. Миронова (на тот момент лидера «Российской партии жизни») также включала лозунг более сбалансированного распределения доходов от сырьевого экспорта, в том числе предлагалось замена налога на добычу полезных ископаемых акцизом, введение экспортной пошлины, привязанной к мировым ценам и др. Подход С.М. Миронова к финансово-экономической политике был близок к программе «Единой России» и В.В. Путина – создание эффективных рыночных отношений при сохранении исторически обусловленной высокой роли государства в экономике, приоритетным бюджетным инвестированием в инновационную промышленность, науку, поддержку сельского хозяйства и малого предпринимательства [13].

Активно продвигал свою экономическую повестку Союз правых сил (СПС) во главе Е.Т. Гайдаром. При этом для «Единой России», «Яблока» и КПРФ при всей разнице в идеологических и практических подходах к российской экономике на первом плане стояла цель преодоления социально-экономических проблем и дальнейшее инновационное развитие страны [8]. Для Е. Гайдара, А. Чубайса и других лидеров СПС главным было продолжение курса либеральных реформ даже ценой дальнейшего ухудшения текущей ситуации в экономике: «Сначала – реформы, которые создадут хороший инвестиционный климат в стране; только потом может возникнуть ощутимый экономический подъем» [14]. Среди реальных мер в сфере модернизации страны программа СПС включала создание условий для увеличения частных инвестиций в сектор ЖКХ, прежде всего, в тепло- и водоснабжение населения [8].

Партией «Яблоко» во главе с Г.А. Явлинским декларировался рост государственных капиталовложений в образование, науку и социальную сферу, а также в возрождение и развитие малых городов через закрепление значительной доли налогов за местными бюджетами [8].

Из других партий и избирательных блоков, участвовавших в выборах в Государственную Думу IV созыва, но не прошедших 5 % барьер, в контексте исследуемой

проблемы следует упомянуть партию «Развитие предпринимательства» (председатель И.Д. Грачев), позднее преобразованную в одноименное общероссийское общественное движение [15]. Программа данной организации включала самостоятельный раздел «Инвестиционная политика», в котором предлагалось сосредоточить максимум ресурсов отечественного капитала и одновременно минимизировать иностранное участие в трех отраслях, способных стать локомотивами российской модернизации: аэрокосмическом секторе, энергетике, включая ТЭК и в энергетическом машиностроении. Авторы программы разъясняли значимость создания прибавочной стоимости в локомотивных отраслях исключительно инвесторами-резидентами с максимальной поддержкой их на внешних рынках. Одновременно партия «Развитие предпринимательства», апеллируя к опыту крупных западных диверсифицированных фирм, призвала отечественный бизнес осуществлять прямые инвестиции или вкладывать «оборотные инвестиции» в производство и реализацию качественного товара на внутреннем рынке, опираясь на технологию управления добавочной стоимостью [8].

Результаты парламентских выборов 2003 г. и президентской кампании 2004 г. показали высокий уровень консолидации российского общества: большинство избирателей поддержало курс социально-экономической модернизации на основе сбалансированного подхода к участию государства и частного капитала в развитии страны, коррелирующего с общемировыми тенденциями в промышленно-технологической и инвестиционной политике [16, с.177]. Тем самым была обеспечена последовательная реализация начатой ранее руководством страны программы в области укрепления государственных институтов, участвующих в экономическом регулировании и взаимодействии с частным бизнесом [17].

Стабильный рост российской экономики, обеспечивший устойчивый бюджетный профицит в 2000–2007 гг. [18], способствовал расширению государственных капиталовложений в реализацию целевых федеральных и региональных программ. Одновременно осуществлялось создание институтов развития и внедрение в практику механизмов инвестиционной политики, сочетающих целевые бюджетные и частные капиталовложения и получивших поддержку российского делового сообщества [19, с. 69].

Выводы

Таким образом, анализ программ и проектов политических партий и движений 2003–2004 гг. свидетельствует о множественности подходов к теме обеспечения финансовыми ресурсами задач развития России в XXI веке. Продвижение тех или иных моделей государствен-

ной инвестиционной политики в документах различных общественно-политических течений, определявшихся их методологическими различиями, стала частью предвыборной борьбы, выявляя тем самым стратегическую значимость инвестиционной сферы в системе финансово-экономического регулирования.

Итоги парламентских и президентских выборов 2003–2004 г. обусловили утверждение сбалансированного подхода к формированию и использованию финансовых ресурсов модернизации страны и созданию платформы для современной модели государственной инвестиционной политики Российской Федерации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Совещание о мерах по стимулированию инвестиционной активности 11 марта 2021 г. [Электронный ресурс] // Президент России. Официальный сайт. URL: <http://www.kremlin.ru/events/president/news/65141> (Дата обращения: 10.10.2021)
2. Политические и экономические элиты российских регионов. / Отв. ред. О.В. Гаман-Голутвина. М.: Институт ситуационного анализа и новых технологий, 2004. 689 с.
3. Ершов В.Ф. Партия «Единая Россия» и концепция нового политического пространства: выборы, традиции, инновации // Педагогические исследования. Идеи и реальность: Сб. научных статей. Волгоград, 2010. С.106–114.
4. Курлевский И.В. Проекты модернизации национальной и региональной политики Российской Федерации в программных документах парламентских партий 1999 – 2003 годов // Инженерные технологии и системы. 2012. Вып.3–4. С.63–68.
5. Чистый М.Б. Социально-экономическая проблематика в программных документах влиятельных политических партий России. // Инновации и инвестиции. 2015. № 11. С. 153– 156.
6. Выступление Президента России В.В. Путина на заседании Консультационного совета по иностранным инвестициям Москва, Кремль 13 марта 2000 г. [Электронный ресурс] // Президент России. Официальный сайт. URL: <http://www.kremlin.ru/events/president/transcripts/21203>
7. Сукиасян А.А. Инвестиционные форумы в контексте развития международных экономических связей России в начале XXI в. // Экономика и социум: Электронный журнал. 2017. № 3.
8. Выборы депутатов Государственной Думы Федерального собрания РФ четвертого созыва. Предвыборные программы партий и избирательных блоков. [Электронный ресурс] // Официальный сайт Государственной Думы РФ URL: <http://gd2003.cikrf.ru/partii.html>
9. Предвыборная программа Президента // Аргументы и факты. 24 декабря 2003 г. № 52.
10. Спросите Зюганова [Электронный ресурс]. // Газета.ru. 2003. URL: <https://www.gazeta.ru/zuganov.shtml> 2003 (Дата обращения: 10.10. 2021)
11. Сергей Глазьев: «Долги в обмен на инвестиции – оптимальное решение для России» // Босс. 2003. № 1. URL: <http://www.bossmag.ru/archiv/2003/boss-01-2003-g/sergey-glaz-ev-dolgi-v-obmen-na-investitsii-optimal-noe-reshenie-dlya-rossii.html> (Дата обращения: 12.10. 2021)
12. Шаргородский А. Сергей Глазьев о предвыборной программе [Интервью]. 4 декабря 2003 г. Радио Свобода. Архив 1997 – 2004. URL: <https://www.svoboda.org/a/24186976.html> (Дата обращения: 12.10. 2021)
13. Римский В.Л. Президентская избирательная кампания 2004 года [Электронный ресурс] // Сайт Фонда ИНДЕМ. URL: <https://indem.ru/idd2000/anal/Rim436.htm> (Дата обращения: 12.10.2021).
14. Мишкинене Ю. Кто предложит новый курс [Электронный ресурс] // Газета.ru. 29 апреля 2003 URL: <https://www.gazeta.ru/comments/2003/04/22609.shtml> (Дата обращения: 12.10.2021)
15. О нас [Электронный ресурс] // Сайт ООД «Развитие предпринимательства» URL: <http://grachevid.ru/o-nas> (Дата обращения: 15.10.2021)
16. Карпенко М., Казанцев В., Иванов А. Приоритетные национальные проекты и новая идеология. М: СГА, 2006. 126 с,
17. Послание Президента России В.В. Путина Федеральному собранию РФ от 16 мая 2003 г. [Электронный ресурс]. Президент России. Официальный сайт. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/36352>
18. Экономика переходного периода. Очерки экономической политики посткоммунистической России. Экономический рост 2000–2007. / Институт экономики переходного периода. Рук. авторского коллектива Е. Гайдар. М.: Дело. 2008.
19. РСПП и цивилизованный лоббизм: [сборник докладов и выступлений президента РСПП]. М.: Издательский дом РСПП, 2012. 289 с.

© Сукиасян Асатур Альбертович (saa@s-lab.info).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ КОМПОНЕНТЫ ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ

THEORETICAL COMPONENTS OF PRACTICE-ORIENTED LEARNING

**I. Edieva
A. Murtazaev
Z. Okazova**

Summary: Integration processes at the present stage have become part of the life of modern society and the educational sphere is no exception. Purpose of the research: to consider the possibilities of using the system of practice-oriented teaching of schoolchildren in the study of disciplines of an applied orientation. Practice-oriented learning is a pedagogical process, the achievement of the goals of which is associated with the acquisition of direct practical experience. So there is a need to adjust the requirements for practice-oriented learning: the use of specific practical tasks in work; modeling a practical situation only when working in groups; activation of interdisciplinary connections. If these requirements are met, it is possible to form a practice-oriented educational environment in the education process. The implementation of practice-oriented learning is due to the use of practice-oriented learning technologies in the educational process.

Keywords: practice-oriented approach, educational process, upbringing, lesson and extracurricular activities.

Эдиева Инна Адлановна

Чеченский государственный педагогический университет, Грозный

Муртазаев Аюб Мусибекевич

Чеченский государственный педагогический университет, Грозный

Оказова Зарина Петровна

Д.с.-х.н., профессор, Чеченский государственный педагогический университет, Грозный
okazarina73@mail.ru

Аннотация: Процессы интеграции на современном этапе стали частью жизни современного общества, и образовательная сфера не явилась исключением. Цель исследования: рассмотреть возможности использования системы практико-ориентированного обучения школьников при изучении дисциплин прикладной направленности. Практико-ориентированное обучение представляет собой педагогический процесс, достижение целей которого связано с приобретением непосредственно опыта практической деятельности. Так возникает необходимость корректировки требований к практико-ориентированному обучению: использование конкретных практических задач в работе; моделирование практической ситуации только при работе в группах; активизация межпредметных связей. При соблюдении указанных требований есть возможность формирования практико-ориентированной образовательной среды в процессе образования. Осуществление практико-ориентированного обучения идет за счет использования в учебном процессе практико-ориентированных технологий обучения.

Ключевые слова: практико-ориентированный подход, образовательный процесс, воспитание, урочная и внеурочная деятельность.

Актуальность исследования

Процессы интеграции на современном этапе стали частью жизни современного общества, и образовательная сфера не явилась исключением. В России с учетом возросших требований к подготовке высококвалифицированных педагогических кадров, остро встал вопрос соответствия мировой системе образования. Одним из путей решения данной проблемы является повышение уровня подготовленности непосредственно к профессиональной деятельности. Отсутствие таковой в полном объеме влечет за собой не востребованность и, впоследствии дефицит рабочей силы [2].

Основное направление образования – это создание модели эффективного развития образования, направленного на формирование конкурентоспособного потенциала личности, способной к самореализации. Как следствие – возросшая потребность в специалистах-практиках, призванных самостоятельно принимать решения, решать поставленные задачи, способных нестан-

дартно мыслить, готовых к профессиональному поиску и самообразованию [2].

К сожалению, несмотря на необходимость прикладной направленности образования, количество часов, отведенных на изучение дисциплин прикладной направленности, планомерно сокращается. Итог – практико-ориентированные технологии в учебном процессе используются в недостаточном объеме.

Перед образовательными учреждениями стала задача – сформировать качественно новую практико-ориентированную образовательную среду, отвечающую требованиям современного общества [7].

Нельзя не отметить сложившуюся достаточно противоречивую ситуацию в области применения практико-ориентированного обучения – происходящие в современном обществе изменения, в частности, в сфере безопасности жизнедеятельности, еще раз подтвердили ее прикладной характер.

Все вышеизложенное обусловило выбор темы исследования.

Цель исследования: рассмотреть возможности использования системы практико-ориентированного обучения школьников при изучении дисциплин прикладной направленности.

Основным методом исследования явился теоретический анализ имеющихся результатов и методических разработок, который позволил сделать обоснованные выводы.

Результаты исследования и их обсуждение

Первым этапом работы явилось определение посылок ведения практико-ориентированного обучения [7, 11].

В образовательной среде на современном этапе достаточное количество направлений в трактовке термина «практико-ориентированное обучение». Но актуальными признаны лишь три, где дифференциация происходит по степени охвата элементов образовательного процесса:

1. Связь практико-ориентированного обучения с формированием опыта практической работы школьников при их максимальном приближении в процессе практических работ, к среде близкой к профессиональной (Ю. Ветров, Н. Клушина).
2. Внедрение технологий, имеющих профессиональную направленность и методик моделирования элементов профессиональной деятельности (Т. Дмитриенко, П. Образцов).
3. Внедрение технологий, направленных на приобретение навыков практической работы для того, чтобы эффективно решать поставленные задачи. При такой направленности имеет место четко выраженная мотивация к накоплению опыта решения практических вопросов. (Ф.Г. Ялалов).

На основе последних двух можно сформулировать следующее:

1. Практико-ориентированное обучение представляет собой педагогический процесс, в основе которого лежит решение учебных задач на основе получения практических умений и навыков, посредством моделирования конкретных профессиональных элементов [8].
2. В основу работы положены принципы диалогизма и практико-ориентированности. Именно эти направления обеспечивают воспитание у учащихся коммуникативных универсальных учебных действий (УУД): толерантное отношение к мнениям и взглядам других людей, навыки диалогического

общения – познавательные УУД: навык формулировки проблемы – и регулятивные УУД: выбор и обоснование способа выхода из проблемной ситуации.

В основе реализации практико-ориентированности находятся: конкретные ситуации, возникающие на практике, причем их сложность должна соответствовать возрастным особенностям учащихся; формирование профессиональной деятельности посредством работы в малых и средних группах; применение знаний, полученных в ходе изучения других предметов учебного плана [2, 9].

Реализация данного принципа позволяет формировать практико-ориентированную образовательную среду.

В результате анализа работ педагогов-практиков мы пришли к следующему определению практико-ориентированной образовательной среды.

Практико-ориентированная образовательная среда представляет собой особым образом сгенерированное образовательное поле, где гармонично сочетаются и оказывают взаимное влияние друг на друга процессуальная, целевая, содержательная составляющие. В нем ведется коммуникативная, информационная, деятельностная и профессионально-ориентированная деятельность, обеспечивающая достижения учащимся конкретных результатов. Среда направлена на саморазвитие школьников, включение их во взаимодействие с другими участниками образовательного процесса. Благодаря развитию и самообразованию всех участников образовательного процесса, совершенствуется и сама практико-ориентированная среда, развитие которой носит уже направленный характер [4, 6].

Выделены 7 уровней развития рассмотренного образовательного пространства:

1. Аморфный, который отличает отсутствие целей деятельности, не сформированные коммуникации между участниками процесса.
2. Директивный, когда происходит отбор содержания деятельности, так среда приобретает направление работы.
3. Целеустановочный, его отличает наличие целей работы у участников.
4. Аксиологический, в его ходе участники ориентируются на профессиональные ценности.
5. Стратегический – субъекты образовательного процесса приобретают конкретную стратегию работы.
6. Функционирующий, на нем среда достигает оптимальных, максимально комфортных условий для

всех участников образовательного процесса.

7. Высший, когда субъекты отличают инновации в работе.

Для организации в школе практико-ориентированной образовательной среды высокого уровня важно придерживаться основных правил: функционирование образовательного учреждения в качестве учебно-научного комплекса; направленность на практическую применимость и востребованность универсальных учебных действий и, безусловно, использование практико-ориентированных технологий обучения [10].

Непосредственно технологии практико-ориентированного обучения ежат в основе обучения сегодня согласно Федеральному государственному образовательному стандарту. В качестве примеров практико-ориентированных технологий можно привести: интерактивное обучение, критическое мышление, проектная и исследовательская работа, проблемное обучение и наконец, информационно-коммуникационные технологии.

Кроме того, достаточно эффективным можно назвать применение указанных технологий в различных сочетаниях, когда происходит формирование конкретных практических умений и навыков.

Широкое использование практико-ориентированного подхода в обучении – это прежде всего комплекс теории и практики преподавания, а также развития учащихся. Данный подход дает возможность эффективного формирования необходимых сегодня компетенций. Учащийся является ключевой фигурой образовательного процесса, и, следовательно, главной целью практико-ориентированных технологий. Педагог выступает как исполнитель, которому принадлежит второстепенная роль, он консультирует и рекомендует.

Залог эффективности практико-ориентированных технологий – сформированные педагогом условия для реализации интереса и мотивации к обучению учащихся, когда образовательный процесс становится осознаваемой потребностью. Это, как правило, комплексное использование различных методов и форм обучения.

Практико-ориентированный урок предусматривает как традиционные, так и нетрадиционные формы проведения. В частности, популярностью пользуются нетрадиционные формы лекционных занятий: проблемные лекции, лекции – визуализации, лекции – беседы, лекции с разбором кейс-заданий. В ходе проблемной лекции ставится вопрос и задача, таким образом, моделируется проблемная ситуация, решение которой осуществляется в процессе рассмотрения темы, когда учащиеся во-

влекаются в диалог, активизируется познавательная деятельность.

Лекция – визуализация является воплощением принципа наглядности, когда помимо слухового задействован зрительный канал получения информации, что дает возможность активизации умственной деятельности. Это мотивация познавательной активности и интереса у учащихся. Данная форма ведения занятий позволяет создать определенный тематический каркас для мышления, формирования навыков работы с информацией, основания для самообразования [4].

Самой распространенной является лекция – беседа, которая предусматривает прямой контакт педагога и учащегося. Педагог, вызывает интерес учащихся к конкретному вопросу. Лекция – дискуссия – это совместное рассмотрение участниками образовательного процесса конкретной ситуации. Это может быть видеоролик, кадр кинофильма – ее изложение краткое, максимально информативное. Педагогом задаются наводящие вопросы, которые способны направить дискуссию в необходимом направлении. Семинарские важны в процессе повторения пройденного материала, структуризации полученных знаний. Методически правильно организованное семинарское занятие обеспечивает формирование навыков межличностного общения. Формы ведения семинаров многообразны и определяются целями занятий. Важно наличие атмосферы творчества и активного обмена мнениями, так приобретает навык выслушивать и анализировать мнение товарищей. Педагог лишь резюмирует, объективно оценивая работу и активность каждого участника образовательного процесса, указывая темы, раскрытые фрагментарно [1, 3].

Нетрадиционный урок – это новые возможности как для педагога, так и для учащегося:

- учащиеся развивают как творческие способности, так и личностные качества, приобретая навык объективной оценки знаний и возможности их применения на практике;
- развивается творческая самостоятельность при работе с различными источниками информации;
- формируются оптимальные условия развития мыслительной деятельности, навык формулирования кратких выводов;
- необычные формы проведения урока, а именно элементы занимательности, способствуют активизации нестандартного мышления.

В качестве примеров нетрадиционных форм организации уроков с практико-ориентированной направленностью можно привести следующие: урок-экскурсия, урок-игра, урок-проект.

Создание образовательной среды практико-ориентированной направленности позволит организовать целостный учебный процесс, создаст условия для воспитания конкурентоспособной личности, обеспечивая профессиональному самоопределению подростков [5].

Выводы

Практико-ориентированное обучение представляет собой педагогический процесс, достижение целей которого связано с приобретением непосредственно опыта практической деятельности. Так возникает необ-

ходимость корректировки требований к практико-ориентированному обучению: использование конкретных практических задач в работе; моделирование практической ситуации только при работе в группах; активизация межпредметных связей. При соблюдении указанных требований есть возможность формирования практико-ориентированной образовательной среды в процессе образования. Осуществление практико-ориентированного обучения идет за счет использования в учебном процессе практико-ориентированных технологий обучения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ажиев А.В., Калманова Ц.А., Гадаборшева З.И., Тотиков З.В., Басиева А.В. Здоровьесберегающие технологии в образовательном процессе // Свидетельство о регистрации базы данных 2020621563, 27.08.2020. Заявка № 2020621462 от 21.08.2020.
2. Ажиев А.В., Оказова З.П., Калманова Ц.А. Методы педагогических исследований // Свидетельство о регистрации базы данных 2020620376, 28.02.2020. Заявка № 2020620221 от 18.02.2020.
3. Балан И.В. Формирование конкурентоспособной личности в условиях практико-ориентированного подхода / И.В. Балан, Л.Г. Шабалина // Материалы Всероссийской научно-методической конференции «Университетский комплекс как региональный центр образования, науки и культуры». Оренбург. 2020. С. 3619-3622.
4. Гарновская И.И. Практико-ориентированный подход как инструмент междисциплинарного синтеза на основе информационных технологий / И.И. Гарновская // Материалы Международной научно-практической конференции «Экономический рост Республики Беларусь: глобализация, инновационность, устойчивость». Минск. 2017. С. 257-259.
5. Гарновская И.И. Биоэтика и информационная этика с позиций практико ориентированного подхода / И.И. Гарновская // Материалы Региональной научно-практической конференции с международным участием «Биоэтика и современные проблемы медицинской этики и деонтологии». Витебск. 2016. С. 60-63.
6. Григорьева С.В. Практико-ориентированный подход в преподавании экологической медицины на примере практических навыков / С.В. Григорьева // Материалы 74-й научной сессии сотрудников университета «Достижения фундаментальной, клинической медицины и фармации». Витебск. 2019. С. 337-338.
7. Громова А.П. Модульно-компетентный подход как методологическая основа практико-ориентированного обучения / А.П. Громова // Материалы Международной научно-практической конференции «Актуальные научные вопросы и современные образовательные технологии». Тамбов. 2013. С. 37-39.
8. Зигаева И.А. Практико-ориентированный подход в образовательном процессе / Зигаева И.А., Н.Н. Никулина // Материалы Международной научно-практической конференции «Горинские чтения. Наука молодых – инновационному развитию АПК». Майский. 2019. С. 186.
9. Зорина С.И. Практико-ориентированный подход к обучению / С.И. Зорина // Материалы Международной научно-практической конференции «Научный вклад молодых исследователей в сохранение традиций и развитие АПК». Санкт-Петербург. 2016. С. 163-165.
10. Ланина С.Ю. Урок-экскурсия как форма реализации практико-ориентированного подхода при обучении экономике в школе / С.Ю. Ланина // Вестник научного общества студентов, аспирантов и молодых ученых. 2019. № 3. С. 57-61.
11. Оказова З.П. Пути оптимизации процесса обучения экологии / З.П. Оказова // Балтийский гуманитарный журнал. 2018. Т. 7. № 3 (24). С. 274-276.

© Эдиева Инна Адлановна, Муртазаев Аюб Мусибекевич, Оказова Зарина Петровна (okazarina73@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ГОТОВНОСТЬ ПЕДАГОГА К РАБОТЕ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Гостева Лилит Завеновна

*Амурский государственный университет, г. Благовещенск
ozzatur@mail.ru*

TEACHER'S READINESS TO WORK IN THE CONTEXT OF INCLUSIVE EDUCATION

L. Gosteva

Summary: In the theoretical part of the article, inclusive education is considered as the main type of organization of education for persons with disabilities in the Russian education system. In the practical part, a study is presented to determine the level of readiness of future teachers to implement inclusive practice.

Keywords: inclusive education, inclusive process, teacher, future teacher, competence, professional competence, educator with special educational needs.

Аннотация: В теоретической части статьи рассматривается инклюзивное образование как основной вид организации обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья в российской системе образования. В практической части представлено исследование на определение уровня готовности будущих педагогов к реализации инклюзивной практики.

Ключевые слова: инклюзивное образование, инклюзивный процесс, педагог, будущий педагог, компетенция, профессиональная компетенция, обучающий с особыми образовательными потребностями.

В настоящее время современный преподаватель должен владеть знаниями в области диагностической, реабилитационной, консультативной и корректирующей работы [3]. К педагогу выставляются высокие требования в отношении его профессиональной компетенции, что обусловлено возникновением и развитием большого разнообразия отклоняющихся форм в развитии детей, а также функционированием различных типов образовательных организаций. В свою очередь для обеспечения эффективной коррекционной образовательной помощи всем участникам инклюзивного образовательного пространства, педагогам необходимо владеть знаниями в области психофизического развития ребенка в процессе возрастного онтогенеза, учитывать общие и специфические особенности в реализации коррекционно-педагогической помощи.

Методологическую основу подготовки будущих педагогов в области инклюзивного образования представляет компетентностный подход. Компетентный инклюзивный педагог – это педагог, способный качественно и содержательно решать задачи, стоящие в профессиональном плане. По результатам подготовки должен сформироваться комплекс компетенций педагога, который отразится в способности и готовности действовать в новых и специфических условиях [2].

На современном этапе важнейшее значение имеет личность обучающегося с особыми образовательными потребностями, а именно его способность принимать самостоятельное решение и исполнять свои решения. Для реализации обозначенной тенденции система профессионального образования или дополнительной

профессиональной переподготовки должна быть ориентирована не только на то, чтобы повысить осведомленность педагогов в области инклюзии, но и развить у них способность самостоятельно решать новые практические задачи в сложившейся инклюзивной практике.

Исследователи традиционно определяют три разновидности компетенций педагога [3]:

1. первая разновидность – это академическая компетенция (владение теоретико-методологическим аппаратом, понимание существующих в ней системных отношений и способность использовать теоретические знания на практике при решении поставленных задач).
2. вторая разновидность – профессиональная компетенция (готовность и способность действовать соответствующим образом в рамках требований педагогической практики).
3. третья разновидность – социально-личностная компетенция (комплекс навыков, имеющих отношение к особенностям личности, его способности выстраивать коммуникацию на микро, мезо и макроуровне).

Под готовностью педагога работать в условиях инклюзивной практики можно подразумевать склонность и способность к осуществлению профессиональной преподавательской деятельности в отношении обучающихся с особыми образовательными потребностями. В основе данной готовности и лежит комплекс компетенций: академических, профессиональных и социально-личностных.

Инклюзивное образование в настоящее время представляет собой основной вид организации обучения детей инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья в большинстве систем образования мира, и российская система образования не является исключением. Под инклюзивным образованием понимается особая система образования и воспитания, в результате которой происходит полное включение обучающихся в образовательный процесс с учетом удовлетворения всех образовательных потребностей и создания соответствующих условий по каждой нозологии [1].

В нашей стране конвергенция таких видов образования как основное и специальное осуществляется с учетом максимального интегрирования в образовательный процесс обучающихся с особенностями развития. В свою очередь под интегрированным образованием в российской практике понимается инклюзивное образование для инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья.

Надо отметить, что в результате внедрения инклюзивного образования, как специфической социокультурной технологии, появилась армия как сторонников, так и противников данного процесса. Включенное образование целью которого является адаптация образовательной и социальной среды к возможностям и потребностям конкретного обучающегося, сталкивается с теми же препятствиями, что и инклюзивное образование в целом. В перечне основных препятствий в процессе реализации инклюзивного образования, можно выделить такие как слабое научно-методическое обеспечение и материально-техническое оснащение образовательного процесса. Немаловажным моментом, препятствующим внедрению инклюзивного образования, является междисциплинарность команды специалистов, которая обладает различной спецификой культуры взаимодействия, а также система ценностей.

Для того чтобы определить уровень осознанности и готовности будущих педагогов к реализации инклюзивной практики было проведено эмпирическое исследование. Выборку составили студенты направления подготовки психолого-педагогическое образование факультета социальных наук Амурского государственного университета в количестве 15 человек.

В основе исследования лежал анкетный опрос, который предусматривал возможность открытых ответов. Интерпретация полученных данных позволила нам сформировать представление о понимании будущих педагогов особенностей реализации инклюзивного образования.

В блоке вопросов анкеты были предусмотрены вопросы, раскрывающие сущность понимания термина

инклюзивное образование. Так при анализе данного вопроса было выявлено, что большинство респондентов под инклюзивным образованием понимают современное направление российской системы образования (42 %). Вторым и третьим по распространенности ответом было понимание под инклюзивным образованием инновационной педагогической технологии (33 %) и принцип организации современного образования (25 %). Некоторые студенты проявили творческий подход и предложили свой вариант ответа.

Далее респондентам предлагалось выявить основные факторы, которые определяют качество организации и реализации инклюзивного образования. Наибольшее количество студентов (58 %) на ведущее место определили такой фактор, как адаптация образовательных программ и учебных планов в соответствии с особыми образовательными потребностями обучающихся. Практически поровну распределились голоса респондентов в отношении междисциплинарного подхода специалистов в процессе организации обучения (31 %) и возможности создания адаптивного образовательного процесса (30 %).

Следующий вопрос был ориентирован на выявление понимания какими личностными качествами и навыками должен обладать инклюзивный педагог. Здесь респонденты дали значительно рассеянные ответы. Большинство отметили, что обязательным компонентом является наличие специального образования, а также непрерывное повышение квалификации и самообразование (42%). Среди социально-личностных качеств выделили такие как эмпатичность – 18 %; толерантность – 16 %; способность к отзывчивости и оказанию помощи – 15 %; умение адаптироваться к изменяющимся условиям – 13 %; способность противостоять стрессам – 11 %. Также выделяли такие качества как развитость коммуникативных навыков (9 %) и способность командной работы (6 %).

Респондентам предлагалось определить категории обучающихся, подлежащих охвату инклюзивным образованием. В данном случае практически единодушно студенты отметили, что помимо грубых интеллектуальных и ментальных нарушений, все обучающиеся должны быть охвачены инклюзивным образованием.

На вопрос анкеты необходимо ли параллельно с инклюзивным образованием продолжать специальное в 100 % случаев был дан положительный ответ.

В заключении по анализам полученных ответов можно отметить, что у будущих педагогов сформировано адекватное представление об инклюзивном образовании и соответствует современным научным представлениям. У студентов отмечается понимание сущности

и содержания инклюзивного процесса, особенностей построения образовательного пространства с учетом специфики потребностей обучающихся. Однако отмечается определенная рассеянность и обтекаемость ответов, что говорит о недостаточной фиксированности и комплексности знаний в отношении инклюзивного образования как современного тренда в системе обра-

зования. Таким образом, исходя из полученных данных можно утверждать, что необходимо расширить объем часов дисциплины в учебном плане студентов, обучающихся по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование», что позволит повысить компетентность будущих педагогов в вопросах инклюзивного образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Инклюзивное образование в России [Электронный ресурс]. – М. : ЮНИСЕФ, 2011. – 88 с. – Режим доступа <http://issuu.com/rooiperspektiva/docs/inclusiverussia>. - Дата доступа : 12.11.2021.
2. Никитина М.И. Формирование профессиональной компетенции педагогов инклюзивного образования / М.И. Никитина, М.Ф. Баулина // Вестник ЛГУ им. А.С. Пушкина. 2016. №4-2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-professionalnoy-kompetentsii-pedagogov-inklyuzivnogo-obrazovaniya> - Дата доступа : 17.11.2021.
3. Логинова Е.Т. Разноуровневая подготовка педагогов в условиях инклюзивного образования / Е.Т. Логинова // Специальное образование: материалы XI Междунар. науч. конф.; под общ. ред. В. Н. Скворцова. - СПб., 2015. - С. 29-33.

© Гостева Лилит Завеновн (ozzatur@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Амурский государственный университет

КОММУНИКАТИВНЫЙ ПОДХОД К ИЗУЧЕНИЮ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА ПРИ ДИСТАНЦИОННОМ ОБУЧЕНИИ: АНАЛИЗ ЭФФЕКТИВНОСТИ ДАННОГО МЕТОДА ОТНОСИТЕЛЬНО НОВОЙ ФОРМЫ ПОЛУЧЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

COMMUNICATIVE APPROACH TO LEARNING ENGLISH IN DISTANCE LEARNING: ANALYSIS OF THE EFFECTIVENESS OF THIS METHOD IN RELATION TO A NEW FORM OF EDUCATION

*O. Keshtova
I. Oblovatskaya
Yu. Terekhova*

Summary: Currently, in the context of the Covid-19 pandemic, and, as a result, in conditions of lockdown, the use of forms of distance education is becoming a need for a continuous learning process. It is already obvious that with the development of modern information technologies, the education system is entering a new, as yet insufficiently researched phase of development. Today, the efforts and attention of theorists and practitioners are focused on computer and information technologies, including the development of methods for organizing distance education. Having a year and a half of experience in teaching English in a distance format, the authors draw certain conclusions about the successes, certain difficulties and effectiveness of this form of education. Nevertheless, there is a serious shortage of specially developed curricula, methodological recommendations for their effective application and, in general, the lack of a unified methodology for distance learning and a noticeable imperfection of the distant formation of all aspects of foreign speech as a means of communication.

This article is devoted to the analysis of teaching English in difficult modern conditions. The article discusses the important issues of using the modern communicative method in teaching English in the distance learning format. The forms of control of independent work in four aspects of English, as well as the features of teaching the language of professional communication to students of an economic university are analyzed through the prism of new conditions of pedagogical and methodological activity. The authors cite the results of an anonymous survey of students of PRUE named after G.V. Plekhanov on the effectiveness of this format for the successful study of English.

Keywords: English, communicative method, distance learning, language aspects, control.

Кештова Оксана Калабиевна

старший преподаватель, РЭУ им. Г.В. Плеханова, г. Москва
keshtoksana@yandex.ru

Обловацкая Ирина Федоровна

старший преподаватель, РЭУ им. Г.В. Плеханова, г. Москва
ioblovatskaya@gmail.com

Терехова Юлия Зиновьевна

старший преподаватель, РЭУ им. Г.В. Плеханова, г. Москва
hermione.al@mail.ru

Аннотация: В настоящее время в условиях пандемии Covid-19, и, как следствие, в условиях вынужденной изоляции, использование форм дистанционного образования становится необходимостью для непрерывности процесса обучения. Уже очевидно, что с освоением современных информационных технологий система образования вступает в новую, пока еще недостаточно исследованную фазу развития. Сегодня усилия и внимание теоретиков и практиков направлены на компьютерные и информационные технологии, в том числе и на разработку методик организации дистанционного образования. Имея полуторагодовой опыт обучения английскому языку в дистанционном формате, авторы делают определенные выводы об успехах, определенных трудностях и эффективности данной формы обучения. Тем не менее, наблюдается серьезная нехватка специально разработанных учебных программ, методических рекомендаций по их эффективному применению и, в целом, отсутствие единой методики дистанционного обучения и заметное несовершенство дистанционного формирования всех аспектов иностранной речи как средства коммуникации.

Данная статья посвящена анализу преподавания английского языка в сложных современных условиях. В статье рассматриваются важные вопросы использования современного коммуникативного метода в обучении английскому языку в формате дистанционного обучения. Формы контроля самостоятельной работы в четырех аспектах английского языка, а также особенности обучения языку профессионального общения студентов экономического вуза анализируются сквозь призму новых условий педагогической и методической деятельности. Авторы приводят результаты анонимного опроса студентов РЭУ им. Г.В. Плеханова по поводу эффективности данного формата для успешного изучения английского языка.

Ключевые слова: английский язык, коммуникативный метод, дистанционное обучение, языковые аспекты, контроль.

В рамках информационно-образовательной среды такие научно-теоретические понятия как личностно-ориентированное обучение, индивидуализация

и дифференциация учебного процесса, мотивация учащихся, обучение навыкам работы и прочее, лежат в парадигме современного образования и сегодня успешно

реализуются в рамках информационно-образовательной среды, обеспечивая организацию учебного процесса с использованием информационно-коммуникационных технологий очного и дистанционного образования. На сегодняшний день, в условиях пандемии Covid-19 и вынужденной изоляции, приходят и требования адаптировать обучение к ним. Дистанционное обучение выходит на первый план. Хотя разработкой и внедрением системы дистанционного обучения занимаются уже достаточное время. В соответствии с методическими рекомендациями для внедрения в основные общеобразовательные программы современных цифровых технологий, цифровая трансформация должна затронуть все сферы образовательного процесса. Сложившаяся обстановка только ускорила процесс внедрения новых технологий изучения иностранного языка, в частности английского, в дистанционный процесс обучения.

Цель работы: разобраться в том, как работает метод коммуникативного подхода в изучении английского языка в условиях дистанционной формы обучения студентов неязыковых вузов.

Цель изучения: выявить как положительные, так и отрицательные стороны дистанционного формата в процессе обучения английскому языку и его коммуникативной составляющей, рассмотреть методы коммуникативной направленности, обобщить опыт работы, а также предложить своё видение и варианты обучения при помощи коммуникативного метода в новых условиях.

Объект исследования: дистанционное обучение.

Предмет исследования: применение коммуникативного метода изучения английского языка в дистанционном формате.

Много уже написано о «дистанционном обучении», но для дальнейшего развития темы статьи необходимо дать расширенное понятие «дистанционного обучения», а также понятие «коммуникативного метода» обучения иностранному языку.

Дистанционное обучение – это запланированный учебный процесс или метод обучения, характеризующийся постоянным разделением преподавателя и студентов в рамках системы дистанционного образования. Обмен информацией и коммуникация осуществляется с помощью печатных или электронных средств связи [14].

Образование представляет собой широкий подход, характеризующийся высокой степенью вариативности, включающей в себя различные средства массовой информации или используемые технологии (печать, радио, телевидение, интернет-ресурсы), формы обучения (практикум, семинар, лекции), темпы и интерактивность

уровней поддержки (очное, онлайн, смешанное) [13].

В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» [10] говорится о трех формах обучения, а именно, очной, очно-заочной и заочной. В отличие от других форм обучения, дистанционное образование рассматривается лишь как форма получения образования, но не как самостоятельная форма обучения. Многие видят большие преимущества данной формы ввиду объективных общемировых предпосылок. В преподавании английского языка преподаватель сочетает интегрированное обучение и самостоятельную работу.

Так как статья посвящена использованию методов коммуникативного подхода в процессе обучения английскому языку в условиях современного образования, считаем необходимым ещё раз дать определение коммуникативного подхода и затем проанализировать эффективность дистанционного образования в обучении английскому языку, опираясь на накопленный опыт работы со студентами в условиях дистанта. «Коммуникативный подход – это стратегия, моделирующая общение, направленная на создание психологической и языковой готовности к обучению, на сознательное осмысление материала и способов действий с ними, а также на осознание требования эффективности высказывания».

Коммуникативные методики, как вытекает из самого названия, способствуют быстрому овладению навыками разговорной и профессиональной речи. Различные виды монологической речи, моделирования различных ситуаций, побуждающих к диалогическим и полилогическим высказываниям, составляют основу методики. Базисом стратегии данной методики является говорение.

Опираясь на упомянутые определения дистанционного образования и коммуникативного подхода, считаем необходимым рассмотреть возможность и опыт внедрения коммуникативного подхода в условиях дистанционного образования.

Е.С. Полат определяет дистанционное обучение и как форму, и как одно из составляющих современной системы образования. «Дистанционное образование – это форма обучения, при которой взаимодействие учителя и учащихся, учащихся между собой осуществляется на расстоянии и отражает все присущие учебному процессу компоненты (цели, содержание, методы и организационные формы, средства обучения) реализуемые специфическими средствами интернет технологий или другими средствами, предусматривающими интерактивность» [6]

В данной части статьи предлагается рассмотреть использование коммуникативного метода в четырех аспектах изучения английского языка, опираясь на соб-

ственный опыт преподавания в РЭУ имени Г.В. Плеханова, и анализируя как положительные, так и отрицательные стороны дистанционного обучения.

Со времени разворота системы образования в сторону цифровизации и электронного обучения, преподавателями вуза создавалась электронная база материалов и пособий для различных направлений экономических дисциплин в вузе, разрабатывался материал для контроля и тестирования студентов, составлялись планы и сроки обучения. Был накоплен достаточно обширный материал, ныне запатентованный как интеллектуальная собственность вуза. Предполагалось частично использовать электронные версии для очных занятий и в качестве домашнего задания. Но ситуация кардинально изменилась из-за пандемии Covid-19 и вынужденного ухода всех на самоизоляцию на длительный срок. Это событие и дало возможность проверить и испытать разные методы преподавания, включая и коммуникативный подход. В совершенно новых обстоятельствах необходимо было не только удержать внимание студентов на дистанционных занятиях, но и сохранить их интерес к изучению иностранного языка.

Что касается аспектного обучения английскому языку, то обнаружилось следующее:

1. Чтение

Наименьшим образом негативное воздействие дистанционного обучения сказалось на чтении. Как и на очных занятиях, так и на дистанционных, студенты получают задание на самостоятельное чтение текстов и выполнение упражнений. Контроль осуществлялся путем выполнения заданий из электронных курсов, которые составлены так, чтобы студенты выполняли их и видели свой результат (тестовый формат). Такой акт коммуникации условно можно назвать положительным, так как студенты непосредственно видят свои результаты. Проблема лишь в том, что большинство современных студентов не утруждают себя использованием словаря для перевода незнакомых слов и выражений, предпочитая электронные переводчики, они используют электронные переводчики, такие, как Google translator, Yandex translator для перевода целого текста. Таким образом, запоминание новых слов, структур, выражений не осуществляется, что сказывается и на расширении общеразговорного и профессионального словарного запаса. Для контроля понимания прочитанного текста преподаватель прослушивает подготовленные краткие изложения текста студентами (summaries) с использованием введенной лексики (2-3 минуты на высказывание), а также предлагается обсудить прочитанное. Хотя в условиях дистанта и, как следствие, разобщенности студентов и невозможности, а иногда и нежелания последних включать камеру, и, таким образом, визуализировать контакт

с преподавателем, то такая форма работы становится затратной по времени. На платформе MOODLE возможно лишь размещение учебного материала, нет возможности голосового общения, общение только через чат, что вызывает определенные трудности в коммуникации. Таким образом, коммуникативные компетенции не развиваются в достаточной мере.

Контроль проверки понимания прочитанного текста осуществляется путем выполнения различных упражнений. Разработанные преподавателями электронные курсы содержат задания с применением системы открытых и закрытых вопросов.

2. Аудирование

Аудирование в условиях дистанционного обучения можно наиболее полно и успешно развивать, используя огромные аудиовизуальные ресурсы. Эту сторону коммуникативного подхода можно развивать наиболее эффективно. При разработке заданий мы ориентировались как на индивидуальные, так и на групповые формы работы. Например, при прохождении материала учебника "Best Commercial Practice" студентам 3 курса факультета экономики и права предлагается выбрать одну из интересующих их тем из учебника, найти соответствующие видеоролики на YouTube на 3 - 4 минуты, посмотреть и прослушать видеоклип, а затем подготовить несколько заданий к ролику. При подготовке данного задания студенты делятся на небольшие группы. В дальнейшем подготовленные задания предлагаются одноклассникам для выполнения. Формы и образцы заданий предоставляются преподавателем. Например:

1. Match the words from the video with their Russian equivalents
2. Answer the questions
3. Summarise the main ideas of the video.

Работа над таким заданием не бывает легким. Оно требует творческого отношения и времени на подготовку, а также учит ответственности перед одноклассниками. Но оно очень полезно как с языковой точки зрения (практика и тренировка навыков понимания иноязычной речи), так и с профессиональной (углубленное познание своей будущей профессии). Подобные задания вызывают большой интерес у студентов. В условиях дистанционного обучения такая подача материала является доступной и интересной.

Контроль. Контроль понимания прослушивания преподаватель получает в виде письменных ответов студентов. Одним из преимуществ этого аспекта обучения коммуникации является то, что студенты слышат аутентичную речь по темам своей будущей специальности, получают возможность тренировать и корректировать свое произношение.

3. Письмо

Этот аспект, как и устная речь, является самым чувствительным в коммуникативном подходе. На наш взгляд, качественное обучение письму на дистанте почти что невозможно. Это при том, что и раньше вопросы культуры общения, традиции применительно к письменной речи отражались в немногочисленных работах [8;9]. Для студентов экономического профиля крайне важно знать и владеть правильной деловой письменной речью. Каждый вид бизнес корреспонденции (написание деловых писем, резюме, отчетов и предложений и пр.) имеет свой собственный формат и язык. Правильно выражать свои мысли на письме - насущная потребность для будущего специалиста.

Для начала считаем необходимым обобщить понятие «письменная речь». Г.В. Рогова, И.Н. Верещагина рассматривают письменную речь как трехчастную структуру: мотивационно-побудительную, аналитико-синтетическую и исполнительную. [7]. Обычно при прохождении определенной темы создается ситуация - упражнение, в котором появляется мотив и желание общения с целью передать информацию письменно, например, написать письмо – запрос, что является мотивацией. В аналитико-синтетической части уже формируется само высказывание, подбирается определенная лексика, необходимая для выбранной темы, определяется формат самого письма, и подбираются грамматические конструкции. Исполнительная часть - это создание письменного текста. Использование письменной речи значительно влияет на овладение иностранным языком, гарантирует прочное запоминание языкового материала.

Письменная речь выполняет важную коммуникативную функцию. Но, как отмечают ученые в области методики обучения иностранным языкам, [4;2;11;5] обучению письменной речи очень долго придавалось второстепенное значение. Работа по совершенствованию качества письменной речи представляет определенную трудность, также, как и работа по его обучению. В целом, на занятиях мало времени уделяется этому аспекту, что в итоге отражается на приобретении умений и навыков письменной речи у студентов. Нам кажется, что знание этикета написания делового письма необходимо для межкультурной коммуникации. И возникает вопрос, как качественно обучать студентов письменной речи в условиях, когда занятия проходят в дистанционном режиме. Исходя из опыта проведения дистанционных занятий, можно сказать, что это очень сложно. Преподаватель может объяснить правила написания того или иного вида корреспонденции, продемонстрировать на экране образцы написания, задать домашнее задание, но в итоге, очень трудно проконтролировать выполнение заданий. Сразу возникают трудности с проверкой. Преподавателю для этого необходимо скачивать фай-

лы, присланные студентами, использовать специальные программы (Paint) для осуществления возможности проверки и исправления допущенных ошибок. Потом необходимо письменно прокомментировать исправленное. Такая работа довольно энергоемкая и требует много времени. К тому же, при отсутствии обратной связи со студентом, у преподавателя нет информации о том, понял ли тот свои ошибки и над чем студенту необходимо поработать дополнительно. Следует также учитывать то, что многие студенты не очень старательны, пытаются хитрить, списывая готовые образцы письма из интернета. Учитывая вышеупомянутые проблемы, авторы в данное время продумывают и организуют специальный курс для дистанционного обучения английской письменной речи. Предметное содержание должно соотноситься с требованиями государственного стандарта, а также учитывать специфику межкультурного и делового общения. Для осуществления межкультурной коммуникации в письменной речи подбирается языковой, речевой и социокультурный компоненты коммуникативной компетенции. Первым шагом стал разработанный нами курс «Business correspondence for e-learning students» и тестирование как оценка полученных знаний для программы «Переводчик в профессиональной сфере» РЭУ им. Г.В. Плеханова.

Контроль. Как было сказано выше, контроль за выполнением письменных работ в условиях дистанта технически сложен и лишен обратной связи.

Устная речь

По нашему мнению, устная речь как компонент коммуникативной профессиональной языковой деятельности в условиях дистанционного обучения страдает больше всего. Перед преподавателем встает вопрос - как, используя коммуникативный подход, научить студентов качественному говорению. Накопленный опыт работы в таком режиме, без возможности работы со студентами в офлайн (face-to-face) показывает, что коммуникативная функция в обучении не достигает желаемого результата. Как известно, устная речь подразделяется на монологическую, диалогическую, каждая из которых имеет свое строгое содержание. Монологическая речь делится на описание, сообщение, рассуждение. Она бывает репродуктивной, репродуктивно - продуктивной и продуктивной. Монологическое высказывание бывает подготовленными, частично подготовленными и неподготовленными. Для приобретения умений и навыков в монологической речи прежде всего необходима мотивация для высказывания и тренировки. Можно представить, сколько усилий требуется от преподавателя, чтобы научить студента и мотивировать на высказывание в таких условиях. Что касается диалогической речи, то и она имеет свои формы в виде двустороннего расспроса и диалога - обмена мнениями. Для развития диалогиче-

ской речи необходима работа над разговорными клише, опорами в виде текста, выполнения ряда тренировочных упражнений.

Обучение монологической речи студентов на основе прочитанных текстов имеет много преимуществ. Во-первых, текст отражает реальную профессиональную ситуацию и имеет ознакомительный характер. Во-вторых, упражнения до и после текста способствуют подготовке студентов к речевым высказываниям, стимулируют их желание к общению. В-третьих, аутентичные тексты представляют хорошую языковую и речевую опору для составления собственного речевого высказывания. Это очень кропотливая работа, требующая времени, которого не хватает на занятии.

Диалогическая речь предполагает владение определенными знаниями деловой лексики, реплик и клише, знаниями основ деловой этики и межкультурного общения, и умения вести и поддерживать беседу.

В условиях дистанционного обучения выполнение вышеупомянутых функций устной речевой деятельности крайне затруднительно. Например, при чтении и разборе нового текста студентам предлагается время на самостоятельное чтение, поиск и перевод новых слов, но, как указывалось ранее, студенты облегчают себе задачу, используя e-translators. На дистанционном обучении контроль со стороны преподавателя чрезвычайно затруднителен. У преподавателя нет уверенности в том, что происходит активное накопление лексики, а у студентов нет стремления использовать ее в своем активном словаре.

Контроль. Для контроля устной речи преподавателем применяется принцип индивидуального задания. Для отработки монологической речи нами обычно используется такой вид задания как изложение основных идей текста (summaries), подготовка доклада или презентации по теме. Для мотивирования студентов на высказывания и для повышения их творческого рейтинга студентам также предлагается выполнить индивидуальное задание (например, придумать рекламу своего продукта или услуги и записать видеоролик). Подобные задания вызывают интерес у студентов, мотивируют их. Можем сказать, что и преподаватель открывает для себя много нового о студентах и их творческом потенциале.

Мы уже говорили о нежелании студентов включать камеры, чтобы визуализировать себя, но даже в том случае, если камера включена, крайне сложно определить, говорит ли студент самостоятельно, или же читает по шпаргалке. Несмотря на внутреннее убеждение преподавателя, факт чтения по шпаргалке практически недоказуем.

Можно только предположить, что студент во время выступления с презентацией высказывается самостоятельно, а не считывает тест.

Чаще всего выступления читаются, а не проговариваются. Устная неподготовленная речь - это то, чему преподаватель стремится научить студентов. Проверить качество подготовленной речи невозможно.

Развитие навыков диалогической речи тоже весьма затруднительно. Хотя на некоторых платформах (Zoom, Webinar) есть функция разделения группы на подгруппы (Class 1, Class2, etc.) для проведения работы в парах или в небольшой группе. Но и тут нет полной уверенности в том, что при отключенных микрофонах они беседуют между собой по теме и на английском языке.

Вопросы контроля полученных знаний

При организации дистанционного обучения одним из самых сложных функций является функция контроля знаний. Как было сказано выше, контроль за выполнением письменных работ в условиях дистанта технически сложен и лишен обратной связи.

Вопросы контроля полученных знаний на дистанционном обучении приобретают острый характер. Одним из основных видов контроля выступает тестирование. Принципы его организации изложены в работе А.Н. Шевелева [12]. По его мнению, контроль бывает следующий: текущий, промежуточный (в конце модуля) и семестровый. Таким образом, проверяются приобретенные навыки рецессивной и продуктивной деятельности во всех аспектах изучения английского языка. Для каждого аспекта существует своя форма контроля. И одной из основных является тестирование. Организация и проведение тестирования обычно производится на таких платформах как MOODLE, LMS, где преподаватель прикрепляет тесты, зачетный и экзаменационный материал. Необходимо тщательно продумать как по форме и времени организовать такую систему, чтобы дать возможность студенту хорошо выполнить задание, а преподавателю объективно и качественно оценить знание студента. Проблема состоит в том, во время выполнения тестов и контрольных заданий студенты могут общаться между собой посредством других средств (в чатах в what's app, например) и, таким образом, выполнять задания «коллективно». Как видно, объективный контроль качества знаний на дистанционном обучении обеспечить практически невозможно. Чтобы решить данную проблему преподавателю необходимо применять различные способы и методики оценки знаний студентов. Использование принципов индивидуализации контроля языковой подготовки студента/студентов в малых группах предполагает возможность обеспечения индивидуальными заданиями. Что касается тестов, то студентам

предлагаются несколько вариантов, уменьшающих возможность списывания друг у друга.

Мы глубоко убеждены, что качественно проводить зачеты и экзамены в режиме онлайн не представляется возможным, так как проконтролировать, пользуется ли студент какими-либо подсказками при ответе или нет, практически невозможно. Накопленный опыт показывает, что студенты с легкостью находят любые ресурсы себе в помощь. Поэтому онлайн тестирование или зачет/экзамен являются лишь имитацией действенного контроля, что сказывается на качестве высшего образования.

Нами было проведено анонимное анкетирование студентов 3 курса факультета экономики и права и факультета дистанционного обучения РЭУ им. Г.В. Плеханова. Студенты отвечали на следующие вопросы:

- как дистанционное обучение влияет на их индивидуальное качество изучения и овладения английским языком,
- какие плюсы и минусы изучения английского языка на дистанционном обучении они видят лично для себя.

В анонимном анкетировании принимали участие 82 студента.

Мы получили следующие результаты:

Положительные стороны дистанционного обучения:	%
Появление мотивации и самодисциплины при самостоятельной работе	20
Экономия времени, затрачиваемого на дорогу, больше остается времени на подготовку к занятиям	27
Широкий доступ к электронным ресурсам	20
Спокойная атмосфера на занятии, нет стрессовой обстановки	25

Отрицательные стороны дистанционного обучения:	%
Отсутствие общения и взаимодействия между преподавателем и студентом и между студентами внутри группы	57
Снижение качества работы, снижение интереса к занятиям	45
Отсутствие контроля демотивирует	23
Снижение приобретенных ранее навыков	37
Проблемы со связью, с выходом в интернет	50

Как видно из полученных данных, положительным студентам сочли комфорт в проведении занятий. Что касается качества получаемых знаний по английскому языку, то цифры говорят сами за себя. Почти все опрошенные студенты пожелали изучать английский язык в очном формате с применением электронных средств.

Выводы

Преподаватели в большинстве своем критически настроены в отношении применения коммуникативного метода на дистанционном обучении, приводя следующие аргументы:

Во-первых, для формирования коммуникативных навыков и умений, т.е. умений употреблять полученные знания в речи, необходимо общение в группе в очном режиме, (face-to-face communication), но не в дистанционном. В дистанционном обучении, как видно из приведенного анкетирования, большой объем работы приходится на самостоятельную работу. Коммуникация осуществляется удалено. Следовательно, необходимо изменить специфику преподавания иностранного языка при дистанционном обучении, комбинировать разные платформы (групповые и индивидуальные онлайн семинары, вебинары, видеоконференции), что даст студентам возможность совершенствоваться во всех аспектах изучения английского языка. Во-вторых, как видно из анкетирования, студентов устраивает дистанционный формат как создание спокойной, расслабленной атмосферы во время занятия, но одновременно им требуется мотивация и самодисциплина для качественного усвоения учебного материала. Мотивация у студентов бывает разная. К сожалению, среди студентов немногие мотивированы на глубокое освоение и запоминание материала. Большинство из них просто стремятся получить высокие рейтинговые баллы. Преподавателю приходится тщательно прорабатывать подаваемый материал, подбирать и разрабатывать задания.

В-третьих, в эпоху цифровизации, когда образование повернулось в сторону дистанционного обучения, оно, на сегодняшний день, по нашему мнению, недостаточно эффективно. Из различных ресурсов и программ студенты получают массу учебного материала, а вот насколько усвоен материал, достаточно трудно проверить. Студенты почти уже не пишут на бумаге, у них не развита моторика, следовательно, нет «работы» мозга. Мозг не тренируется, происходит ориентация на «внешний» мозг, так как информация быстро доставляется из различных интернет-платформ. Работает так называемая «безлюдная» технология.

Цифровизация – это новый шаг в измененное пространство. Таким образом, цифровизация и дистанционное обучение на ее основе для студентов неязыковых вузов может стать альтернативой традиционному обучению. Вопрос коммуникативной компетенции требует тщательной проработки, поиска новых решений для эффективного обучения, создания системы качественного контроля. Пока на сегодняшний день предлагается инновационный подход (blended learning), который сочетает в себе формы очного и дистанционного обучения.

Но, по нашему мнению, контроль усвоенного материала должен все же проводиться в очном формате.

Мы предлагаем широко обсуждать, обмениваться опытом (sharing best practice) о том, как усовершенствовать и адаптировать коммуникативный подход к изучению иностранного языка.

Недостаточно просто адаптировать программы, разработанные для оффлайна. Их нужно создавать заново.

И конечно – при любых обстоятельствах семестровый контроль должен осуществляться лично.

Но, адаптируясь к новой реальности, необходимо учитывать также, что обучение в условиях дистанта должно быть комфортно не только для студента, но и для преподавателя. Нагрузки, которые ложатся на преподавателя при дистанционном обучении – время на подготовку и проверку – вырастают по экспоненте. Стресс и выгорание неминуемы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Беляева Т.В., Никитина Л.Н., Третьяк Г.В. Проблемы дистанционного обучения английскому языку иностранных студентов в неязыковом вузе. Другое заглавие: Issues of distance English language learning of foreign students / Т. Belyaeva, L. Nikitina, G. Tretyak. Авторы: Беляева Т.В. Никитина Л.Н. Третьяк Г.В. Тема: ЭБ БГУ: Общественные Науки: Народное образование
2. Бим И.Л. Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе: пробл. и перспективы: Учебн. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. 2103 «Иностран. яз.» М.: Просвещение, 1988. - 16 пл.
3. Климентьев Д.Д. Опыт обучения иностранным языкам в вузе в условиях дистанционного образования: анализ и перспективы. Климентьев д.д. Курский государственный университет, г. Курск, Россия. Тип: статья в журнале - научная статья Язык: русский. Номер: 11 Год: 2020. Страницы: 6.
4. Миролюбов А.А. История отечественной методики обучения иностранным языкам. М.: СТУПЕНИ, ИНФРА-М, 2002. - 28 пл.
5. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иностранному говорению. М.: Просвещение, 1991 281 с.
6. Полат Е.С. Теория и практика дистанционного обучения: учебное пособие для вузов / Е. С. Полат [и др.]; под редакцией Е. С. Полат. — 2-е изд., перераб. и доп. — Москва: Издательство Юрайт, 2020. — 434 с. — (Высшее образование). — ISBN 978-5-534-13159-8. — Текст: электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. — URL: <https://urait.ru/bcode/449342> (29.10.20)
7. Рогова Т.В., Верещагина И.Н. Методика обучения языку на начальном этапе в общеобразовательных учреждениях. М., АРКТИ, 2003 -232 с)
8. Сафонова В.В. Письмо на английском языке: Пособие для учащихся к учеб. англ. яз. для X-XI кл. шк. с углубл. изуч. англ. яз. — 2-е изд. М.: Просвещение, 1996.-6 пл.
9. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс лекций: пособие для студентов пед. вузов и учителей / Е.Н. Соловова. М.: Просвещение, 2002. - 15 пл.
10. ФГОС Министерство Просвещения Российской Федерации. Распоряжение от 18 мая 2020 года N P-44 «Об утверждении методических рекомендаций для внедрения в основные общеобразовательные программы современных цифровых технологий»
11. Шатилов С.Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. № 2103 «Иностран. яз.» 2-е изд., дораб. - М.: Просвещение, 1986. - 14 пл.
12. Шевелев Н.А. Технологии компьютерного тестирования как инструмент повышения качества образования/ Н.А. Шевелев, Т.А. Кузнецова, Е.А. Кулютникова //Высшее образование в России. -2012.- С.108-114
13. Fillip, B. (2001). Distance education in Central America and the Caribbean: Making the most of the region's experience and tackling challenges and opportunities of the new information and communications technologies. Tokyo, Japan, and Washington, DC: Japan International Cooperation Agency
14. Keegan D. (1980). On defining distance education. Distance Education 1(1), 13–36

© Кештова Оксана Калабиевна (keshtoksana@yandex.ru), Обловацкая Ирина Федоровна (ioblovatskaya@gmail.com), Терехова Юлия Зиновьевна (hermione.al@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ИННОВАЦИОННЫЙ ПОДХОД К ФОРМИРОВАНИЮ ГОТОВНОСТИ БАКАЛАВРОВ ТОВАРОВЕДЕНИЯ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ЭКСПЕРТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

AN INNOVATIVE APPROACH TO THE FORMATION OF THE READINESS OF BACHELORS OF COMMODITY SCIENCE FOR PROFESSIONAL EXPERT ACTIVITY

**I. Krotova
G. Rybakova
E. Fedchenko**

Summary: The article deals with the actual problems of higher commodity science education, to which the authors attribute the violation of meaningful continuity between the levels of professional education; the lack of commodity science of non-food and part of food products in the list of scientific specialties; the uncertainty of the status of the science "commodity science"; insufficient development of theoretical and methodological tools used to solve the problems of commodity science education.

The authors place a special emphasis in the article on the problem of forming the readiness of future bachelors of commodity science for professional expert activity. As one of the possible solutions to this problem, the implementation of the author's professional training program "Path to the specialty" is proposed, the methodological basis of which is a combination of systemic, activity-based and reflexive approaches. The core of this program was the involvement of future bachelors of commodity science in the process of preparing and implementing the procedure for consumer testing of goods, followed by analysis of the data obtained and reflection on their own achievements. The experience of implementing this program in the educational practice of the Siberian Federal University has confirmed its effectiveness and efficiency.

Keywords: commodity science, professional activity, bachelor of commodity science, readiness, innovative methods.

Кротова Ирина Владимировна

*Д.п.н., доцент, Сибирский федеральный университет
(г. Красноярск)*

IKrotova@sfu-kras.ru

Рыбакова Галина Раисовна

*К.б.н., доцент, Сибирский федеральный университет
(г. Красноярск)*

GRybakova@sfu-kras.ru

Федченко Елена Александровна

старший преподаватель, Сибирский федеральный университет (г. Красноярск)

EFedchenko@sfu-kras.ru

Аннотация: В статье рассмотрены актуальные проблемы высшего товаро-ведного образования, к которым авторы относят нарушение содержатель-ной преемственности между уровнями профессионального образования; отсутствие товароведения непродовольственных и части продовольствен-ных товаров в перечне научных специальностей; неопределенность статуса самой науки «товароведение»; недостаточная разработанность теоретико-методического инструментария, используемого для решения проблем това-роведного образования.

Особый акцент в статье авторы делают на проблеме формирования готов-ности будущих бакалавров товароведения к профессиональной экспертной деятельности. В качестве одного из возможных вариантов решения данной проблемы предлагается реализация авторской программы профессиональ-ной подготовки «Путь в специальность», методологическим базисом которой выступила совокупность системного, деятельностного и рефлексивного под-ходов. Ядром данной программы явилось вовлечение будущих бакалавров товароведения в процесс подготовки и реализации процедуры потребитель-ского тестирования товаров с последующим анализом полученных данных и рефлексией собственных достижений. Опыт внедрения указанной програм-мы в образовательную практику Сибирского федерального университета подтвердил её эффективность и результативность.

Ключевые слова: товароведение; профессиональная деятельность; бакалавр товароведения; готовность; инновационные методы.

Введение

Последние три десятилетия ознаменовались не только серьезными изменениями в геополитическом устройстве и социально-экономической жизни нашего государства, но и принципиальным реформированием системы образования вообще и профессионального образования в частности.

Переход на двухуровневое образование в высшей школе, необходимость ответной реакции со стороны педагогической науки на актуальные запросы общества и

личности вызвали значительные изменения в содержа-нии высшего образования. Как следствие, переработан ряд поколений ФГОС ВО, которые в компетентностном контексте интегрируют запросы всех заинтересованных субъектов к содержательной стороне подготовки вы-пускника высшей школы; реализована вариативность содержания, формируемая на усмотрение вуза; созданы условия для активного включения в образовательную деятельность специалистов-практиков и многое дру-гое. Однако, несмотря на российские образовательные инновации, проблема формирования готовности вы-пускника вуза к профессиональной деятельности по-

прежнему остается актуальной, что свидетельствует о высоком уровне сложности и недостаточной эффективности используемого теоретико-методического инструментария для её решения.

Литературный обзор

Вопросы товароведного образования рассмотрены в трудах Бакайтис В.И., Васильевой Н.О., Кротовой И.В., Николаевой М.А. и других ученых [1; 2; 5; 8; 9]. Авторы сходятся во мнении о наличии проблем на современном этапе подготовки будущих товароведов; предлагают свое видение путей их решения.

Как показало исследование Васильевой Н.О. с соавт. [2], в настоящее время высшее товароведное образование в Российской Федерации оказалось в сложной и неоднозначной ситуации. С одной стороны, переход страны к рыночной экономике создал реальные предпосылки роста востребованности профессиональных товароведных знаний, вызвал появление новых сфер их практического приложения. С другой стороны, на протяжении ряда лет наблюдается устойчивая тенденция снижения конкурса на направление подготовки «Товароведение», а также уровня знаний абитуриентов, его выбирающих.

Кроме того, нарушена содержательная преемственность между уровнями товароведного образования. Так, направление подготовки 38.03.07 входит в укрупненную группу «Экономика и управление», а программа подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре (специальность ВАК 05.18.15) – в технические науки. Причем, продолжение научной траектории развития знаний в аспирантуре по товароведению непродовольственных товаров, а также пищевых продуктов, не относящихся к продуктам функционального и специализированного назначения, с 2009 года не предусмотрено.

Ситуация еще более усугубляется тем, что в новой редакции Перечня специальностей и направлений подготовки ВО [11], предполагаемого к вступлению в действие с 1 сентября 2024 года и активно обсуждаемого в настоящее время образовательным сообществом, направление подготовки «Товароведение» интегрируется с направлением «Торговое дело» в единое направление 0606.0 – Торговая деятельность, частично сохраняя самостоятельность лишь в рамках направления 0506.0 – Экспертиза и товароведение изделий легкой промышленности. При этом в новой номенклатуре научных специальностей по-прежнему отсутствует специальность по товароведению и экспертизе непродовольственных и части продовольственных товаров.

В дополнение к перечисленному, утерян стимул к продолжению товароведного образования в вузе после

получения специальности в системе среднего профессионального образования. Данное обстоятельство связано с необоснованным наименованием специальности СПО 38.02.05 – Товароведение и экспертиза качества потребительских товаров и присваиваемой после её освоения квалификации «товаровед-эксперт», явно несоответствующих объему и глубине содержания подготовки.

Согласно толковому словарю, эксперт – это лицо, обладающее специальными познаниями в конкретной области [10]. В связи с этим, по нашему убеждению, эксперт определенной товарной группы может сформироваться лишь после освоения соответствующей программы магистерской подготовки. В тоже время, необходимый багаж теоретических знаний в области товароведения и начальные навыки экспертной деятельности формируются у студентов на ступени бакалавриата, но не среднего профессионального образования. Существующее в настоящее время положение дел в системе СПО формирует искаженное представление о более широкой области профессиональной деятельности выпускника и достаточности знаний.

Аналогичная обеспокоенность по поводу будущего товароведного образования была высказана и на научно-методической конференции «Товароведение будущего», организованной в феврале 2021 года Российским экономическим университетом им. Г.В. Плеханова. Ведущие специалисты вузов России в качестве негативного момента указали на отсутствие в государственных и отраслевых планово-прогнозных документах концепции развития товароведного образования, определяющей цель и содержание подготовки бакалавров и магистров товароведения.

Выражая солидарность с мнением профессионального образовательного сообщества, выскажем собственное суждение о том, что причина стагнации современного товароведного образования в России может заключаться в неопределенности статуса самой науки «товароведение», неразрешенном до сих пор споре о принадлежности её к экономическим или естественно-техническим дисциплинам (Г.И. Андреев, А.В. Нестеров, Н.С. Перекалина, Ю.И. Сидоренко, С.В. Штерман). Как следствие, недостаточность фундаментальных исследований в этой области, о чем, по мнению М.А. Николаевой [7], свидетельствует отсутствие монографий и диссертаций по вопросам методологии товароведной науки.

Возможно, сложившаяся ситуация является следствием и того, что, окончательно выделившись из химии и технологии и сформировавшись в самостоятельную науку столетие назад, в настоящее время товароведение вступило в новый, интеграционный этап своего развития [7]. А, следовательно, потребуется некоторое время для теоретико-методологического осмысления проис-

ходящих в данной науке изменений.

Однако, несмотря на определенные трудности в современном состоянии теоретического товароведения, потребность в практической подготовке товароведов-экспертов настоятельно диктует не только обновление содержания высшего товароведного образования, но и разработку новых, инновационных методов формирования готовности будущих бакалавров товароведения к профессиональной деятельности, в том числе экспертной.

Проблема готовности к какому-либо виду деятельности не нова для педагогической науки. Её теоретическое осмысление началось с 20-х годов прошлого века. В трудах П.П. Блонского, Н.К. Крупской, А.С. Макаренко готовность трактовалась как совокупность теоретических знаний, умений и навыков обучающегося. Концептуальные положения феномена готовности получили свое развитие в работах Б.Г. Ананьева, Ю.К. Бабанского, А.А. Бодалева, Е.А. Климова, Н.В. Кузминой, В.А. Крутецкого, А.К. Марковой, В.А. Слостенина, В.В. Серикова и других ученых.

В работах В.А. Адольфа, И.А. Колесниковой, Е.Ю. Степановой готовность к профессиональной деятельности рассматривается как необходимое условие формирования профессиональной компетентности. Аксиологические аспекты процесса формирования готовности к профессиональной деятельности исследованы в трудах И.А. Зимней, В.А. Слостенина, Г.И. Чижиковой.

Более того, в последнее десятилетие опубликовано достаточное количество исследований, в которых определены содержание, структура, условия готовности к профессиональной деятельности будущих педагогов (В.И. Байденко, И.А. Колесникова, Л.С. Селезнева, И.Ю. Степанова, Н.А. Токарева и другие), инженеров (О.С. Вялова, И.С. Вологжанина, Н.И. Комарова и другие), экономистов (Т.Н. Вашило, М.М. Герашенко, Н.Н. Костина, И.Ю. Скибицкая, А.Г. Степанов и другие) и так далее.

В рамках научной специальности 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» диссертационными исследованиями в области товароведного образования занимались Николкина Н.Г. (2002 г.), Карташова Л.В. (2005 г.), Сорокина Н.Д. (2007 г.), Попова Е.М. (2009 г.), Гаврилова О.В. (2013 г.). В работах вышеперечисленных авторов изучены отдельные аспекты проблемы подготовки специалистов-товароведов в системе среднего профессионального и высшего образования.

Высоко оценивая результаты научного поиска ученых-педагогов и признавая значимость указанных работ для нашего исследования, должны отметить, что публикаций, посвященных формированию готовности

бакалавров – будущих товароведов-экспертов к профессиональной деятельности в открытой печати не обнаружено. В связи с этим целью настоящей статьи является научное обоснование и описание авторского метода формирования рассматриваемого вида готовности.

Материалы и методы

Методологическую основу исследования составили системный, деятельностный и рефлексивный подходы. Обоснуем правомерность применения каждого из них.

В области методологии системного анализа для нашего исследования особую роль сыграли труды российских ученых А.Н. Аверьянова, И.В. Блауберга, С.М. Бреховских, Ю.А. Воронина, М.С. Кагана, В.Н. Сагатовского, А.И. Умова, Б.Г. Юдина. Среди работ зарубежных авторов отдельно укажем публикации М. Месаровича [Mesarovich], Я. Такахара [Takahara], П. Колет [Kolet], А. Холла [Holl] [4].

Системный подход является междисциплинарным и широко используется при изучении педагогических систем [3]. Его уникальность состоит в рассмотрении объекта исследования как системы, характеризующейся тремя группами факторов, а именно:

- 1) системопорождающих;
- 2) системообразующих;
- 3) системообуславливающих [12].

Системопорождающая группа детерминант, в свою очередь, включает следующие компоненты:

- 1.1) целевое состояние;
- 1.2) противоречие.

Очевидно, что целью настоящего исследования явилось определение педагогических условий формирования готовности бакалавра товароведения к профессиональной экспертной деятельности. Основным противоречием при этом авторы исследования считают противоречие между нарастающей потребностью государства и общества в профессиональных экспертных кадрах и недостаточным вниманием системы высшего товароведного образования к удовлетворению указанной потребности.

Системообразующие факторы в рамках настоящего исследования определяются содержанием и структурой профессиональной подготовки будущих товароведов-экспертов.

Наконец, третья группа детерминант – системообуславливающие факторы. Они задаются, прежде всего, условиями внешней среды. Эта среда накладывает совокупность ограничений на сохранение, функционирование и развитие объекта как системы, тем самым обе-

спечивая в заданных пределах её воспроизводство [4]. В рамках настоящего исследования внешней средой выступают профессиональное сообщество, определяющее принципы, нормы, этические требования к профессиональной деятельности эксперта.

Деятельностный подход определяет сущность и характер действий будущих бакалавров товароведения по формированию практических навыков экспертной деятельности. При этом особое внимание, по нашему мнению, должно быть направлено на формирование ряда компетенций, как общепрофессиональных, определенных ФГОС ВО [13], так и профессиональных, сформированных вузом самостоятельно или в соавторстве с профессиональным экспертным сообществом. Перечень этих компетенций может иметь, например, следующий вид:

- способность использовать современные методы исследования, оценки и экспертизы товаров (ОПК-2);
- способность применять действующие нормативные правовые акты и нормативные документы в сфере обеспечения качества, безопасности и предупреждения оборота фальсифицированной продукции (ОПК-3);
- способность применять методы идентификации, оценки качества и безопасности товаров для диагностики дефектов, выявления опасной, некачественной, фальсифицированной продукции (ПК);
- способность готовить заключения о соответствии качества сырья или товара нормативным требованиям (ПК).

Рефлексивный подход инициирует осмысление и оценку обучающимся осуществления и результатов своей экспертной деятельности.

Результаты

Основываясь на описанной выше методологической базе и обобщая собственный многолетний опыт профессиональной подготовки товароведов-экспертов, а также опыт плодотворного сотрудничества в образовательной сфере с ФБУ «Государственный региональный центр стандартизации, метрологии и испытаний в Красноярском крае, Республике Хакасия и Республике Тыва» (далее ФБУ «Красноярский ЦСМ»), нами была сформирована программа профессиональной подготовки «Путь в специальность». Ядром предлагаемой авторской программы формирования готовности бакалавра товароведения к профессиональной экспертной деятельности является вовлечение обучающихся в процесс подготовки и реализации процедуры потребительского тестирования товаров с последующим анализом полученных данных и рефлексией собственных достижений. Программа предполагает последовательную реализацию

нескольких этапов:

1. Выбор объекта исследования. На основании заявок, размещаемых активными потребителями на сайте «Проднадзор.инфо», разработанном и поддерживаемым ФБУ «Красноярский ЦСМ», или на странице кафедры товароведения и экспертизы товаров в социальных сетях (раздел «СФУ за качество жизни»), а также по результатам потребительского голосования ежемесячно осуществляется выбор товара, подлежащего экспертизе.
2. Формирование экспертной группы. В зависимости от принадлежности объекта исследования к товарной группе определяется студенческий курс, который уже изучил или находится в стадии изучения данной товарной группы. Численность учебной группы, как правило, составляет 15-18 человек, поэтому все студенты участвуют в реализации проекта.
3. Подготовка экспертной группы к участию в проекте. На подготовительном этапе, продолжительность которого не превышает одну учебную неделю, студентам дается задание подобрать и изучить действующие нормативно-правовые и нормативно-технические документы на объект исследования. Выявить показатели безопасности и качества, а также методики их определения. На основе нормативно-технической документации разработать балльную систему оценки показателей качества исследуемого товара. Кроме того, студенты должны изучить правила транспортировки и хранения образцов исследуемой группы товаров.
4. Приобретение объектов исследования. Экспертная группа под руководством специалиста ФБУ «Красноярский ЦСМ» в розничной торговой сети приобретает образцы для исследования. При этом, если продукция производится и в Красноярском крае, то образцы выбираются как местных товаропроизводителей, так и из других регионов РФ, а также импортные товары. Затем объекты исследования делятся на две одинаковые по составу партии, одна из которых с соблюдением требований, предъявляемых к транспортировке и хранению, доставляется в испытательный центр ФБУ «Красноярский ЦСМ», а вторая – в испытательную лабораторию университета.
5. Описание объектов исследования. После поступления образцов в университетскую лабораторию члены экспертной группы внимательно изучают и описывают состояние потребительской упаковки исследуемых товаров, акцентируя внимание на её целостности, надежности крепления товара внутри упаковки, соответствия используемых материалов упаковки предъявляемым требованиям. Также внимательно исследуются маркировочные реквизиты. По итогам исследования делается соответствующее заключение по каждому образцу.

Затем преподаватель, курирующий работу данной экспертной группы, составляет акт шифровки образцов с последующим их обезличиванием с целью получения максимально объективной информации на этапах инструментального и органолептического исследования.

6. Инструментальные испытания объектов исследования. Данный этап параллельно реализуется в условиях испытательного центра ФБУ «Красноярский ЦСМ» в области его аккредитации, а также в университетской лаборатории членами студенческой экспертной группы в рамках технических возможностей вуза. Полученные результаты сопоставляются, анализируются и сравниваются со стандартными значениями, определяемыми ГОСТами или техническими условиями, или заявленными производителем.
7. Испытание объектов исследования методами сенсорного анализа. Для реализации данного этапа формируется расширенная экспертная группа, в состав которой, помимо студентов, входят преподаватели кафедры, специалисты ЦСМ, представители организаций-производителей, независимые эксперты, специализирующиеся на данной товарной группе. Путем открытого голосования выбирается руководитель расширенной экспертной группы. В специально оборудованном помещении эксперты оценивают обезличенные объекты исследования по внешнему виду, запаху, цвету, прозрачности, вкусу и т.д. Затем результаты экспертной оценки образцов обрабатываются и оглашаются председателем комиссии.
8. Анализ полученных результатов экспертизы. После завершения этапов инструментального и сенсорного анализа полученные результаты обрабатываются студентами – членами экспертной группы и в соответствии с актом шифровки образцов на каждый исследуемый товар составляется экспертное заключение. В констатирующей части данного документа указываются выявленные отклонения товара от нормативных требований, а в постановляющей части – формулируется решение эксперта о возможности реализации товара в розничной торговой сети.
9. Этап рефлексии, в ходе которого происходит осмысление и оценка обучающимся осуществления и результатов своей экспертной деятельности. В ходе этого этапа студент заполняет анкету, ответы на вопросы которой и запускают механизмы рефлексивной деятельности.

Обсуждение

Справедливости ради необходимо отметить, что практика проведения потребительского тестирования товаров различного назначения возникла не сейчас. Еще

в советское время проводилась опытная носка новых образцов одежно-обувных изделий, экспериментальная эксплуатация новых видов сложной бытовой техники, дегустация произведенных по измененной рецептуре или инновационной технологии пищевых продуктов. В первое десятилетие XXI века потребительский рынок России оказался насыщен пищевыми и непродовольственными товарами импортного производства, причем различного качества. В это же время государство оставило за собой лишь гарантию безопасности товаров, перейдя от ГОСТов к Техническим регламентам Таможенного Союза, а производители, воспользовавшись введением в действие Федерального закона № 184-ФЗ, активно стали переходить при производстве продукции с государственных стандартов на технические условия (ТУ). Начала расцветать недобросовестная конкуренция, так как в условиях отсутствия твердых ориентиров качества качественные товары стали проигрывать фальсифицированным по цене и, соответственно, спросу [6].

Именно в это время возрождается интерес к потребительскому тестированию. На центральных и местных каналах телевидения особую популярность приобретают программы «Контрольная закупка», «Наш потребнадзор» и подобные. В сети Интернет повышенный интерес пользователей стали вызывать сайты, на которых надзорные органы и экспертные организации представляют результаты мониторинга качества различных видов потребительских товаров: РосТест, Росконтроль.ру, Проднадзор.инфо и другие.

Запрос общества на достоверную информацию о качестве продукции различных производителей, реализуемую в розничной торговле, с одной стороны, и необходимость подготовки специалистов в области экспертизы безопасности и качества потребительских товаров, с другой стороны, послужили толчком для проведения кафедрой товароведения и экспертизы товаров Сибирского федерального университета и ФБУ «Красноярский ЦСМ» в 2015 году эксперимента по потребительскому тестированию студентами – будущими товарововедами – экспертами – сливочного масла, произведенного как в Красноярском крае, так и за его пределами.

Результаты эксперимента оказались ошеломляющими.

Во-первых, данное событие вызвало большой интерес у региональных СМИ, и на следующий день студенты, участвовавшие в тестировании, в прямом смысле проснулись знаменитыми: с экранов телевизоров их увидели родные и знакомые, их стали узнавать в лицо в университете, с ними стали советоваться по вопросу выбора и других товаров. Это обстоятельство повысило собственную самооценку, а, главное, понимание важности и нужности выбранной специальности.

Во-вторых, участники эксперимента прочувствовали меру ответственности при формировании экспертного заключения. За каждым тестируемым образцом стоял коллектив предприятия-производителя, и любая допущенная оплошность при предъявлении мнения эксперта могла стать причиной серьезных репутационных потерь организации. Как следствие, сформировалось понимание необходимости обосновывать и подтверждать каждый вывод эксперта результатами объективных анализов и испытаний.

В-третьих, при подготовке процедуры тестирования, формировании дегустационных листов вскрылось несовершенство, наличие большого количества пробелов в нормативно-правовой и нормативно-технической документации. Данное обстоятельство заставило не только тщательно работать с имеющимися на данный вид продукции документами, но и творчески перерабатывать нормативные акты, относящиеся к близким товарным группам.

В-четвертых, участники эксперимента получили возможность увидеть изнутри работу профессиональных экспертов – ведущих специалистов ФБУ «Красноярский ЦСМ», поработать с ними в одной команде. Глубина знаний высококвалифицированных специалистов, владение широким спектром методов экспертной деятельности, умение ясно и четко формулировать выводы – все это произвело на студентов неизгладимое впечатление.

Наконец, в-пятых, студенты, участвовавшие в потребительском тестировании, пересмотрели свое отношение к целому ряду учебных дисциплин, ранее воспринимаемых как неважные, малозначимые с точки зрения получения специальности.

Практика реализации рассматриваемой инноваци-

онной формы вовлечения студентов – будущих бакалавров товароведения в профессиональную деятельность на протяжении последующих шести лет подтвердила её эффективность и результативность. Об этом свидетельствуют результаты опроса участников проекта, 93-95 % которых (в разные годы) считают, что участие в данной программе способствовало формированию их готовности к дальнейшей профессиональной деятельности. 87-89 % опрошенных получили целостное, системное представление об экспертной деятельности. 62,5-67 % участников программы в разные годы отмечали, что открыли для себя новые инструменты и процедуры в деятельности эксперта потребительских товаров. Более 50 % респондентов определились с будущим местом работы в ходе участия в рассматриваемой программе.

Заключение

Таким образом, резюмируя вышеизложенное, отметим, что проблема формирования готовности выпускника вуза к профессиональной деятельности остается актуальной, что свидетельствует о высоком уровне сложности и недостаточной эффективности используемого теоретико-методического инструментария для её решения. Одним из возможных вариантов её разрешения в области товароведного образования может стать реализация программы «Путь в специальность», методологическим базисом которой выступила совокупность системного, деятельностного и рефлексивного подходов. Ядром данной программы явилось вовлечение будущих бакалавров товароведения в процесс подготовки и реализации процедуры потребительского тестирования товаров с последующим анализом полученных данных и рефлексией собственных достижений. Опыт внедрения указанной программы в образовательную практику Сибирского федерального университета подтвердил её эффективность и результативность.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бакайтис В.И. Товароведение как направление подготовки специалистов в историческом аспекте / В.И. Бакайтис, Ю.Ю. Миллер, Е.Б. Табала // Технологии в образовании - 2021: Сборник материалов Международной научно-методической конференции, Новосибирск, 21–25 апреля 2021 года / Под общей редакцией Е.В. Добровольской. – Новосибирск: Сибирский университет потребительской кооперации, 2021. – С. 176-181.
2. Васильева Н.О. Проблемы и перспективы образовательной области «Товароведение» / И.В. Кротова, Н.О. Васильева // Наука в XXI веке: проблемы, поиски, решения: материалы НПК с междуна. участием, посвященной 75-летию Победы в Великой Отечественной войне, Миасс, 21 февраля 2020 г. – Курган: Изд-во Курганского гос. ун-та – С. 110-119.
3. Камалева А.Р. Системный подход в педагогике /А.Р. Камалева// Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. – 2015. – т. 3 (9). – с. 13-23.
4. Кротова И.В. Оптимизация совместимости учебной наглядности (на примере учебников средней школы): дисс. . . д-ра пед. наук. – Курган, 2009. – 388 с.
5. Кротова И.В. Методические подходы к разработке профессионального стандарта "Товаровед непродовольственных товаров" / И.В. Кротова, Е.А. Сапсаева, Э.В. Савицкая // Полихотомические классификации специальных терминов в научной и учебной литературе: Материалы межрегионального тематического сборника с международным участием / Министерство науки и высшего образования Российской Федерации; Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Челябинский государственный университет»; Миасский филиал Международная академия фундаментального образования. – Курган: Курганский государственный университет, 2021. – С. 290-300.
6. Моргун В.Н. Мониторинг качества товаров как эффективный метод контроля потребительской продукции / В.Н. Моргун, Т.В. Мельник // Контроль

- качества продукции. – 2018. – № 11. – С. 47-52.
7. Николаева М.А. Актуальные проблемы научного товароведения / М.А. Николаева // Индустрия питания|Food Industry. – 2017. – № 3. – С. 46-51.
 8. Николаева М.А. Актуальные проблемы подготовки и востребованности товароведов на рынке труда / М.А. Николаева, О.В. Евдокимова, Т.Н. Иванова // Индустрия питания |Food Industry. – 2020. – Т. 5, № 1. – С. 71–80.
 9. Николаева М.А. Товаровед - необходимая в торговле специальность / М.А. Николаева, Л.Г. Елисеева, Т.Н. Иванова // Товаровед продовольственных товаров. – 2019. – № 2. – С. 46-49.
 10. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. – 3 изд., стер. – Москва: Азъ, 1996. – 907 с.
 11. Проект Приказа Министерства науки и высшего образования РФ "Об утверждении перечней специальностей и направлений подготовки высшего образования" (подготовлен Минобрнауки России 12.05.2021). – Режим доступа: https://minobrnauki.gov.ru/press-center/news/?ELEMENT_ID=33550
 12. Сагатовский В.Н. Системная деятельность и ее философское осмысление: материалистическая диалектика и системный подход / В.Н. Сагатовский. – Л.: ЛГУ, 1982. – 274 с.
 13. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 38.03.07 Товароведение (утв. приказом Минобрнауки России 12 августа 2020 г. № 985). – Режим доступа: <http://fgosvo.ru/news/21/4846>

© Кротова Ирина Владимировна (IKrotova@sfu-kras.ru), Рыбакова Галина Раисовна (GRybakova@sfu-kras.ru), Федченко Елена Александровна (EFedchenko@sfu-kras.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Сибирский федеральный университет

К УСПЕХУ ЧЕРЕЗ ВОЛШЕБНЫЕ ДВИЖЕНИЯ

TO SUCCESS THROUGH MAGICAL MOVEMENTS

**M. Kuzmina
S. Hrabrova**

Summary: One of the problems of preschool age at the present stage is the increase in the number of children with speech pathology and disorders of sensorimotor processes. In this article, the authors considered a set of kinesiological exercises aimed at the development of sensorimotor coordination through the formation of interhemispheric connections, which makes it possible to create conditions for further full-fledged physical, moral and intellectual development of the child, since coordinated work of both hemispheres is necessary for any type of activity.

Keywords: kinesiology, complex of kinesiological exercises, interhemispheric connections, interhemispheric interaction.

Кузьмина Мария Анатольевна

ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет»,
Ростов-на-Дону
ma.kzn@mail.ru

Храброва Светлана Ивановна

учитель-логопед, МБДОУ «Детский сад комбинированного
вида №2», Кировск
sih3101@mail.ru

Аннотация: Одной из проблем дошкольного возраста на современном этапе является увеличение числа детей с речевой патологией и нарушениями сенсомоторных процессов. В данной статье, авторы рассмотрели комплекс кинезиологических упражнений, направленных на развитие сенсомоторной координации через формирование межполушарных связей, что дает возможность создать условия для дальнейшего полноценного физического, нравственного и интеллектуального развития ребенка, так как для любого вида деятельности необходима слаженная работа обоих полушарий.

Ключевые слова: кинезиология, комплекс кинезиологических упражнений, межполушарные связи, межполушарное взаимодействие.

«Обучая левое полушарие,
вы обучаете только левое полушарие.
Обучая правое полушарие, вы обучаете весь мозг».
И. Сонер.

В погоне за обучением ребенка дошкольного возраста, мы начинаем забывать о ведущем виде деятельности этого периода – игре. Именно в игре, у ребенка идет формирование межличностных отношений и коммуникативных навыков, идет формирование предпосылок для создания качественно новой социальной ситуации развития. Через игру, причем любую, маленький человек познает мир [3, с. 8]. Восприятие мира происходит через движение тела, т.к. работают все органы чувств. Сенсорная интеграция обеспечивает эффективные реакции тела, формирует эмоции и поведение. Идет формирование предпосылок к хорошему физическому и интеллектуальному развитию, а, следовательно, и к дальнейшему успешному обучению.

Пространственное восприятие - это гармония между всеми сторонами тела и восприятием этого тела в окружающей среде, это понимание пространственных характеристик окружающего мира. Развитие пространственного восприятия способствует формированию предпосылок регулятивных и познавательных универсальных учебных действий и элементарных учебных навыков: восприятие страницы, ориентация на листе, чтение слева направо и т.п. [5, с.103], [6, с.6].

Находясь в разбалансированном состоянии, ребенок

тратит на эти элементарные действия большое количество времени. Ему сложно понять с чего или где начать и где закончить. С большим трудом ребенок ориентируется где право-лево, верх-низ. Это приводит к быстрой эмоциональной и физической утомляемости. Теряется радость познания и ощущение успеха.

Мы пришли к выводу, что для любого вида деятельности необходима слаженная работа обоих полушарий, следовательно, необходимо формировать и развивать межполушарные связи. Сделать это не сложно, т.к. еще из школьной анатомии, мы знаем, что за работу полушария отвечает противоположная сторона тела. Если мы выполняем движения левой рукой или ногой, то активизируется правое полушарие, а выполняя движения правой ногой или рукой – левое полушарие. Следовательно, для формирования межполушарных связей, достаточно выполнять движения одновременно двумя руками или ногами как синхронно, так и асинхронно [1, с. 10].

Всем известно и не вызывает сомнений польза утренней гимнастики для организма человека. Она помогает вашему телу быстро перейти из энергосберегающего режима сна в режим активного бодрствования, подобно тому, как автомобилист должен сначала разогреть двигатель автомобиля, прежде чем тот сможет работать на полную мощность [4, с.3].

Но хочется отметить, что не только наше тело, но и наш мозг нуждается в "разогреве", настройке и подготовке к эффективной работе.

В последнее время отмечается резкое увеличение детей с нарушением сенсомоторных процессов [5, с.7]. Все мы знаем, что работа обоих полушарий очень важна для человека. У новорожденного оба полушария развиты одинаково. В первые два года ребенок осваивает миллиарды возможных движений. Ребёнок посвящает этому процессу всё своё время, если только его не оставит болезнь, травма, плохое питание, эмоциональный стресс или физическая изоляция.

Нами была проведена диагностика физического развития пятилетних детей с ТНР, которая 100% подтвердила эту зависимость. У детей с нарушенной координацией, недостаточным равновесием, замедленной переключаемостью с одного движения на другое наблюдается отягощённый анамнез (асфиксии, болезни в первый год жизни, тяжелые роды, которые ослабляют ребёнка). Так как временной промежуток формирования сенсомоторного интеллекта достаточно мал, то при выпадении даже небольшого промежутка времени из этапа развития, времени оказывается недостаточно для полного и сбалансированного физического развития ребёнка [5, с.20]. Между тем от уровня сформированности сенсомоторных процессов во многом зависит успешность усвоения ребёнком чтения, письма, рисования и других видов деятельности.

Таким образом, возникает противоречие. С одной стороны, важность и необходимость сенсомоторного развития детей, а, с другой стороны, его нынешний низкий уровень. Это привело к необходимости разработки нашего проекта «К успеху через волшебные движения», в котором мы ставим задачу восполнения навыков равновесия и движения, осознания своего тела или сенсомоторной координации через формирование межполушарных связей. В основу этой методики легли кинезиологические упражнения.

Кинезиология — это наука о развитии головного мозга через движение.

Цель нашей работы: провести коррекционную работу по формированию и развитию сенсомоторных навыков через кинезиологические упражнения, что даст возможность создать условия для дальнейшего полноценного физического, нравственного и интеллектуального развития ребенка.

Коррекционная работа рассчитана на девять месяцев коррекционной работы. Идеальным является проведение 2-3 занятий в неделю (от 10 до 20 мин) и дополнительные домашние упражнения. Однако сроки и количество занятий могут варьироваться в зависимости от индивидуальных характеристики детей.

Работа по проекту осуществляется в три этапа.

1 этап. Дети должны научиться чувствовать свое тело и управлять им. При этом все движения (общая, тонкая и артикуляторная моторика) носят синхронный характер.

2 этап. Движения приобретают реципрокный характер (перекрестный).

3 этап. Сформированные таким образом автоматизмы интегрируются во взаимодействие с движениями глаз: работа ведется сначала над согласованными, а потом - реципрокными координациями.

Все упражнения разбиты на три блока:

Первым блоком проекта развития межполушарного взаимодействия является блок "Движение". Через комплексы специальных игр и упражнений, мы как бы проходим сначала двигательное развитие ребенка от младенчества до раннего возраста [5, с. 18], [2, с.14].

В примерный комплекс упражнений для дошкольников должно быть включено:

1. Дыхательные упражнения (улучшают ритмику организма, развивают самоконтроль и произвольность.)
2. Упражнения на оптимизацию и стабилизацию общего тонуса тела.
3. Упражнения на растяжку (выполняются лежа-сидя-стоя).
4. Релаксация (нормализуют тонус мышц - гипер- и гипотонус)
5. Глазодвигательный репертуар (позволяют расширить поле зрения, улучшить восприятие. Однонаправленные и разнонаправленные движения глаз и языка развивают межполушарное взаимодействие)
6. Упражнения на формирование и коррекцию базовых сенсомоторных (одновременных и реципрокных) взаимодействий (выполняются лежа-сидя-стоя). Можно добавить базовые сенсомоторные взаимодействия с опорой на графическую деятельность.

Второй блок – "Моторика". Он направлен на развитие моторики ребенка с использованием нескольких кинезиологических программ, которые позволяют активизировать межполушарное взаимодействие, достигая при регулярности занятий синхронизации работы полушарий [5, с.319].

В него должны быть включены:

1. Игры на развитие соматогностических, мнестических, тактильных и кинестетических процессов [5, с. 95]. Например, «Повтори позу», «Телесные фигуры, буквы и цифры», «Рисунки и буквы на спине и на ладонях», «Предметы с различной фактурой

- поверхности», «Игра с палочками» и др.
- Игры на развитие зрительного гнозиса. Например, «Разрезные картинки», «Выбор недостающего фрагмента изображения», «Чего здесь не хватает?», «Дорисуй предмет до целого», «Что перепутал художник?», «Лабиринт» и др. [5, с.398].
 - Игры на развитие пальчиковой моторики [5, с.384].

Третий блок представлен кинезиологическими упражнениями из программы "Гимнастика мозга", которые дополнены игровыми и соревновательными моментами, специально подобранной музыкой, ритмическими стихами и текстами.

Рекомендуется включить в этот блок коммуникативные упражнения:

- Индивидуальные - направлены на восстановление и дальнейшее углубление контакта с собственным телом.
- Парные - способствуют «открытости» по отношению к партнёру, т.е. способности чувствовать, понимать и принимать его.
- Групповые - дают возможность ребёнку навыки взаимодействия в коллективе через организацию совместной деятельности [5, с.220].

Необходимо соблюдать некоторые условия во время проведения коррекционно-развивающих занятий. Занятия должны проводиться ежедневно в утреннее время в доброжелательной обстановке. Упражнения следует проводить стоя или сидя за столом, соблюдая точность выполнения движений и приемов.

Структура проведения каждого занятия имеет следующую форму:

- Часть упражнений (артикуляционная гимнастика, пальчиковая гимнастика, глазодвигательный праксис) проводится вместе с логопедом.
- Часть упражнений совместно с воспитателями или родителями ("Поиграем со своим телом", "Растяжки", "Море", "Пальчиковая гимнастика", "Глазодвигательный праксис", "Механическая гимнастика для рук") [5, с.461].

Перед специалистами, работающими с детьми с общим недоразвитием речи, стоят и общеобразовательные, и коррекционные задачи. Первые, определяются и решаются воспитателем путём выполнения требований основной общеобразовательной программы дошколь-

ного учреждения. Решение коррекционных задач невозможно без тесного сотрудничества воспитателя с учителем-логопедом и другими специалистами, без создания единого подхода в коррекционно-воспитательной работе. Поэтому первичное знакомство и отработка упражнений проводится воспитателем группы совместно с учителем-логопедом. Затем кинезиологические упражнения можно применять и на фронтальных занятиях (например, физкультурные паузы), и на индивидуально-подгрупповых (например, дидактическая игра). Такая совместная работа обеспечивает полноценное развитие ребенка.

Для достижения максимально положительных результатов в развитии ребёнка недостаточно ограничиться только работой, проводимой профессионалами в стенах детского сада. Многие зависит и от усилий близких людей, особенно родителей, которые крайне заинтересованы в укреплении здоровья своих детей. Коррекционно-развивающий процесс не должен останавливаться, и когда дети в силу разных обстоятельств временно не посещают дошкольное учреждение, ведь многие методики можно применять и дома. Задача специалистов – разъяснить родителям, как и для чего нужны те или иные упражнения и помочь правильно организовать занятия. Тогда коррекционно-развивающий процесс достигнет максимального успеха. Поэтому мы обучали и родителей комплексу кинезиологических упражнений, чтобы они дома могли заниматься со своими детьми.

По завершению проекта мы увидели, что экспериментальная группа показала большую динамику по всем направлениям работы. А также у детей выросли потенциальные возможности как познавательной, так и в личностной сфере.

По итогам проекта у детей улучшилась память и концентрация внимания, улучшилась речь, снизилась утомляемость, повысилась способность к произвольному контролю, активизировались интеллектуальные и познавательные процессы.

Таким образом, разработанная и реализованная нами коррекционная работа, направленная на формирование и развитие сенсомоторных процессов и развития речи через кинезиологические упражнения, оказывается эффективной. Мы считаем, что этот проект может быть использован не только в коррекционных группах, но и в общеобразовательных.

ЛИТЕРАТУРА

- Денисон П., Денисон Г., Гимнастика ума. М., 1993
- Колганова В.С., Пивоварова Е.В. Нейропсихологические занятия с детьми. Практическое пособие в двух частях. М. Айрис-пресс, 2019
- Матюгин И.Ю., Аскоченская Т.Ю., Бонк И.А., Как развивать внимание и память Вашего ребенка. М., 1994.

4. Никольская И.Л., Гимнастика для ума. М., 1997
5. Семенович А.В., Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте. М., 2018
6. Сунцов А.В., Курдюкова С.В., Изучаем пространство с нейропсихологом. М., 2015

© Кузьмина Мария Анатольевна (ma.kzn@mail.ru), Храброва Светлана Ивановна (sih3101@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Южный федеральный университет

ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ СТУДЕНТОВ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ

PHYSICAL CULTURE AS A MEANS OF DEVELOPING STUDENTS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

**K. Okatenko
A. Morozov**

Summary: This scientific research defines the basics of the psychological and pedagogical structure of the high education for students as teachers at future for the connection of inclusive and common preparing in the process of education in physical learning. The author speaks about the components of inclusion both in general context and in the specifics of education in physical culture, defining the key points of professional education. By context, the analysis of the main problematic issues arising during the implementation of inclusive education, innovative methods of working with real educational situations is carried out. The article also examines the components and levels of practice for students at schools, special sport trainings to integrate inclusive elements in the module of physical training as an integral factor of learning success.

Keywords: inclusive education, physical education, teacher competence, training model, readiness components, teacher readiness levels, content of pedagogical education.

Okatenko Kseniya Valeryevna

преподаватель, Павлодарский Педагогический
Университет, Казахстан, г. Павлодар
Kseniya22.08.1994@mail.ru

Morozov Artem Alexandrovich

Старший преподаватель, Павлодарский Педагогический
Университет, Казахстан, г. Павлодар
Swim84@mail.ru

Аннотация: В статье определены основы психолого-педагогического содержания подготовки будущих учителей к реализации инклюзивного образования в процессе физического воспитания. Автор рассматривает содержание инклюзии как в общем плане, так и в специфике физического воспитания, определяя ключевые моменты профессиональной подготовки будущих педагогов. Кроме того, проводится анализ основных проблемных моментов, возникающих в ходе реализации инклюзивного образования, инновационные методы работы с реальными образовательными ситуациями. В статье также рассматриваются компоненты и уровни готовности будущих педагогов к реализации инклюзивного образования в процессе физической подготовки к неотъемлемого фактора успешности обучения.

Ключевые слова: инклюзивное образование, физическое воспитание, компетентность учителя, модель подготовки, компоненты готовности, уровни готовности педагога, содержание педагогического образования.

Актуальность статьи обусловлена тем, что на различных этапах образовательного процесса в его содержание максимально включается понятие «инклюзия». Инклюзивное образование и воспитание – один из неотъемлемых элементов системы образования в большинстве зарубежных стран еще со второй половины прошлого столетия. На настоящий момент данная тенденция актуальна и для России, так как современная законодательная база, регулирующая деятельность в сфере образования («Закон об образовании» РФ) позволяет включать обучающихся с разным анамнезом и комплексностью заболеваний в систему дошкольного, основного общего, дополнительного и вузовского образования. Именно поэтому в системе образования возникает противоречие между увеличением численности специфической категории учеников и недостаточной подготовленностью учителей к работе с ними. В образовательном процессе среднего специального и высшего образования не всегда учитывается запрос «особенных» получателей образовательных услуг, и зачастую, будущие учителя получают лишь предметные знания. При этом уровень сформированности межпредметных

компетенций у них недостаточен для профессиональной деятельности. При построении процесса подготовки к физическому воспитанию преподавателю важно сопровождать процесс трансформации предметных и межпредметных компетенций в учебной деятельности в профессиональные базисные компоненты. В основном, это достигается путем увеличения практической подготовки и включения узкоспециальных дисциплин в учебный план.

Кроме того, социальный запрос на преподавателей в области физического воспитания обусловлен, с одной стороны, актуальностью поддержания, сохранения и улучшения уровня здоровья обучающихся, а с другой – необходимостью вовлечения в процесс физического воспитания лиц с инвалидностью и ОВЗ и соответственно, высоким уровнем компетентности учителей в данной сфере. Это обусловлено тем, что содержание инклюзивного образования, особенно, в сфере физического воспитания, отражает доступность обучения и воспитания для всех категорий обучающихся, ориентируясь на содержание Закона об образовании и Национального

проекта «Доступная среда». Это включает в себя адаптацию условий обучения, пространства, специальных приспособлений (пандусов, лифтов, тактильных дорожек) для обучающихся с особыми образовательными потребностями. Большинство образовательных учреждений в регионах Российской Федерации участвуют в проектах, связанных с интеграцией лиц с инвалидностью и ОВЗ в социальную действительность. При этом важно учитывать, что физическая культура – это обязательный для изучения предмет на всех ступенях образования, а физическое воспитание – один из элементов современной системы воспитания. Кроме того, современное общее и инклюзивное образование ориентировано на индивидуальный подход, дифференцированное обучение, поэтому каждый учитель, помимо предметной, должен обладать еще и психологической компетентностью.

Целью данного исследования является определение основ психолого-педагогического содержания подготовки будущих учителей к реализации инклюзивного образования в процессе физического воспитания

Для достижения данной цели нами определен ряд задач:

1. Выявить специфику подготовки будущих учителей к реализации инклюзивного образования;
2. Исследовать структуру (компоненты и уровни) готовности учителей к работе с обучающимися с ОВЗ;
3. Определить психолого-педагогические основы подготовки будущих учителей в процессе физического воспитания.

Методы исследования:

1. Теоретические: теоретико-методологический анализ современной литературы в области педагогики высшей школы, инклюзивного образования, физического воспитания;
2. Эмпирические: исследование опыта образовательных учреждений в сфере реализации инклюзии в процессе физического воспитания обучающихся;
3. Практические: беседа, опрос студентов педагогических специальностей, в том числе, будущих учителей физической культуры на базе вузов г. Волгограда.

Развитие системы образования в Российской Федерации отражает социальную ситуацию в стране в целом, а также предъявляет новые требования к личностным и профессиональным качествам учителя, в том числе, реализующего инклюзию в процессе физического воспитания. Это безусловно актуализирует изучение специфики подготовки будущих учителей в сфере физического воспитания. На современном этапе Российской действительности актуализируется тенденция оценки качественных показателей, которые представляют цен-

ность для оценки уровня развития профессиональных и личностных качеств, а также мониторинга достижений выпускников. [1] Содержание образовательного процесса в данном случае обусловлено, с одной стороны особенностью физического воспитания, как направления профессиональной деятельности, с другой – наличием «особой» аудитории обучающихся – имеющих специфические образовательные потребности.

Для определения специфики подготовки будущих учителей нам необходимо определить компоненты профессиональной компетентности, которые обуславливают содержание образовательного процесса. В структуре узкоспецифических компетенций и общей компетентности учителя, работающего в инклюзивной образовательной среде, можно выделить мотивационный, познавательный, деятельностный и рефлексивный компоненты [3]. Именно совокупность данных компонентов позволяет максимально эффективно реализовать процесс инклюзии в физическом воспитании, так как тесно взаимосвязаны и оказывают существенное влияние на формирование образовательного пространства и структуру подготовки. При этом также возможно говорить о поэтапности развития данных компонентов, когда вначале у студентов развивается и закрепляется мотивация к работе с данной категорией обучающихся именно в сфере физического воспитания, затем они осознают, что необходимо и получают нужные знания и только после этого будущий учитель «пропускает через себя» проблематику работы в инклюзивной сфере образования. Организационно-деятельностный компонент в данном случае, является показателем усвоения студентами профессиональных навыков, «фишек» работы, особенностей организации воспитательного процесса с инвалидами и отражения их в процессе физического воспитания. Однако, включение в деятельность элементов инклюзивного образования возможно лишь при активизации рефлексивного компонента, который обусловлен уровнем мотивации учебной, профессиональной деятельности (Е.В. Гавришова, А.А. Третьяков), а также мотивации достижения – организации физического воспитания с лицами с ОВЗ. А.Г. Асмолов, В.К. Бальсевич, в работе по физическому воспитанию основной является мотивационная составляющая [4]. Подготовка будущих учителей в плане психолого-педагогического сопровождения физического воспитания отражает формирование гуманистических ценностей, сочетание профессиональных и личностных мотивов в специально созданной инклюзивной образовательной среде. Практическая направленность физического воспитания придает процессу подготовки инструментальный характер. И в данном случае необходимо обращать внимание на прикладной аспект физического воспитания – разработку специальных занятий и упражнений для реализации инклюзивного образования, подготовку специального учебного пространства. Когда физическое воспитание в образовательном учреждении реализуется с учетом ин-

новационных технологий, вовлекая современные тренажеры, музыкальное сопровождение, Smart- технологии, тогда учитываются общие и специфические потребности учеников, формируется их учебная мотивация, а соответственно ценностно- смысловая ориентация воспитания приобретает социально значимый характер. Структурные и содержательные аспекты нацеливают обучающихся не только на воспитательный процесс, но и на достижение результатов, создание ситуаций успеха, повышения самооценки и уверенности в себе.

Исходя из анализа исследований отечественных авторов (Будникова Е.С., Чаулина М.С.) структура готовности будущего учителя отражает нижеуказанные составляющие: когнитивная, рефлексивная и деятельностная. Они находят непосредственное отражение в модулях подготовки, на которых необходимо остановиться немного подробнее. Одно из направлений –продуктивное. Оно включает в себя результативность профессиональной деятельности (Грачев А.С.), ориентацию на достижение результата обучающимися и подхода к физическому воспитанию как достижению учащимися лично и социально значимых результатов.

Деятельностная компонента подготовки закрепляет мотивацию деятельности, моральное удовлетворение от профессиональной деятельности, способствует структурированию процесса воспитания и определению его структурных элементов.

Рефлексивный компонент методологической структуры профессионального образования является необходимым элементом трансформации деятельности студентов, смоделированной в процессе обучения в профессиональную, общественно значимую деятельность учителя, когда процесс физического воспитания рассматривается не только как общая физическая подготовка учащихся, элемент занятий спортом, но и как компонент многогранного понятия «воспитание», отражающего и развивающий и обучающий аспекты. При этом целевые ориентиры обучения и физического воспитания смещаются с результативных и процессуальных на личностные, отражающие психолого- педагогические и ноозологические особенности обучающихся.

В ходе работы нами было проведено практическое исследование среди студентов Волгоградского социально- педагогического университета на предмет сформированности профессиональных компетенций в области инклюзивного образования, в том числе, и физической подготовки. В исследовании принимали участие 25 студентов педагогических специальностей. Со студентами проводились опросы на курсе, а также в малых группах и индивидуально на предмет выявления специфики подготовки будущих учителей к работе в инклюзивной образовательной среде.

В качестве основных результатов была отмечена сформированность предметных навыков у студентов по специальности (75%), при этом готовность работы в сфере инклюзии у будущих педагогов находится на среднем уровне (45%), что сами студенты объяснили недостаточной теоретической подготовкой по работе с людьми с ОВЗ и сложностью в прохождении практики в образовательных учреждениях, где есть обучающиеся с ОВЗ.

15% будущих учителей не осознают специфики работы с обучающимися с ограниченными возможностями и в профессиональной деятельности намерены реализовывать общие методы и направления физического воспитания.

Важно подчеркнуть, что исследование проводилось среди бакалавров выпускных курсов и при этом лишь 1% на практике видели или с помощью педагогов-наставников апробировали профессиональную деятельность с элементами инклюзивного образования.

Данное исследование максимально подчеркивает актуальность определения психолого- педагогических особенностей подготовки будущих учителей и позволяет выявить основные ее направления. В беседе большинство студентов подчеркнули, что в процессе обучения необходимо разрешение практических ситуаций, связанных с элементами инклюзии, в том числе, и в физическом воспитании обучающихся. Это обусловлено тем, что профессиональная деятельность учителя связана не только с преподаванием определенного предмета, но также с охраной жизни, здоровья обучающихся, закреплением полезных привычек и формированием здорового образа жизни, в том числе, у обучающихся с ОВЗ. Социальная установка будущего учителя ориентирована на достижение целей, гораздо более масштабных, чем реализация физического воспитания в рамках конкретной образовательной организации или учреждения. Она заключается в формировании мировоззрения, отражающего общечеловеческие, гуманистические ценности, которые при этом приобретают практический характер, реализуясь в образовательном процессе. Одним из направлений формирования и закрепления мотивации к активному физическому воспитанию является предоставление обучающимся альтернативных способов проведения занятий в соответствии с их возможностями, образовательными целями, мотивами, а говоря о лицах с ОВЗ, с учетом диагноза, группы здоровья и желания участвовать в различных видах активностей. 27% респондентов отметили необходимость включения в процесс физического воспитания соревновательных элементов, 51%-подчеркнули важность взаимодействия учителя и ученика при проведении занятий и тренировок и ориентацию на потребности обучающихся с ОВЗ и инвалидностью. При составлении плана для педагогических специальностей, очень важно ориентироваться на специфику работы с различными категориями

обучающихся и предметную область (физическое воспитание), необходимо обучать студентов технологиям, методам физического воспитания, которые позволяют дифференцировать образовательный процесс для обучающихся из групп здоровья 1, 2, специальной группы. Студентам необходимо научиться учитывать специфику диагноза- соматика, интеллектуальные нарушения, комплексность заболеваний, для того чтобы обеспечить их максимальное участие в физическом воспитании. Существуют виды физической активности, которые подходят всем видам обучающихся- это ходьба, командные виды, несложные физические упражнения без применения снарядов и тренажеров.

Отражая масштаб включения в образовательный процесс в среднеспециальных и высших учебных заведениях элементов инклюзии, а также появление в детских садах, школах и учреждениях дополнительного образования обучающихся с ОВЗ, для будущих учителей на уровне бакалавриата и магистратуры необходима разработка специальных курсов, модулей, блоков в подготовке, в том числе, и в сфере физического воспитания, ориентированных на овладение навыками работы с категорией обучающихся с особыми образовательными потребностями [3] - это узкоспециальные дисциплины по выбору, элективные курсы, которые включены в учебный план и отражают не только предметные, но и межпредметные компетенции. При этом равноценно важно получение психологических и педагогических знаний, так как работа педагога в сфере инклюзии отражает знание личностных, коммуникативных особенностей, обучающихся с ОВЗ и инвалидностью, влияния диагноза на мотивацию физического воспитания и уровень достижения максимальных результатов. Учителю необходимо знать нозологический статус обучающегося для того, чтобы дифференцировать физическое воспитание нормотипичных обучающихся и лиц с ОВЗ, разработать специальные методики воспитания и включаться в индивидуальные программы развития (ИПР и СИПР). Очень важна в данном контексте, взаимосвязь студентов с педагогами-практиками, которые могут быть наставниками на начальном этапе профессиональной деятельности. И именно в процессе взаимодействия с наставниками возможно говорить о трансформации личностной мотивации (стремление помочь детям, которые не имеют таких возможностей как их сверстники, научить их чему-либо) в профессиональную, социально значимую (обучение, физическое воспитание, интерес к педагогической деятельности). Кроме того, студенты

учатся работать в команде, т.к. физическое воспитание в инклюзивной сфере предполагает взаимодействие с различными специалистами: психологом, социальным педагогом, реабилитологами. Будущие учителя учатся работать с индивидуальными планами и программами развития обучающихся, формируют проективные навыки профессиональной деятельности.

В ходе исследования посредством реализации задачи мы определили специфику подготовки будущих учителей к реализации инклюзивного образования, отражающая сочетание различных компонентов профессиональной компетентности будущего учителя и влияние на профессиональную деятельность специфики категории обучающихся с ОВЗ. Говоря о современном образовательном процессе в высшей школе, нельзя снижать значение психолого- педагогического сопровождения самих студентов, как субъектов профессиональной подготовки. Объем информации, категории обучающихся, с которыми в дальнейшем придется работать будущим учителям, а также специфика физического воспитания, обуславливает необходимость создания службы психологической помощи, активизации работы преподавателей вуза в качестве кураторов курсов, которые могут вовремя помочь найти решение проблемы, способствуют процессу адаптации к профессиональной деятельности.

Подводя итоги нашего исследования, необходимо отметить главную особенность подготовки студентов для реализации процесса физического воспитания в инклюзивном образовании, а именно- практическую направленность профессиональной деятельности, которая носит динамический характер, учитывая тенденции развития современного общества, и, попутно отражает в обучающихся специфику реализации инклюзивного образования. Одним из ключевых факторов успешной реализации инклюзивных технологий физического воспитания при этом можно назвать сочетание внутренних условий подготовки и внешних показателей готовности будущих учителей к включению элементов инклюзии в процесс физического воспитания.

При этом необходимо говорить не только о сочетании теоретических и практических элементов в подготовке будущих педагогов, но и об интегративном характере образовательного процесса, который позволяет решать задачи обучающего, развивающего и воспитательного плана в реализации элементов инклюзивности в физической подготовке.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андрианова Е.И. Критерии и показатели готовности будущих педагогов физической культуры к работе в инклюзивной образовательной среде детей с ограниченными возможностями здоровья // Вестник НовГУ. 2017. №1 (99). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kriterii-i-pokazateli-gotovnosti-buduschih-pedagogov-fizicheskoy-kultury-k-rabote-v-inklyuzivnoy-obrazovatelnoy-srede-detey-s-ogranichennymi-vozmozhnostyami-zdorovya> (дата: 25.11.2021).

2. Будникова Е.С., Резникова Е.В. Реализация инклюзивного образования в образовательной организации [Текст]: учебное пособие для студентов высш. учеб. заведений / Е.С. Будникова, Е.В. Резникова. – Челябинск: Изд-во Цицеро, 2017. – 110с.
3. Бурханова И.Ю., Скитневский В.Л., Чаулина М.С. Подготовка педагога по физической культуре к осуществлению профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования // Известия ТулГУ. Физическая культура. Спорт. 2018. №2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/podgotovka-pedagoga-po-fizicheskoy-kulture-k-osuschestvleniyu-professionalnoy-deyatelnosti-v-usloviyah-inklyuzivnogo-obrazovaniya> (дата обращения: 25.11.2021).
4. Гавришова Е.В., Волошина Л.Н., Третьяков А.А., Грачев А.С. Изучение особенностей мотивации студентов к занятиям физической культурой // Известия ТулГУ. Физическая культура. Спорт. 2018. №2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/izuchenie-osobennostey-motivatsii-studentov-k-zanyatiyam-fizicheskoy-kulturoy> (дата обращения: 25.11.2021).

© Окатенко Ксения Валерьевна (Kseniya22.08.1994@mail.ru), Морозов Артем Александрович (Swim84@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Павлодарский педагогический университет

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ¹

FORMATION OF COMMUNICATIVE UNIVERSAL EDUCATIONAL ACTIONS IN CHILDREN OF PRIMARY SCHOOL AGE IN OUT-OF-LESSON ACTIVITIES

**N. Ryabova
S. Zurnina**

Summary: This article examines the role of extracurricular activities in the development of communicative universal educational actions in primary school children. The possibilities of the extracurricular environment for improving the communicative competencies of children are analyzed. The article describes a program implemented within the framework of the extracurricular system, aimed at developing the communication skills of primary schoolchildren in three main areas: communication as interaction, communication as cooperation and communication as a condition for interiorization.

Keywords: extracurricular activities, children of primary school age, communicative universal educational actions, the formation of communicative universal educational actions.

Рябова Наталья Владимировна

*д.п.н., профессор, ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет им. М.Е. Евсевьева», г. Саранск
ryabovanv@bk.ru*

Зурнина Светлана Сергеевна

*ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет им. М.Е. Евсевьева», г. Саранск
ryabovanv@bk.ru*

Аннотация: В данной статье рассматривается роль внеурочной деятельности в развитии коммуникативных универсальных учебных действий детей младшего школьного возраста. Анализируются возможности внеурочной среды для совершенствования коммуникативных компетенций учащихся. Описывается программа, реализованная в рамках внеурочной системы, направленная на формирование коммуникативных навыков младших школьников по трем основным направлениям: коммуникация как взаимодействие, коммуникация как кооперация и коммуникация как условие интериоризации.

Ключевые слова: внеурочная деятельность, дети младшего школьного возраста, коммуникативные универсальные учебные действия, формирование коммуникативных универсальных учебных действий.

В современной образовательной парадигме коммуникативные универсальные учебные действия признаны системообразующим компонентом результативности всего процесса развития личности обучающегося. Федеральный государственный образовательный стандарт четко прописывает требования к результатам освоения основной образовательной программы начального общего образования, среди которых владение коммуникативными компетенциями рассматривается не только как основа умения учиться, но и успешно адаптироваться в социуме [8]. Данный факт объясняется тем, что успешность социализации детей напрямую зависит от их способности взаимодействовать с окружающими людьми с целью обмена информацией, необходимой для удовлетворения их потребностей. Следовательно, для продуктивного формирования коммуникативных универсальных учебных действий у детей

младшего школьного возраста требуется задействовать все ресурсы образовательной системы, в том числе и во внеурочной деятельности.

Само понятие «коммуникативные универсальные учебные действия» не имеет четкого и общепризнанного определения. Однако в структуре его понимания разными учеными (С.В. Булганиной, Т.В. Погодиной, Н.С. Тюминой, С.А. Тюриковой и др.) [2; 7] можно проследить ряд общих компонентов: в качестве объективной составляющей рассматривается совокупность осознанных умственных и практических действий; пространством реализации признается область общения и взаимодействия; кроме того, основной качественной особенностью отмечается конструктивность данного процесса, т. е. рациональный и целесообразный характер поведения. Под коммуникативными универсальными

¹ Статья подготовлена по приоритетным направлениям научной деятельности вузов-партнеров по сетевому взаимодействию при финансовой поддержке Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета и Мордовского государственного педагогического института им. М. Е. Евсевьева по теме «Формирование универсальных учебных действий младших школьников».

ми учебными действиями в нашем исследовании необходимо понимать комплекс осознанных умственных и практических действий, использующийся для конструктивного и активного взаимодействия в обществе [6, с. 93].

Несмотря на то, что формирование коммуникативных универсальных учебных действий обучающихся учтено в специфике содержания каждой из предметных областей, для младших школьников актуально расширение данного направления работы во внеурочной деятельности, обладающей большим потенциалом для совершенствования их коммуникативных компетенций.

Система внеурочной деятельности является важной составляющей целостного образовательного процесса в школе. Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту начального общего образования она признается неотъемлемой частью основной общеобразовательной программы и организуется в соответствии с заранее разработанным и одобренным планом, предоставляющим добровольный выбор различных форм внеурочной деятельности [8].

Д.В. Григорьев, П.В. Степанов под внеурочной деятельностью предлагают рассматривать деятельность участников образовательного процесса на основе вариативной составляющей основного учебного плана, осуществляемую в формах, отличных от классно-урочной, и обусловленную интересами и потребностями обучающихся. При организации внеурочной деятельности по различным направлениям важно, чтобы ее содержание содействовало не только индивидуальному развитию школьников, но и организации взаимодействия учащих-ся в познании и преобразовании самих себя и окружающей действительности [3].

Следовательно, внеурочная деятельность является благоприятной средой для формирования коммуникативных универсальных учебных действий. К аналогичному выводу пришли Е.Н. Аскерова, Е.П. Карташова, вслед за которыми мы можем утверждать, что внеурочное пространство обладает комплексом возможностей для развития коммуникативных компетенций:

- лингвистической, реализующейся при построении детьми собственных высказываний в соответствии с правилами и нормами родного языка;
- дискурсивной, совершенствующейся в речи младших школьников при построении ими целостных высказываний с использованием функционального стиля и лингвистических средств, зависящих от ситуации общения и коммуникативных задач внеурочной деятельности;
- прагматической, формирующей в процессе подбора детьми содержания собственной речи во

внеурочной среде в зависимости от социального контекста;

- разговорной, проявляющейся в возможности свободного совершенствования умений говорить связно, в естественном темпе, без пауз и запинок для подбора нужной языковой формы, не ограничиваясь рамками урока;
- социально-лингвистической, реализующейся при выборе младшими школьниками темы, манеры разговора, а также языковых форм, актуальных для организации общения с конкретным человеком;
- стратегической, совершенствующейся в речи младших школьников при продумывании ими системы поэтапных речевых действий и линии речевого поведения с каждым из участников внеурочной деятельности;
- речемыслительной, формирующей при взаимосвязанном развитии речевых и познавательных процессов, активизирующихся во внеурочной деятельности при логическом познании детьми окружающего мира и сохранении приобретенных знаний в виде образов и понятий, закрепленных в языковой форме [5, с. 175].

Перечисленные выше коммуникативные компетенции, совершенствующиеся во внеурочной деятельности, по своей сути являются системой знаний, умений и навыков, необходимой для развития каждого из видов коммуникативных универсальных учебных действий. С опорой на исследования И.Ф. Долголенко, С.Б. Емцевой, В.М. Ковалевской, В.В. Робского и др. возможно структурирование данных видов в контексте внеурочной деятельности:

- составление плана взаимодействия с участниками внеурочной деятельности, т. е. осознание сущности целевого, содержательного и методического компонентов взаимодействия с педагогом и сверстниками;
- активное сотрудничество в процессе поиска и сбора информации, необходимой для качественного осуществления совместной деятельности;
- разрешение конфликтных ситуаций как предотвращением возникновения очага конфликта, так и нахождением оптимальных путей решения уже возникших проблем, со взрослыми и сверстниками;
- регулирование поведения партнера во внеурочной деятельности путем оценки, контроля и коррекции его поступков для достижения главной цели взаимодействия;
- точное выражение собственных мыслей в монологической и диалогической речи с учетом задач и условий коммуникации, а также в соответствии с языковыми нормами [4].

Очевидно, что совокупность коммуникативных универсальных учебных действий требует для своего формирования значительного объема временных ресурсов, которые крайне ограничены в рамках урока и используются педагогами для освоения учебного материала. Поэтому внеурочная система, в меньшей степени зависящая от образовательной программы, становится благоприятной средой для развития коммуникативных навыков. За пределами урочной работы младший школьник способен расширить круг общения, опираясь на личные интересы и индивидуальные потребности. С увеличением круга общения и изменением условий взаимодействия автоматически происходит накопление коммуникативного опыта, развитие умений не только слушать собеседника и понимать его позицию, но и самостоятельно вступать в диалог, связно выражать свои мысли и контролировать ход всей ситуации общения. С другой стороны, система внеурочной работы, являясь частью основной общеобразовательной программы, способна сделать процесс усвоения коммуникативных навыков учащимися более целенаправленным и эффективным, регламентируя организационные формы и их содержание, учитывая возрастные и индивидуальные особенности обучающихся.

Проанализировав вышеизложенные теоретические положения, мы пришли к выводу о необходимости разработки программы, целью которой стало формирование у детей младшего школьного возраста коммуникативных универсальных учебных действий во внеурочной деятельности. Были поставлены следующие задачи: 1) формирование коммуникации как взаимодействия, то есть учет позиции другого человека; 2) формирование коммуникации как кооперации, а именно развитие сотрудничества для достижения общей цели; 3) формирование коммуникации как условия интериоризации, а именно обучение передачи информации.

В рамках реализации данной программы было разработано 16 занятий продолжительностью 40–45 минут, проводимые один раз в неделю с 12 детьми младшего школьного возраста (7–9 лет) на базе МОУ «Средняя общеобразовательная школа № 8» г. о. Саранск. Занятия осуществлялись в рамках внеурочной деятельности, для их проведения использовалось классное помещение, оснащенное всем необходимым.

Содержание программы было направлено на достижение младшими школьниками следующих результатов: личностных (формирование мотивации к осуществлению коммуникативной деятельности; осознание необходимости учета позиции собеседника во внеурочной деятельности; самореализация в процессе взаимодействия со сверстниками и др.), метапредметных (развитие умения планировать собственное речевое и неречевое

поведение; совершенствование взаимодействия с окружающими и др.), предметных (формирование представлений о коммуникативных действиях и специфических особенностях их проявления; овладение различными способами коммуникации с участниками внеурочной деятельности и правилами поведения по отношению к ним; совершенствование связности речи и собственной речевой культуры в целом и др.).

Методической базой для реализации разработанной программы послужили исследования И.Н. Агафоновой, Е.Н. Аскеровой, Е.П. Карташовой [1; 5], позволяющие положить в основу занятий задания на развитие коммуникативных универсальных учебных действий, формирование которых осуществлялось по трем основным направлениям.

Первое направление – формирование коммуникации как взаимодействия. Основной целью работы являлся переход детей от эгоцентрической позиции в межличностных отношениях к позиции учета мнения собеседника. В рамках данного направления нами были использованы следующие методики: «Левая и правая сторона» (задания на пространственную ориентировку с позиции другого человека); «Братья и сестры» (логические упражнения по определению родственных связей); «Ваза с яблоками» (игра на установление соотношений между предметами и людьми, способными полностью увидеть их в зависимости от местоположения); «Кто прав?» (разбор сюжетных ситуаций, актуальных для детей младшего школьного возраста) и др.

Второе направление – формирование коммуникации как кооперации. Основная работа заключалась в формировании согласованности усилий учащихся при достижении общих целей в процессе организации и осуществления совместной деятельности. Для реализации данного направления были использованы игры и упражнения, требующие совместного выполнения: «Рукавички» (работа в парах по созданию двух одинаковых узоров); «Совместная сортировка» (сортировка набора фишек с учетом параметров, заданных отдельно для каждого ребенка); «Придумаем сказку» (соединение воедино композиционных частей, разделенных между несколькими детьми) и др.

Третье направление – формирование коммуникации как условия интериоризации. Основной акцент делался на совершенствовании умения детей отображать в речи (с помощью описания или объяснения) содержание совершаемых или необходимых к выполнению действий. В рамках данного направления были использованы такие методики, как «Узор под диктовку» (один ребенок диктует элементы узора и объясняет их пространственное расположение, второй – выполняет узор по инструкции); «Дорога к дому» (преодоление препятствий с завя-

занными глазами с опорой на инструкции «видящего»); «Узнай, кто я» (выяснение с помощью уточняющих вопросов «профессии» водящего, указанной на вытянутой им карточке) и др.

Таким образом, в основу проведенного исследования было положено использование ресурсов внеурочной деятельности для формирования коммуникативных универсальных учебных действий у детей младшего школьного возраста. Нами была разработана програм-

ма, реализованная в рамках внеурочной системы, направленная на развитие коммуникативных навыков по трем основным направлениям: коммуникация как взаимодействие, коммуникация как кооперация и коммуникация как условие интериоризации. В рамках каждого из данных направлений были организованы фронтальные занятия, включающие игры и упражнения, направленные на систематическое и постепенное совершенствование коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников.

ЛИТЕРАТУРА

1. Агафонова И.Н. Развитие коммуникативной компетентности младших школьников / И.Н. Агафонова. – М.: Управление начальной школой, 2016. – 147 с.
2. Булганина С.В. Особенности формирования коммуникативных универсальных учебных действий учащихся / С.В. Булганина, Н.С. Тюмина, Т.В. Погодина // Наука, техника и образование. – 2015. – № 9. – С. 75–77.
3. Григорьев Д.В. Внеурочная деятельность школьников. Методический конструктор: пособие для учителя / Д.В. Григорьев, П.В. Степанов. – М.: Просвещение, 2010. – 223 с.
4. Долголенко И.Ф. Психолого-педагогическое сопровождение разработки системы оценки коммуникативных универсальных учебных действий в основной школе / И.Ф. Долголенко, С.Б. Емцева, В.В. Робский, В.М. Ковалевская // Проблемы и перспективы развития образования в России. – 2016. – № 39. – С. 28–34.
5. Карташова Е.П. Современные методические подходы к формированию коммуникативных универсальных учебных действий во внеурочной деятельности средней школы / Е.П. Карташова, Е.Н. Аскерова // Вестник Марийского государственного университета. – 2018. – № 2. – С. 174–176.
6. Рябова Н.В. Научно-практические основы формирования коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников / Н.В. Рябова, Е.В. Назарова, О.В. Терлецкая // Гуманитарные науки и образование. – 2021. – Том 12. – № 1. – С. 91–96.
7. Тюрикова С.А. Коммуникативные универсальные учебные действия: сущность и показатели сформированности / С.А. Тюрикова // Вестник евразийской науки. – 2014. – № 3. – С. 159–161.
8. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования / Министерство образования и науки Российской Федерации. – М.: Просвещение, 2010. – 32 с.

© Рябова Наталья Владимировна (ryabovanv@bk.ru), Зурнина Светлана Сергеевна (ryabovanv@bk.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ПРЕПОДАВАНИЕ И ПРАКТИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ВОКАЛЬНОГО ИСПОЛНЕНИЯ¹

Сюй Цянь

Доцент, Цзилинский педагогический университет
xhqian@jlnu.edu.cn

TEACHING AND PRACTICAL RESEARCH IN VOCAL PERFORMANCE

Xu Qian

Summary: This article discusses some aspects of teaching vocal performance in cultural educational institutions. The historical context of modern vocal pedagogical practices is described. The role of research activity in vocal pedagogy is analyzed.

Keywords: vocal performance, pedagogy, culture, education.

Аннотация: В данной статье рассмотрены некоторые аспекты преподавания вокального исполнения в учебных заведениях культурной направленности. Описан исторический контекст современных вокально-педагогических практик. Проанализирована роль исследовательской деятельности в вокальной педагогике.

Ключевые слова: вокальное исполнение, педагогика, культура, образование.

Образование – это не только залог и важнейший фактор развития общества, но и многоступенчатый процесс, одной из важных составляющих которого является передача накопленного нами культурного наследия. Высокое же общественно-полезное и культурно-досуговое значение пения никогда не оспаривалось экспертами из разных областей научного знания. Сегодня, как и на протяжении многих веков подряд, преподавание вокального мастерства и связанные с этим практические исследования остаются актуальными для системы отечественного образования.

В то же время можно с уверенностью сказать, что вокальное образование находится в процессе постоянного развития, обусловленного изменениями в различных сферах жизни общества. Сегодня появляются все новые средства обучения, в педагогические процессы внедряются новые образовательные методики, а образ мышления самих обучающихся также меняется.

Однако, вокальное образование в России, не смотря на глобализационные процессы, обусловившие традиционный и культурный обмен с другими странами, и сегодня сохраняет свои самобытные черты, которые были заложены еще М.И. Глинкой – основоположником отечественной вокальной школы – в первой половине XIX в. Суть педагогических методик М.И. Глинки при работе с вокалистами заключалась в разработке и последующем периодическом повторении различных упражнений, направленных на развитие у них техники звукоизвлечения. Сам процесс обучения с использованием этих упражнений мог длиться не один год, с условием их усовершен-

ствования, предполагающих усложнение по мере развития вокальных способностей ученика [1].

Можно также выделить некоторые постулаты методики великого композитора, которые и по сей день не просто не утратили своей актуальности, но и применяются в качестве ориентиров в процессе обучения вокалистов в современных учебных заведениях России [2]: начинать работу над голосом с наиболее удобных для обучающегося примарных звуков; избегать форсированного звучания в процессе обучения; обращать внимание на ровность и качество звучания; соблюдать принцип последовательности при переходе от медленных к более темповым упражнениям и, наконец, избегать поспешности в работе над развитием голоса.

Таким образом, и сегодня обучение вокальному исполнению в России во многом основывается на традициях русской вокальной школы, которые, однако, со временем трансформируются и модернизируются в соответствии с растущими образовательными потребностями общества, техническим прогрессом, новыми подходами к развитию певческих способностей. Например, сегодня преподаватели большое внимание уделяют ощущениям ученика и их фиксации в процессе выполнения комплекса вокальных упражнений. Это значит, что вокалисту необходимо обратить внимание на ощущения, возникающие у него в процессе звукообразования, а затем постараться их запомнить.

Еще одно направление работы педагогов в рамках вокальных упражнений, лежащих в основе традицион-

¹ Фонд проекта: Проект Фонда социальных наук провинции Цзилинь «Исследование истории современного вокального искусства Цзилинь» (2020C094).

ной системы М.И. Глинка – это развитие дыхания и изучение его влияния на процессы звукообразования. Исследователи утверждают, что именно дыхание является наиболее контролируемым параметром вокалиста [3]. На основании этого вывода роли дыхания в процессе пения посвящены многие научные труды, а постановке правильной техники вдохов и выдохов отведена довольно значительная часть процесса обучения. Основная задача вокалиста – сделать так, чтобы дыхания хватило на целую музыкальную фразу, а ее конец при этом не исполнялся на выдохе, ведь в таком случае вдох перед следующей фразой будет поспешным, что неизбежно приведет к потере певческой опоры и неудовлетворительному качеству извлекаемых звуков. Задача же педагога заключается в объяснении этого ученику и постановке правильной дыхательной техники, заключающейся, главным образом, в легком и бесшумном вдохе без признаков судорожности, осуществляемом через нос и рот одновременно. При этом, данную технику необходимо из упражнений перенести в вокал, так как ее воспроизведение именно в процессе пения представляет для обучающегося наибольшую трудность.

Одними из наиболее распространенных и действенных упражнений в современной педагогической практике постановки дыхания у будущих вокалистов являются упражнения с триольными последовательностями, которые педагоги рекомендуют выполнять в темпе, так как это препятствует форсированию голоса [3].

Еще одна значимая часть обучения вокалистов отводится работе с их диапазоном и направлена на его развитие и расширение. В частности, наибольшую сложность представляет работа с верхним регистром и придание нотам легкости, полетности, а также развитие у вокалиста способности украсить пение, например, долгим фермато. В данном случае многое зависит от природных данных человека, однако современный преподаватель, при условии значительной заинтересованности ученика и увлеченности им процессом обучения, должен быть готов к борьбе за каждый тон вокального диапазона путем постепенного и регулярного повторения комплекса упражнений, направленных на его развитие. При этом, необходимо отметить, что голос, как и отпечатки пальцев, является уникальным параметром, что приводит нас к мысли о том, что и подход к ученикам в контексте работы по развитию их диапазона, должен быть индивидуальным. Если для кого-то в силу от природы развитого вокального аппарата не составляет труда без напряжения продвигаться вверх, не зажимая при этом ноты из верхнего регистра, то для многих при исполнении упражнений, вокализов или классических романсов с затруднительной тесситурой, для облегчения работы с голосом и избегания негативных последствий стоит позволить исполнение в транспортировке. К оригинальной тональности педагоги рекомендуют вернуться уже

после получения удовлетворительных результатов исполнения в транспортировке, что, опять же, соответствует описанным выше принципам обучения вокальному мастерству, сформулированным И.В. Глинкой два столетия назад [4].

Еще одним важным направлением работы современного педагога является постановка правильной артикуляционной вокальной техники, которая в корне отличается от разговорной. Если обратить внимание на гласные, то некоторые из них звучат плоско, а иные, наоборот, округло и легко. При этом, чаще всего они являются парными, то есть, широкий гласный звук «а» получить легче, чем «о», а «ы» проще, чем «и» и т.д. Таким образом, при вокальном звукоизвлечении необходимо образовывать нечто среднее между «а» и «о», «ы» и «и», что позволит избежать чрезмерно зажато звучания и осветлить звук. Согласные же должны произноситься быстро и четко. Они служат своеобразными точками опоры в вокальной фразе, расставленными между текучими гласными. Задержки на согласных звуках и попытки пропеть их, иногда свойственные начинающим вокалистам, по свидетельствам специалистов и педагогов, приводят к уменьшению бельканто или плавности звучания [4].

Нельзя также забывать и о художественной стороне произведения, так как пение нельзя ограничивать лишь процессами качественного звукоизвлечения. Любое вокальное произведение органично сочетает в себе текст и музыку. Именно в этой гармонии и кроется притягательность той или иной композиции, что и необходимо донести педагогу до обучающегося. Отмечается, что обращать внимание на гармонию слов и звука при пении нужно еще на ранних этапах обучения, что также предполагает и развитие художественного вкуса ученика, чувственной стороны его восприятия вокального искусства. Стремление обучающихся к большему количеству повторений вокальных партий без их должного осмысления должно строго контролироваться педагогом так как может привести к возникновению механической связи между голосом и музыкой, непониманию важности импровизационного компонента вокального искусства и излишней зажатости вокалиста.

Итак, преподавание вокального исполнения, основанное на многовековых традициях, сегодня решает актуальные педагогические задачи, среди которых: постановка голоса обучающихся; формирование у них правильной техники звукоизвлечения и умения ею пользоваться в условиях живого исполнения произведений; развитие художественного вкуса обучающихся и чувственной стороны восприятия вокального искусства; формирование вокальной дикции и высокого уровня исполнительского мастерства в целом.

При этом процесс преподавания обучающимся во-

кального мастерства неразрывно связан с практическим его исследованием, проводимым локально как самим педагогом, так и более глобально иными теоретиками и практиками вокального исполнения. То есть, с одной стороны, педагог, прежде чем приступить к обучению человека обязан исследовать его вокальные возможности и индивидуальные голосовые характеристики. С другой, данные практические исследования, осуществляемые непосредственно в процессе педагогической деятельности, основываются на методиках, разработанных в сфере научно-культурных изысканий ученых. Например, объективная оценка певческого голоса в современных учебных заведениях культурной направленности основана, в частности, на определении педагогом

коэффициента звонкости обучающегося по В.П. Морозову и его теории резонансного пения.

Таким образом, обучение вокальному мастерству сегодня – это многоаспектный процесс, включающий как педагогические, так и исследовательские практики, которые, к тому же, неразрывно связаны. Пока обучающийся исследует возможности своего голоса, постигает чувственную сторону певческого искусства, педагог применяет для работы с ним современные методики, основанные на многовековых традициях обучения вокалу, и также изучает возможности своего ученика, опираясь при этом на различные исследовательские методики, существующие на сегодняшний день в научно-культурном дискурсе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Глинка М.И. Записки М.И. Глинки. – М. : Гареева, 2004. – 443 с.
2. Глинка М.И. Упражнения для усовершенствования голоса. Школа пения для сопрано: учебное пособие / М.И. Глинка. – 2-е изд., испр. и доп. – Санкт-Петербург : Лань : Планета музыки, 2012. – 70 с.
3. Лобанова О.Г. Правильное дыхание, речь и пение : учебное пособие / О.Г. Лобанова. – Изд. 5-е, стер. – Санкт-Петербург : Лань : Планета музыки, сор. 2019. – 137 с.
4. Стулова Г.П. Акустические основы вокальной методики. – Москва ; Берлин : Директ-Медиа, 2015. – 322 с.

© Сюй Цянь (xuqian@jnu.edu.cn).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Цзилинский педагогический университет

К ВОПРОСУ О ПРИМЕНЕНИИ КОРПУСА ПАРАЛЛЕЛЬНЫХ ТЕКСТОВ И ТЕКСТОВ С ПАРАЛЛЕЛЬНЫМ ДОСЛОВНЫМ ПЕРЕВОДОМ ПРИ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Тихонов Максим Олегович

*Пермский государственный
гуманитарно-педагогический университет
tihonow72@mail.ru*

ON THE QUESTION OF THE USING OF THE CORPUS OF PARALLEL TEXTS AND TEXTS WITH A PARALLEL LITERAL TRANSLATION IN TEACHING ENGLISH

M. Tikhonov

Summary: In this article, the author tries to draw the attention of English language teachers to the didactic possibilities of parallel literal translation from English into another language. A literal translation in your native language is an effective addition to educational materials. Such a translation can be either in the form of a simple parallel translation of the text being studied on paper or electronic media, or in the form of a corpus of parallel texts. Literal translation helps to learn the logical connections between words faster and more naturally from the point of view of a native English speaker.

Keywords: didactic materials in English, literal translation, parallel text, corpus of parallel texts.

Аннотация: Цель данной статьи – обратить внимание преподавателей английского языка на дидактические возможности параллельного дословного перевода с английского языка на родной язык. Дословный перевод на русском языке способствует более эффективному усвоению логических связей между словами с точки зрения носителя английского языка. Дословным перевод является эффективным дополнением к дидактическим материалам как в форме простого параллельного перевода изучаемого текста на бумажном или электронном носителе, так и в форме корпуса параллельных текстов, являющегося электронным эквивалентом текстов с параллельным переводом.

Ключевые слова: дидактические материалы на английском языке, дословный перевод, параллельный текст, корпус параллельных текстов.

Введение

Использование параллельных текстов, вероятно, является одним из самых древних методов обучения иностранным языкам. Этот метод использовал, например, Генрих Шлиман (1822—1890) знаменитый археолог и коммерсант [5]. Об эффективности этого метода свидетельствуют даже некоторые литературные источники. Например, у Сомерсета Моэма: "...не овладев латынью настолько, чтобы можно было легко читать средневековые книги, Бетти, всё равно, принялась изучать этот классический язык. Она утрудила лишь познакомиться с основами грамматики, а затем, положив рядом перевод, стала читать интересующих ее авторов. Это оказался прекрасный способ изучить язык, и я часто удивлялся, почему его не применяют в школе ... Спустя девять месяцев Бетти читала по-латыни так же свободно, как большинство из нас читает по-французски" [2].

В настоящее же время в методике обучения языку и переводу перспективным направлением является разработка параллельных электронных корпусов текстов (Parallel Corpora) с использованием программ-конкордансов параллельных текстов [9]. Программа-конкорданс осуществляет автоматическое выравнивание строк одного текста на двух разных языках. Исследования в

этом направлении приводят нас к корпусной лингвистике, как к инструменту создания текстов с параллельным переводом.

Корпусная лингвистика

Примем за основу следующие понятия:

Параллельный корпус (Parallel Corpora) — это электронный аналог текстов с параллельным переводом на другой язык, и, как правило, содержит множество связанных с ним оригинальных текстов, один или несколько его переводов. Тексты в параллельном корпусе могут представлять собой целое произведение или какую-либо его часть.

Лингвистический корпус – это массив текстов, собранных в единую систему по определенным признакам (языку, жанру, времени создания текста, автору и т.п.) и снабженных поисковой системой. Лингвистический корпус может включать как письменные тексты (тексты газет, журналов, литературных произведений), так и скрипты радио- и телепередач. Организация корпуса может быть самой разнообразной. В зависимости от целей его создания в корпус могут входить тексты на конкретном языке, одного или нескольких авторов и литературных жан-

ров, написанные в определенный исторический период и т.п. Весь массив текстов в корпусе систематизирован. Это значит, что в корпусе зафиксировано расположение каждого слова в предложении по отношению к другим словам, а также учитывается частота его использования в данном корпусе [6].

Корпус параллельных текстов – тип лингвистического корпуса, состоящий из аутентичного текста на одном языке и различными его переводами на другой язык [1].

Направления корпусной лингвистики, в том числе проекты электронных корпусов текстов, активно развиваются и имеют значительный прикладной потенциал в лингводидактике.

Мы не можем не принимать во внимание, что в практической деятельности педагога не всегда бывает возможность использовать компьютерные программы (далее по тексту - КП) или ресурсы сети интернет. Поэтому, в данной статье, мы ограничимся рассмотрением применения текстов с параллельным переводом в качестве диктантов и дидактических пособий, источниками которых могут быть печатные издания или компьютеры, которые не подключены к сети интернет.

Тексты с параллельным переводом

Использование текстов с параллельным переводом не является новой технологией в процессе обучения иностранному языку, но появление учебников, аналогичных учебно-методическому пособию "Английский для ленивых" [8], в которых аутентичному скрипту соответствует параллельная транскрипция, дословный и литературный перевод, даёт нам новые дидактические возможности. Создание КП, в которых реализована самоподготовка обучающихся при помощи написания диктанта-перевода с родного языка на иностранный язык, ещё больше расширяет горизонт применения текстов с параллельным переводом. Одной из таких КП является "English Platinum 2000" [10]. Новые компьютерные технологии дают возможность формировать у обучающегося навыки аудирования, орфографии и пунктуации, вследствие того, что подобные компьютерные диктанты не позволяют набирать текст неправильно. Вышеуказанные КП позволяют услышать аутентичное произношение набираемых фраз и слов на иностранном языке, как это реализовано в компьютерной программе "Oxford Platinum DeLuxe" [11].

Е.Ю. Петрашунас указывает, что "важными методическими задачами, которые решаются в результате использования новых технологий в процессе обучения, являются: активизация учебной деятельности, повышение ее эффективности и качества, развитие культуры са-

мостоятельной работы студентов, а также расширение сферы их самостоятельной деятельности в требуемых областях.

Решению данных задач в ходе профессиональной иноязычной подготовки могут с большой долей эффективности служить параллельные тексты, представленные в виде объединения оригинального произведения и его перевода. Вопросами разработки и методики применения параллельных текстов занимаются ряд исследователей: В. Соколов, Е.П. Соснина, О.В. Нагель, Е.Г. Андреева, Д.О. Добровольский, И. Франк. Применение параллельных текстов, по мнению данных учёных, является одним из наиболее удачных и продуктивных методов изучения иностранных языков, обучения аспектам переводческой деятельности" [3].

Е.П. Соснина считает, что "примеры из параллельного текста также могут быть использованы при обучении языку, поскольку дают студентам практический материал, с которым они столкнутся при использовании языка в реальных ситуациях межкультурной коммуникации". Автор указывает на то, что "существенный недостаток многих учебников в том, что они содержат только избранные примеры, и их описания базируются на интуиции или чьих-то выводах. Параллельные тексты, напротив, обеспечивают аутентичный наглядный контекст" [4].

Поиск источников информации о научных исследованиях в области применения корпусов параллельных текстов и текстов с параллельным переводом приводит нас к выводу о том, что нет подробных исследований и методических рекомендаций по использованию именно текстов с дословным переводом с изучаемого языка на родной язык обучающегося. Исключением является учебно-методическое пособие М.О. Тихонова (2004) "Английский для ленивых" [8] и доклад Е.А. Тихоновой (2017) "Теория и методология письменного представления учебных материалов на английском языке для студентов аграрных вузов в виде текста с параллельной транскрипцией, дословным и литературным переводом" [7].

Применение текстов с параллельным дословным переводом при обучении английскому языку

Как указывает Е.А. Тихонова, "наличие параллельного дословного и литературного перевода способствует усвоению логики иностранного языка и формирует навыки речи, свойственные носителю языка, минуя громоздкие грамматические конструкции"[7]. Процесс обучения иностранному языку связан с разными видами речевой активности во время урока. Параллельный литературный перевод является прекрасным дидактическим пособием для обучения перевода с одного языка на другой. В тоже время, параллельный дословный перевод помогает обучающемуся почувствовать логику носителя язы-

ка, когда он осуществляет речевой акт на своём языке. При переводе с дословного текста на иностранный язык обучающемуся не приходится тратить время на обдумывание грамматической составляющей предложения. Скрипт с дословным переводом является прекрасной иллюстрацией отличия и похожести структур разных языков. Вышесказанное отлично иллюстрирует скан одной из страниц учебно-методического пособия "Английский для ленивых" [8, с. 28-29]. На приведённом ниже скане представлен оригинальный отрывок из книги А. Кристи "Странная шутка" с параллельной транскрипцией, дословным и литературным переводом.

В некоторых случаях дословный и литературный перевод могут значительно отличаться:

Таблица 1.

Отличие дословного и литературного переводов

Оригинальный английский текст	Дословный перевод на русский язык	Литературный перевод на русский язык
she was able to make her point	она была способна чтобы сделать её точку	она умела привлечь к себе внимание
who had just, by Jane's good offices, made her acquaintance	кто имели только что , при Джейнковой доброй услуге, сделанным её знакомство	которые только что , при посредничестве Джейн, с ней познакомились
But there was doubt in her eyes	Но там было сомнение в её глазах	Но в её глазах было сомнение

В данном примере мы видим, что параллельный дословный перевод демонстрирует обучающемуся идиоматические выражения и специфические обороты английского языка в их неискажённом литературном переводе. Обучающийся может писать диктант-перевод в электронном приложении, либо на обычной бумаге, с родного языка на иностранный, используя дословный перевод, для получения навыка аутентичного мышления на иностранном языке.

Заключение

В данной работе автор попытался продемонстрировать, что параллельный дословный перевод с английского языка на родной язык является эффективным дополнением к дидактическим материалам преподавателя английского языка. Как в форме простого параллельного перевода изучаемого текста на бумажном или электронном носителе. Так и в форме корпуса параллельных текстов, являющегося электронным эквивалентом текстов с параллельным переводом на родной язык, и, как правило, состоящего из множества связанных с ним оригинальных текстов, одним или несколькими его переводов.

Выполняя перевод с дословного русского текста обратно, на английский язык, обучающийся может сконцентрироваться, собственно, на произношении отдельных слов и словосочетаний. Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что дословный перевод помогает быстрее и естественней усвоить логические связи между словами именно с точки зрения носителя английского языка.

ЛИТЕРАТУРА

1. Кокорева А.А. Корпус параллельных текстов в обучении иностранному языку / А.А. Кокорева // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2013. – № 2(118). – С. 57-62.
2. Моем У.С. Нечто человеческое / У.С. Моем // Рассказ [Электронный ресурс]. – https://mir-knig.com/read_81308-15
3. Петрашунас Е.Ю. Использование параллельных текстов в языковой и переводческой подготовке / Е.Ю. Петрашунас // Интерактивные инновационные методы обучения студентов иностранным языкам : Материалы международной научно-практической конференции, проводимой в рамках Программы ТЕМПУС IV, Витебск, 06–08 октября 2010 года / Ответственный редактор В.И. Турковский. – Витебск: Витебский государственный университет им. П.М. Машерова, 2010. – С. 50-53.
4. Соснина Е.П. Параллельные корпуса в обучении языку и переводу / Е.П. Соснина // Статья [Электронный ресурс]. – http://ling.ulstu.ru/linguistics/resources/literature/articles/corpus_education_translation/. – Дата доступа: 15.07.2010.
5. Стоун Ирвинг. Греческое сокровище: биографический роман о Генрихе и Софье Шлиман / Стоун Ирвинг. — М. : АСТ, 2009. — 544 с.
6. Сысоев П.В. Лингвистический корпус в методике обучения иностранным языкам // Язык и культура. 2010. № 1 (9). С. 99-111.
7. Тихонова Е.А. Теория и методология письменного представления учебных материалов на английском языке для студентов аграрных вузов в виде текста с параллельной транскрипцией, дословным и литературным переводом / Е.А. Тихонова, М.О. Тихонов // Современная психология и педагогика: проблемы и решения : Сборник статей по материалам IV международной научно-практической конференции, Новосибирск, 20–30 ноября 2017 года. – Новосибирск: "Сибирская академическая книга", 2017. – С. 44-48.
8. Тихонов М.О. Английский для ленивых: учим без зубрежки - читаем без словаря. : [учеб.-метод. пособие] / М.О. Тихонов ; Максим Тихонов. – Пермь : Пушка, 2004. – 17 с. – (Серия "Ин. яз. для ленивых"). – ISBN 5-88187-237-1.
9. Barlow M ParaConc: A Parallel Concordancer/M.Barlow// [Электронный ресурс]. – <http://jupiter.fltr.ucl.ac.be/FLTR/GERM/ETAN/CECL/Events/icamepr.htm#para>. – Дата доступа: 17.07.2010.

10. English platinum 2000. Полный курс американского английского языка: [Электронный ресурс]. — М.: Мультимедиа технологии и Дистанционное обучение, 2003. — 1 электрон. опт. диск (CD-ROM): зв., цв. — (Образовательная коллекция).
11. Oxford Platinum DeLuxe. Самоучитель английского языка: [Электронный ресурс]. — М.: Мультимедиа технологии и Дистанционное обучение, 2005. — 1 электрон. опт. диск (CD-ROM): зв., цв. — (Образовательная коллекция).

© Тихонов Максим Олегович (tihonow72@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ДИДАКТИКО-МЕТОДИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНФОРМАТИКИ

Фаворская Екатерина Александровна

старший преподаватель, Астраханский
государственный университет, г. Астрахань,
favorskaya@mail.ru

PEDAGOGICAL FOUNDATIONS FOR THE FORMATION OF DIDACTIC-METHODICAL COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS OF INFORMATICS

E. Favorskaia

Summary: The article proposes a model for the formation of didactic-methodical competence, represented by components, with a description of their functional purpose; levels of formation; stages, as well as criteria for the formation of each component of the didactic-methodical competence of the future teacher of informatics. The model allows to consider the process of the formation of the didactic-methodical competence of the future teacher while studying at the university continuously and systematically, as well as to develop methods for the formation of didactic-methodical competence.

Keywords: didactic-methodical competence; future teacher of informatics; structural-functional model; methodology.

Аннотация: В статье предложена модель формирования дидактико-методической компетентности, представленная компонентами, с описанием их функционального назначения; уровнями сформированности; этапами, а также критериями сформированности каждого компонента дидактико-методической компетентности будущего учителя информатики. Модель позволяет рассматривать процесс формирования дидактико-методической компетентности будущего учителя при обучении в ВУЗе непрерывно и системно, а также разрабатывать методики формирования дидактико-методической компетентности.

Ключевые слова: дидактико-методическая компетентность, будущий учитель информатики, структурно-функциональная модель, методика.

Одной из важнейших профессиональных компетентностей учителя является дидактико-методическая (ДМК). Согласно Н.В. Грызловой, «дидактико-методическая компетентность – системное образование, являющееся отдельно взятым видом профессионально-педагогической компетентности, ориентированной на знания, умения, навыки творческой педагогической деятельности будущего учителя, на формирование специальных умений профессиональной деятельности» [2, с. 14-35].

Актуальность темы исследования обусловлена необходимостью в определении методологических подходов к формированию ДМК, в разработке моделей ее формирования, выделении критериев сформированности ДМК учителя в конкретной предметной области для разработки методик формирования ДМК в процессе подготовки будущих учителей в ВУЗе.

Теоретической базой исследования послужили труды ученых по общей теории педагогики (В.А. Сластенина, А.А. Веневцевой, О.Б. Даутовой) и методики преподавания (Н.В. Грызловой, Ж.А. Мовсесян).

Практическая значимость исследования заключается

в том, что на основе предложенной модели формирования ДМК могут быть реализованы методики подготовки будущих учителей информатики при обучении в ВУЗе с использованием разнообразных средств, форм и методов обучения при формировании компонентов ДМК с учетом разработанных критериев.

Представим процесс формирования дидактико-методической компетентности будущих учителей информатики через систему взаимосвязанных между собой этапов.

1 этап. Информационно-мотивирующий

Целями этапа являются создание условий для возникновения мотивации к профессионально-педагогической деятельности, формирование потребности и интереса к овладению необходимыми теоретическими и практическими знаниями и умениями. На данном этапе происходит формирование мотивационного и операционного компонентов (теория и практика по дисциплинам специальной и методической подготовки в конкретной предметной области, использование полученных знаний на учебной, технологической и педагогической практиках).

2 этап. Прикладной

Цели данного этапа заключаются в обеспечении условий для интеграции психолого-педагогической, специальной и методической подготовок, систематизации и актуализации знаний и умений, необходимых для решения как типовых, так и творческих профессиональных задач. На данном этапе осуществляется формирование мотивационного и операционного компонентов (осознание своего профессионального выбора, реализация технологии обучения, стратегия подготовки, определяются цели, формы работы, методы обучения) дидактико-методической компетентности.

3 этап. Рефлексивно-проектировочный

Цели этапа: обеспечение условий для формирова-

ния общепедагогических и методических (по конкретной предметной области) знаний и умений для формирования ДМК на основе рефлексии при анализе своей педагогической деятельности, результатов процесса обучения, прогнозирования затруднений обучающихся, проектирования образовательных траекторий обучающихся, проектирования деятельности по развитию личных общепедагогических и методических знаний, умений и всего процесса обучения в целом для повышения его эффективности. На данном этапе формируются все три компонента дидактико-методической компетентности: мотивационный, операционный и оценочный компоненты.

Отметим, что формирование каждого из компонентов дидактико-методической компетентности будущих учителей информатики происходит на протяжении не-

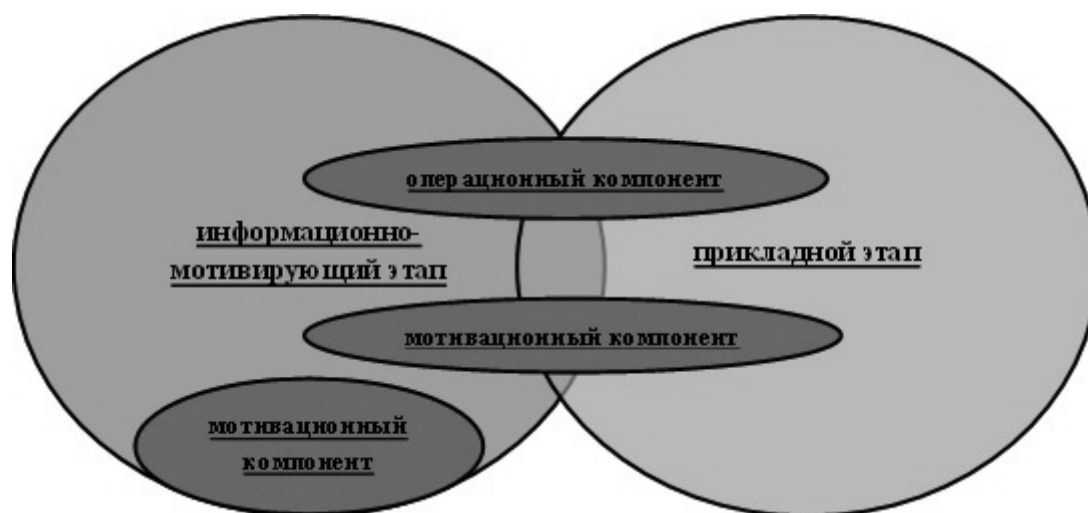


Рис. 1. Взаимосвязь информационно-мотивирующего и прикладного этапов через мотивационный и операционный компоненты

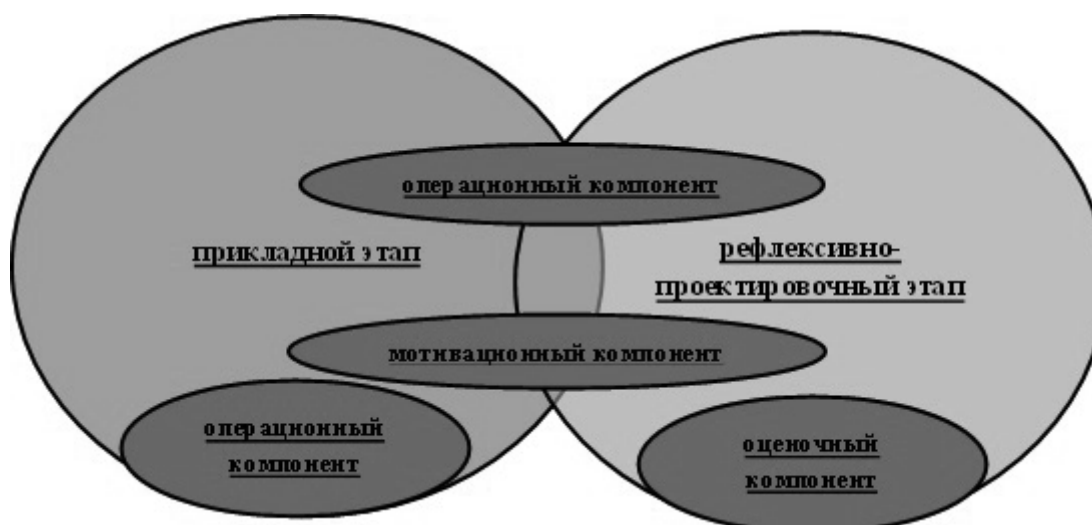


Рис. 2. Взаимосвязь прикладного и рефлексивно-проектировочного этапов через мотивационный и операционный компоненты

скольких этапов, поэтому нет четкой границы между этапами. Каждый этап связан с предыдущим и последующим, что отражается на целостности модели и непрерывности процесса формирования дидактико-методической компетентности будущих учителей информатики.

На информационно-мотивирующем этапе начинается формирование мотивационного (основного компонента для этого этапа) и операционного (дополнительного) компонентов дидактико-методической компетентности будущих учителей информатики с последующим переходом на прикладной этап. На прикладном этапе формируются мотивационный (в качестве дополнительного компонента для этого этапа) и операционный (основной) компоненты. Рефлексивно-проектировочный этап продолжает формирование мотивационного (дополнительного) и операционного (дополнительного) компонентов дидактико-методической компетентности, а также начинает формировать оценочный (основной) компонент для этого этапа.

Формирование компонентов дидактико-методической компетентности будущих учителей информатики (мотивационного и операционного) при переходе с первого этапа (информационно-мотивирующего) на второй этап (прикладной) представлено на рисунке 1.

Формирование компонентов дидактико-методической компетентности будущих учителей информатики (мотивационного и операционного) при переходе со второго этапа (прикладного) на третий этап (рефлексивно-проектировочный) представлено на рисунке 2.

При разработке модели дидактико-методической компетентности будущего учителя будем основываться на следующих методологических подходах к обучению: личностно-ориентированном, системном, деятельностном и компетентностном.

Личностно-ориентированный подход утверждает представления о деятельностной и творческой сущности человека как личности. Компетентность и компетенция изучаются в системе черт, свойств и личностных качеств субъекта [6, с. 175-176]. Сущность системного подхода в формировании дидактико-методической компетентности будущих учителей заключается в том, что относительно самостоятельные компоненты компетентности рассматриваются во взаимосвязи, в системе с другими, при этом любой объект рассматривается и как система, и как элемент более крупной, объемлющей его системы [5, с. 58-62]. Деятельностный подход ориентирует на исследование педагогических процессов и явлений в логике целостного рассмотрения всех основных компонентов деятельности: потребностей мотивов, целей, действий, операций, способов регулирования, контроля и анализа достигаемых результатов. Компетентность определяется

деятельностью и одновременно является её предпосылкой [4, с. 34-41]. Компетентностный подход обеспечивает выявление возможностей совершенствования процесса образования через согласование его организации, содержания, результатов с потребностями социума, определение и обоснование соответствующего состава компетенций, позволяющих личности продуктивно взаимодействовать с окружающей средой [1, с. 469-473].

Положим вышеупомянутые методологические подходы в основу модели формирования ДМК будущих учителей информатики. Выделим для своего исследования следующие компоненты: мотивационный, операционный, оценочный, которые учитывают особенность данного вида компетентности и позволяют ее рассматривать системно и применить критерии при оценке сформированности дидактико-методической компетентности учителя.

Мотивационный компонент модели формирования дидактико-методической компетентности будущих учителей информатики определим на основе личностно-ориентированного подхода к обучению будущего учителя информатики, так как он включает в себя ценностные установки, связанные с будущей педагогической деятельностью: осознание значимости деятельности учителя информатики в современном мире, мотивы и цели получения образования в этом направлении и его совершенствования.

Операционный компонент модели формирования дидактико-методической компетентности будущих учителей информатики мы выделяем, основываясь на системном и деятельностно-компетентностном подходах. Данный компонент предполагает использование общепедагогических, предметных, психологических знаний, а также знаний в области методики преподавания предмета для: организации процесса обучения информатике, проведения внеклассной работы и научно-исследовательской работы с обучающимися.

Оценочный компонент модели формирования дидактико-методической компетентности будущих учителей информатики выделим с учетом использования личностно-ориентированного, системного и деятельностно-компетентностного подходов. Оценочный компонент включает в себя аналитические и рефлексивные знания, умения, которые позволяют анализировать результаты педагогической деятельности, устанавливать причинно-следственные связи при организации процесса обучения информатике, при проведении внеклассной работы и научно-исследовательской работы с обучающимися. Также неотъемлемыми элементами этого компонента являются прогнозирование эффективности используемых форм, средств и методов обучения, сравнение прогнозов с результатами, и коррекция своей

деятельности с учетом самооценивания.

Определим функции каждого компонента.

1. Функциональное назначение *мотивационного компонента* модели ДМК будущих учителей информатики заключается в формировании ориентаций и мотивов к дидактико-методической деятельности, а также личностных качеств, определяющих поведение по отношению к обучающимся в педагогической деятельности, накоплении положительного опыта дидактико-методической деятельности, повышении мотивации и стремления к личностно-профессиональному росту; преодолении трудностей и решении задач профессиональной деятельности.
2. Функциональное назначение *операционного компонента* модели ДМК будущих учителей информатики состоит в формировании и применении на практике знаний и умений по общей теории обучения, по методике конкретной предметной области и по дисциплинам специальной подготовки, расширении технологического инструментария деятельности (методы, приемы, средства).
3. Функциональное назначение *оценочного компонента* модели ДМК будущих учителей информатики включает знания и умения по внешней диагностике (оценивание и корректирование деятельности обучаемых) и внутренней диагностике (самоанализ и корректирование своей деятельности).

Необходимо подчеркнуть, что дидактико-методическая компетентность будущих учителей информатики, как и любой другой вид компетентности, имеет уровневый характер. Степень сформированности компонентов дидактико-методической компетентности будущего учителя информатики позволяет выделить уровни их сформированности.

Исследователи по-разному определяют уровни сформированности дидактико-методической компетентности. Так, например, О.Б. Даутова в своих работах рассматривает репродуктивный, эвристический, креативный уровни сформированности дидактической компетентности [3, с. 153-155]. Ж.А. Мовсесян и Н.В. Грызлова выделяет три уровня сформированности дидактической компетентности: низкий, средний и высокий [5, с. 59]. Возьмем за основу в своем исследовании деление на низкий, средний, высокий уровни, что является достаточным для дифференцирования одного уровня от другого по основным характеристикам.

Низкий уровень сформированности дидактико-методической компетентности будущих учителей информатики характеризуется слабой мотивацией к изменениям, использованию нового педагогического инструмента-

рия, применением шаблонов и действиями по образцу в профессиональной педагогической деятельности, подверженностью стереотипному мышлению, отсутствием ориентации на междисциплинарные взаимодействия, полным или частичным отказом от самообразования и рефлексии.

На среднем уровне сформированности дидактико-методической компетентности будущих учителей информатики происходит переход от стереотипного мышления к активной познавательной деятельности, применение различных форм и методов обучения. Обучающиеся демонстрируют критическое мышление по отношению к своей профессиональной деятельности, грамотное использование дидактических умений, способность к саморефлексии, внесение изменений в деятельность с учетом результатов процесса обучения.

Высокий уровень сформированности дидактико-методической компетентности будущих учителей информатики проявляется в творческом подходе к своей профессиональной педагогической деятельности, способности к ее проектированию и прогнозированию. Данный уровень характеризуется высокой адаптивностью к изменениям образовательной среды, применением современных, разработкой собственных методов и технологий обучения, эффективным применением дидактических знаний и умений в процессе решения дидактических задач, а также высоким уровнем саморефлексии.

Определим основные критерии сформированности дидактико-методической компетентности будущего учителя информатики для каждого ее компонента.

Основные критерии сформированности мотивационного компонента ДМК учителя информатики:

- определение основных целей личного образования в предметных областях: информатика, психология, педагогика, методика преподавания информатики и т.п.;
- реализация поставленных целей через изучение дисциплин специальной, методической подготовки бакалавриата по профилю Информатика;
- реализация поставленных целей через систему повышения квалификации (офлайн-обучение), дистанционное обучение (онлайн-обучение);
- участие в профессиональных конкурсах по направлению «Педагогическое образование» профиль «Информатика»;
- участие в деятельности учебных заведений в качестве помощника учителя информатики, классного руководителя, организаторов олимпиад, образовательных курсов и т.п.

При определении критериев сформированности операционного и оценочного компонентов будем по-

нимать готовность к их выполнению, реализации, применению, использованию, так как рассматривается процесс подготовки будущего учителя информатики при обучении в бакалавриате.

Основные критерии сформированности операционного компонента ДМК учителя информатики:

- реализация основ теории и методики обучения информатике в профессиональной деятельности;
- использование знаний и умений специальной и методической подготовки для осуществления учебной и методической деятельности по информатике;
- выполнение требований образовательных стандартов через реализацию образовательных программ по информатике;
- использование различных форм организации учебной деятельности в соответствии с задачами процесса обучения информатике;
- использование различных методов и средств обучения в соответствии с задачами процесса обучения информатике;
- применение знаний и умений специальной и методической подготовки для организации внеклассной работы по информатике;
- применение знаний и умений специальной и методической подготовки для решения исследовательских задач в области преподавания информатики;
- применение знаний и умений специальной и ме-

тодической подготовки для организации научно-исследовательской деятельности учащихся по информатике;

- использование информационных технологий для повышения эффективности процесса обучения информатике.

Основные критерии сформированности оценочного компонента ДМК учителя информатики:

- проведение аспектного анализа урока и внеклассных мероприятий по информатике, включая анализ собственной деятельности;
- определение уровня и качества знаний, обучающихся по информатике;
- прогнозирование эффективности применяемых форм, средств, методов и приемов обучения информатике;
- сравнение прогнозов с результатами обучения информатике с целью коррекции педагогической деятельности.

Таким образом, модель интегрирует три основных структурообразующих компонента данной компетентности и раскрывает их функции и этапы формирования, что позволяет выделить критерии сформированности, на основе которых могут быть разработаны показатели сформированности ДМК, а также определены средства и методы формирования дидактико-методической компетентности будущего учителя информатики в период обучения в ВУЗе, способствующие ее эффективному формированию.

ЛИТЕРАТУРА

1. Веневцева А.А. Методологические подходы к формированию информационно-коммуникативной компетенции у студентов средних образовательных учреждений. // *Фундаментальные исследования*. – № 12-3, 2011. – С. 469–473.
2. Грызлова Н.В. Неопределенные задачи как средство формирования у будущих учителей математики дидактико-методической компетентности: дисс. ... канд. пед. наук. – Волгоград, 2004. – С. 14–35.
3. Даутова О.Б. Изменение учебно-познавательной деятельности школьника в современном образовании.: дисс. ... д. пед. наук.: Санкт-Петербург, 2011. – С. 153–155.
4. Ильязова М.В. Компетентный подход в системе методологического анализа. // *Успехи современного естествознания*. – №4, 2007.
5. Мовсеян Ж.А. Формирование дидактической компетентности студентов педагогического вуза в процессе самостоятельной работы.: дисс. ... к. пед. наук.: Саранск, 2017. – С. 58–62.
6. Сластенин В.А. Педагогика. Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений.: М.: Издательский центр «Академия», 2013. – С. 175-176.

© Фаворская Екатерина Александровна (favorskayaea@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

НЕОЛОГИЗМЫ В ЕВРОПЕЙСКИХ ЯЗЫКАХ (К ВОПРОСУ О ЯЗЫКЕ В ЭПОХУ ПАНДЕМИИ)

NEOLOGISMS IN EUROPEAN LANGUAGES (ON THE QUESTION OF LANGUAGE IN THE ERA OF THE PANDEMIC)

N. Frolova
O. Tarasova
K. Palekha

Summary: This study is devoted to the acute problem of the Covid-19 pandemic and its impact on Russian, English, French and German lexicology. Due to the fact that a large number of neologisms associated with coronavirus have appeared, this phenomenon requires a thorough analysis of their structure, semantics and functions, as well as categorization, determination of sources of origin and areas of use.

Keywords: Covid-19, neologism, semantics of lexemes, modern discourse, corpus analysis.

Фролова Наталья Хайдаровна

*К.п.н., доцент, Нижегородский Государственный
Лингвистический Университет им. Н.А. Добролюбова
nfrolova@gmail.com*

Тарасова Ольга Михайловна

*К.филол.н., доцент, Нижегородский Государственный
Лингвистический Университет им. Н.А. Добролюбова,
olyatarasova8@rambler.ru*

Палеха Ксения Александровна

*Преподаватель, Нижегородский Государственный
Лингвистический Университет им. Н.А. Добролюбова
palehaxenia@gmail.com*

Аннотация: Данное исследование посвящено острой проблеме пандемии Covid-19 и ее влиянию на русскую, английскую, французскую и немецкую лексикологию. В связи с тем, что появилось большое количество неологизмов, связанных с коронавирусом, это явление требует тщательного анализа их структуры, семантики и функций, а также категоризации, определения источников происхождения и областей использования.

Ключевые слова: Covid-19, неологизм, семантика лексем, современный курс, корпусный анализ.

Проблема исследования и обоснование ее актуальности

Проблема исследования обусловлена необходимостью изучить неологизмы в европейских языках и отношение к ним в разных профессиональных группах. Актуальность исследования подтверждает тот факт, что этот вопрос малоизучен в отечественной и зарубежной лингвистике

Цель исследования

Цель данного исследования состоит в том, чтобы исследовать специфику образования неологизмов периода пандемии COVID-19 2020-2021годы, изучить существующие неологизмы путем анализа публикаций в СМИ Германии, Франции и Америки. Данная работа посвящена подготовительному этапу по созданию словаря неологизмов в европейских языках

Методология (материалы и методы)

Выбор методологической основы данного исследования является проявлением научной мировоззренческой позиции данной группы авторов, которая состоит в использовании современных научных подходов в рамках лингвистических исследований. Для работы были использованы следующие способы получения данных: проведение опроса для получения непосредственного

мнения студентов и анализ публикаций СМИ на иностранных языках. Для решения поставленных задач были использованы следующие методы исследования: контент-анализ, метод косвенного наблюдения, методы качественного и количественного анализа, сравнительный метод и метод обобщения полученных результатов.

Результаты

В рамках исследования были получены следующие теоретические и экспериментальные результаты: неологизмы отражают активные процессы современного словопроизводства. В связи с пандемией COVID-19 словарный запас русского языка стремительно пополнился и продолжает пополняться новыми словами во всех европейских языках

2020 год – это начало тревожного и затяжного этапа для всего мира, начало страшной эпидемии нового вируса, до того дня неизвестного учёным. 11 февраля 2020 г. Всемирная организация здравоохранения присвоила официальное название инфекции, вызванной новым коронавирусом, – COVID-19 ("CoronaVirus Disease 2019"). Столкнувшись с пандемией, представители научного мира 21 века начали искать обозначения предметам, действиям, признакам, появившимся в связи с COVID-19. Новая лексика пандемии коронавируса становится ярким отражением процесса образования неологизмов во всех языках [2]. Французы подхватили название, и ко-

нечная буква S произносится Coronavirus-c'est le virus à couronne qui doit son nom à l'apparence des virions sous un microscope électronique, avec une frange de grandes projections bulbeuses qui ressemblent à la couronne solaire.

COVID-редуцированная форма от CoV (du latin, virus à couronne) Pandémie c'est une épidémie qui désigne un grand nombre de cas d'une maladie, infectieuse, dans une région donnée. Distanciation sociale ce sont les gestes barrières, la population est invitée à la distanciation sociale, à savoir rester à distance d'autrui pour diminuer les risques de contagion.

Французское слово "quarantaine" слово используется в юридической терминологии. По закону "четырнадцатый" являет собой "14-дневный промежуток, который юридически соблюдался между различными этапами судебного ареста". По образцу слова "карантин", которое обозначало 40-дневную изоляцию людей, подозреваемых в переносе чумы. Рассмотрим примеры со словом «cas», количество употреблений в СМИ заметно увеличилось:

cas confirmé - подтверждённый случай,
les cas diagnostiqués - диагностированные случаи,
les cas asymptomatiques - бессимптомные случаи.

Как дополнение

la fermeture des restaurants et des bars – закрытие ресторанов и баров,
la fermeture de frontière – закрытие границ,
les nouvelles restrictions – новые ограничения,
un prolongement des mesures restrictives – продление ограничительных мер,
la propagation du virus – распространение вируса,
la vitesse de propagation – скорость распространения,
ralentir / freiner la propagation – замедлить / затормозить распространение,
le couvre-feu – комендантский час,
instaurer le couvre-feu – установить комендантский час.

В последние годы наблюдается растущий интерес научного сообщества к корпусным исследованиям, в которых наблюдаются заимствования в русской и английской лексике. Появление новых лексем в период пандемий привлекает внимание лингвистов и психологов. Актуальность и вклад исследования были повышены за счет установления межъязыковых связей между семантическими особенностями лексемы коронавируса в двух наиболее распространенных языках (русском и английском). Эмпирически можно сравнить лексемы, семантически связанные с Covid-19 в L1 и FL.

pandemic – пандемия, coronavirus outbreak – вспышка коронавируса

Coronic-заболевший, the world is dealing with pandemic – мы имеем дело с пандемией, to slow the

spread of transmission of the virus – замедлить распространение вируса, maskhole- противник ношения масок

have been exposed to coronavirus – быть подверженным вирусу

be most at risk – подвергаться наибольшему риску

coronials-рожденные в эпоху пандемии, ability to fight the virus – способность бороться с вирусом

spread the virus to other people – передавать вирус другим людям

Следует отметить две основные ситуации, в которых использование неологизмов релевантно. Очевидна негативная коннотация значения неологизма в первой ситуации и некая положительная оценка во второй.

Covidiot Неологизм covidiot (допускаются также написания COVIDiot/Covidiot) является существительным (noun) и образовано при помощи контаминации - соединения двух полных основ с междусловным наложением (гаплоглогия): covidiot ← covid (noun) (или COVID – наименование вируса) + idiot (noun) – a stupid person or someone who is behaving in a stupid way. Примеры употребления: "But none of the words can compare to the impact "coronavirus" had on the English language starting in March. The word quickly became one of the most frequently used nouns in the English language and led to completely new words and abbreviations, such as "COVID," "COVID-19," "rona," "covidiot" and others." (Coronavirus Corpus).

them with hand sanitizer every two or three minutes. #Covidiot" (Twitter).

В примере из социальной сети видна препозиция неологизма перед другим существительным (protesters), что ставит под сомнение статус слова covidiot как существительного (возможная конверсия в прилагательное). Действительно, эта точка зрения достаточно распространена в лингвистике, однако существует противоположное мнение - такие слова остаются существительными (их называют attributive nouns), и поскольку это довольно дискуссионная тема в языкознании, было принято решение считать слова в таких случаях существительными для возможности определения более точного контекста и коммуникативных ситуаций употребления неологизмов.

Неологизм Moronavirus является синонимом слова covidiot и обладает таким же определением и набором ситуаций (различий в употреблении выявлено не было). В качестве примера приведем статью с Urban Dictionary: "Moronavirus patient #1: How dare you step outside your house. We need to keep locked down until we find a vaccine. Response: Really? Do you realize over 25% of the population.

Различием двух синонимов является частота использования: covidiot более популярно, последнее его

использование датируется 12.03.2021 (по результатам поиска в корпусе), в то время как частота использования moronavirus намного ниже и последнее его появление было зафиксировано 25.04.2020. Дефиниция представлена следующим образом: "Quarantini (noun [countable]) – a cocktail that you drink while in quarantine, made from whatever ingredients are available to you". Проанализировав различные контексты употребления слова quarantini в корпусах и социальной сети Твиттер, мы пришли к выводу, что приведенное выше определение является полным и на данном этапе не нуждается в дополнении. Однако следует отметить, что в процессе лексикализации произошло расширение семантического значения, т.к. изначально quarantini являлся коктейлем, приготовленным из мартини с добавлением пищевых добавок на основе витамина С. На текущий момент оно подразумевает любой алкогольный напиток, сделанный дома в период вынужденной изоляции. Из примеров можно судить о довольно разнообразных вариантах использования неологизма Coronaphobia is среди пользователей Твиттера: контексты позволяют установить, что люди могут не только причислять себя к обладателям такой фобии, но еще и достаточно пренебрежительно к ней относиться, с некоторой долей иронии или даже цинизма.

"Coronaphobia is an excessive triggered response of fear of contracting the virus causing COVID-19, leading to accompanied excessive concern over physiological symptoms, significant stress about personal and occupational loss, increased reassurance and safety seeking behaviors, and avoidance of public places and situations, causing marked impairment in daily life functioning." (<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC7474809/>).

Как можно заметить, оно довольно громоздко и включает в себя множество медицинских терминов, а также не содержит информации о том, что человек с таким страхом боится не только за себя, но и за близких ему людей и/или родственников, поэтому нам кажется возможным дать такое определение:

"Coronaphobia is a type of anxiety which is caused by fear of catching the virus yourself or worries that loved ones will get sick, which leads to significant stress, safety seeking behaviors, and avoidance of public places and situations."

Неологизм Coronacoaster является существительным (noun), образованным при помощи контаминации - соединения полной основы одного исходного слова с усеченной основой другого без наложения фонем: coronacoaster ← corona + rollercoaster/ "The very challenging mix of emotions brought on by the coronavirus pandemic this year has been termed the ' coronacoaster' and the psychologists have designed the course to address those feelings." (Coronavirus Corpus).

"But even they are not immune to the ravages of Covid-19 and the crisis in which the industry finds itself. Ninety-two days of lockdown and counting, and the hospitality industry is still riding the coronacoaster of stomach-churning loops and somersaults. It's hard enough to be in this business even at the best of times, but the past few weeks -- which, frankly, feel like months -- have seen valiant struggles as restaurants and coffee shops have done everything in their power to keep going, only to admit defeat and announce they are closing their doors for good" (Coronavirus Corpus). Итак, очевидно использование coronacoaster в рамках формального регистра (помимо обозначения некоторого психологического состояния в научных и околонаучных статьях зафиксировано употребление неологизма в новостях и заметках о состоянии экономики в мире, что также можно отнести к формальному регистру), в то же время широко распространение слова в неформальном регистре (для обозначения эмоций пользователя, опубликовавшего пост).

Рассмотрим Covidian Данный неологизм (возможны следующие написания: covidian, Covidian, COVIDian) является существительным (noun), полученным от слова covid (обозначающем название вируса, вызвавшего пандемию) путем аффиксации - присоединением суффикса -(i)an, который указывает на специализацию, национальность или вероисповедание человека, т.е. на принадлежность к чему-либо. Кроме того, covidian получило свое распространение и как прилагательное (adjective), что свидетельствует о конверсии (в данном случае: переход из существительного в прилагательное N → Adj). "New Zealand's exports have actually grown 1% since the beginning of the Covidian era" (Coronavirus Corpus) "Having had some delays, which are Covidian and otherwise, we are now on course to occupy the building in this first quarter of calendar year 2021," the Minister said." (NOW Corpus).

В примерах публикаций из Интернет-СМИ очевидно "нейтральное" значение неологизма, обозначающего некую "принадлежность" к времени коронавируса: например, Covidian era – время (эра) коронавируса, т. е. какое-то явление, происходящее в этот период. В то же время, в социальной сети Twitter пользователи используют эту новую лексическую единицу совершенно для других реалити - так называют людей, придерживающихся так называемого коронавирусного "культа".

Примечательно, что широкое распространение в социальных сетях получило словосочетание branch covidians. Оно является калькой с названия тоталитарной деструктивной секты Branch Davidians, существующей на территории США с 1955 года и известной по трагической двухмесячной осаде особняка, в результате которой погибли 76 человек.

Coronababy неологизм (возможен также вариант во множественном числе: coronababies) является существи-

тельным (noun), образованным контаминацией полной основы одного исходного слова с усеченной основой другого без наложения фонем: coronababy ← coronavirus (название вируса) + baby (a very young child, especially one that has not yet begun to walk or talk).

"The news follows speculation that life in lockdown could lead to a baby boom in nine months' time, with a wave of so-called "coronababies" being born around Christmas." (Coronavirus Corpus) "Previously, experts had predicted that the March 2020 lockdown would lead to a wave of so-called 'coronababies', but this has not occurred at a great scale." (NOW Corpus)

В данном анализе рассматриваются примеры из корпусов именно на множественном числе вследствие специфичности употребления единственного числа: во-первых, оно малочисленно, во-вторых, оно применяется как термин или слово, которое появилось в период карантина, следовательно, получить контексты для понимания регистров, коммуникативных ситуаций и определения следует, опираясь на использование множественной формы неологизма coronababy – coronababies.

На основе примеров можно сделать вывод: неологизм используется в формальном регистре, близком к нейтральному (т. е. больший уклон именно к нему), поскольку он употребляется в официальных СМИ в Интернете, однако их тексты близки к нейтральному регистру для большей степени понятности и доступности. [1]. Не только революционные открытия в науке и технике, исторические события и новые достижения требуют новых номинаций. Германия, как и все страны Европы, столкнулась с новым глобальным явлением, которое потребовало безотлагательных политических и социальных решений. Пандемия новой коронавирусной инфекции, начавшаяся в 2019 году в Азии и окрестившая собой весь 2020 год, внесла существенные изменения в жизнь всего мира. И такие коррективы не могли не отразиться в языке. В данной статье рассматриваются некоторые неологизмы немецкого языка, появление которых вызвано пандемией COVID-19. Один из самых популярных словарей немецкого языка Duden выпустил новое издание, в которое включил целый перечень общеупотребляемых немецких слов, которые за последние почти 2 года прочно вошли в повседневный дискурс. Интересно отметить, что только по запросу Covid-19 данный источник [6] выдает 16 новых лексических единиц, ранее не употреблявшихся.

Одно лишь слово "Corona" вызвало к жизни множество производных слов и словосочетаний, которые прочно укрепились в лексиконе немцев. Новые лексические единицы имеют внеплановое обновление среди слов, связанных с пандемией и локдауном, болезнью и различными реакциями на нее. Ведь именно словообразование, «используя морфемный инвентарь языка, вы-

полняет заказ общества на создание необходимых для коммуникации наименований» [7]. Такую лексику можно назвать маркерами современности, которые могут быть представлены в виде слов, словосочетаний, иногда предложений, являясь приметами определенного периода истории.

Вместе с самоизоляцией, вызванной пандемией, и другими ограничениями в словарном запасе немцев прочно укрепились такие слова, как «zoomen» [4]. Хотя онлайн-видеоконференции привнесли в нашу жизнь новые возможности, впечатления, способы поведения и новый рабочий и учебный график, общение с коллегами и одноклассниками только через экран компьютера, повлияло на изменение состояния здоровья человека. Говоря о самоизоляции, нельзя не отметить новую лексическую единицу немецкого языка «overzoomed» («передозировка» Zoom, стресс от чрезмерного использования данной платформой).

«Corona-Babys» (новое поколение детей, которое прогнозируют ученые после начала карантина «Lockdown»). Немецкие старшеклассники сдают «Corona-Abitur» («корона-экзамен», экзамен для получения аттестата зрелости). Из-за невозможности посетить парикмахерскую или салон красоты, в лексикон немцев вошло слово «Coronafrisur» («коронная прическа», прическа или стрижка в условиях самоизоляции).

Некоторые неологизмы обозначают бытовые моменты после объявления локдауна. Например, в словарный запас немцев вошли такие лексические единицы как «Balkonsingen» (балконное пение), «Balkongesang» (пение на балконе), «Balkonsänger» («балконный исполнитель»). Эти слова также отображают современные реалии, когда людям просто хочется отдохнуть, и они устраивают концерты с музыкой и пением на балконе для соседей [4].

Интересно обратить внимание на слова руководителя Института немецкого языка им. Лейбница (IDS) Хеннинга Лобина в интервью газете Süddeutsche Zeitung. Он следующим образом описал активное появление новых лексических образований, появившихся в разгар пандемии Covid-19: «Solche Wörter sind unser Brot- und Buttergeschäft» (пер. Такие слова для нас хлеб насущный)/ По мнению данного эксперта, заслуживает внимания такая словообразовательная модель, как «Coronoia», дающая отсылку к слову «Paranoia» (паранойя) [5].

Die Panikdemie [3] (эпидемия паники) -из лексемы die Epidemie (эпидемия) заимствована последняя часть слова для образования неологизма. Также получил распространение такой термин, как Aluminiumhut (алюминиевая шапка, шапочка из фольги). Данной лексической единицей обозначают сторонников теории заговора, в том числе по отношению к появлению и развитию новой

коронавирусной инфекции.

Действительно, с развитием современных информационных технологий, СМИ, активным использованием социальных сетей современным обществом значительную популярность приобретают электронные версии изданий, аккаунты Instagram и Telegram, связанные непосредственно с темой пандемии. Все это превращает журналы, газеты, другие издания в источник новейших словообразований, так как они отражают самые актуальные новости, вопросы и проблемы и способствуют их быстрому распространению.

Стоит также подчеркнуть, что лексика пандемии COVID-19 находит свое отражение в таких лингвистических рейтингах Германии, как «Wort des Jahres» и «Jugendwort des Jahres», так как неологизмы отражают не только такую мировую реалию как коронавирус, но и устанавливают соответствующее отношение общества к нему.

Выводы

Несмотря на то, что лишь небольшое количество лексем обладает потенциалом дальнейшего закрепления в структуре европейских языков у исследователей вызывает огромный интерес именно количество неологиз-

мов, и сопряженные с этим процессы адаптации, освоения лексем, формирования полисемии и омонимии. На лицо тот факт, что течение одного года новые языковые единицы претерпели ряд изменений, которые обычно становятся результатом довольно долгого процесса ассимиляции в языке [3]. Таким образом, основной состав лексики пандемии коронавируса в европейских языках (французский, английский, немецкий) составляют новые слова, и даже целые выражения, относящиеся к непрофессиональному медицинскому дискурсу. Большинство неологизмов представляют собой контаминативные образования. «Контаминация - взаимодействие, скрещивание, объединение языковых единиц или их частей на основе их структурной, функциональной или ассоциативной близости, приводящее к их семантическому или формальному изменению, а также к образованию новой языковой единицы [2].

Современные преобразования в обществе и резкая глобальная изоляция требуют устранения пробелов в академических исследованиях, в которых рассматриваются только медицинские термины эпохи Covid-19, в основном за пределами их общей семантики. Необходимо исследовать причины появления новых лексических единиц, связанных с Covid-19 в современном дискурсе, и изучить реальные случаи.

ЛИТЕРАТУРА

1. Фролов С.В., Фролова Н.Х. Национальная Самоидентификация как социокультурный и правовой инструмент формирования патриотизма в Кн Феномен патриотизма в трансструктурном коммуникационном поле-Нижний Новгород, 2020 С. 264-267
2. Григорьев В.А. Свойства цивилизационных маркеров // Словообразование и предложение в языках разных типов. Межвузовский сборник научных трудов. Пятигорск, 2009.
3. Земская Е.А. Активные процессы современного словопроизводства // Русский язык конца XX столетия (1985-1995). – М., 1996. – С. 90–141.
4. Allgauer-Zeitung. Covidiot oder Simp. [Электронный ресурс]. URL: https://www.allgaeuer-zeitung.de/welt/panorama/covidiot-oder-simp-abstimmung-zum-jugendwort-des-jahres-2020_arid-219051
5. Duden Wörterbuch [Электронный ресурс]. URL: <https://www.duden.de/suchen/dudenonline/Covid-19>
6. IDS, Neuer Wortschatz rund um die Coronapandemie, 2021. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.owid.de/docs/neo/listen/corona.jsp>
7. Ильясов Р. Короновики и карантинки. Какие новые слова появились из-за COVID-19? // Вопросы Интернет-образования. 07.07.2020. — <https://tengrinews.kz> (декабрь, 2020).

© Фролова Наталья Хайдаровна (nfrolova@gmail.com), Тарасова Ольга Михайловна (olyatarasova8@rambler.ru), Палеха Ксения Александровна (palehaxenia@gmail.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

СОЧЕТАНИЕ ФОРТЕПИАННОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ И ПОЭТИЧЕСКОГО ЯЗЫКА В КИТАЙСКОЙ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ПЕСНЕ XXI ВЕКА "НОВАЯ ПЕСНЯ ЛЯН ЧЖУ"

Цю Нин

Аспирант, Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена
1595401882@qq.com

THE COMBINATION OF PIANO ACCOMPANYING AND POETICAL LANGUAGE IN THE CHINESE ARTISTIC SONG OF THE XXI CENTURY "NEW SONG LIANG ZHU"

Qiu Ning

Summary: The article provides a musicological analysis of the work of the Chinese composer Deng Yao "The New Song of Liang Zhu" (2008) which reveals the interrelationships of modern popular piano accompaniment and poetry (lyrics), Chinese folk tales with high literary value, folk modes (heptatonics) and elements of Chinese opera. This work which has been highly appreciated by experts in the sphere of Chinese national vocal music can attract the attention of both a wide range of Chinese listeners and the Russian musical community.

Keywords: Chinese poetry, folk tales, folk modes, heptatonics, piano accompaniment, modern accompaniment, Chinese opera.

Аннотация: В статье проводится музыковедческий анализ произведения китайского композитора Дэн Яо "Новая песня Лян Чжу" (2008), в котором выявляются взаимосвязи современного популярного фортепианного сопровождения и поэзии (лирики), китайских народных сказок с высокой литературной ценностью, народных ладов (гептатоники) и элементов китайской оперы. Это произведение, которое было высоко оценено специалистами в области китайской национальной вокальной музыки, может привлечь внимание как широкого круга китайских слушателей, так и российского музыкального сообщества.

Ключевые слова: китайская поэзия, народные сказки, народные лады, гептатоника, фортепианное сопровождение, современный аккомпанемент, китайская опера.

Введение

"Лян Шанбо и Чжу Интай" – хорошо известная в Китае народная сказка о любви. В 2006 году "Лян Шанбо и Чжу Интай" была включена в первую партию национальных списков охраны нематериального культурного наследия. В 1958 году Чэнь Ган и Хэ Чжаньхао, которые в то время ещё были студентами Шанхайской консерватории, сочинили одноимённый концерт для скрипки на эту тему. Произведение стало известным во всём мире и позже было переложено для фортепиано соло и фортепианного дуэта. Это произведение часто используется в концертном репертуаре, а также в практике преподавания музыки в китайских консерваториях и педагогических университетах.

"Новая песня Лян Чжу" – это новый тип художественной песни, созданной композиторами Дэн Яо и Хэ Сяньи, а также лирическим сопрано Ван Циншун на основе народной сказки о любви "Лян Шанбо и Чжу Интай", сочетающей язык поэзии, китайские и зарубежные методы композиции и современные фактуры фортепианного сопровождения. На примере "Новой песни Лян Чжу" мы показываем, как стремительно развивается создание китайской музыки в XXI веке.

О "Новой песне Лян Чжу" в Китае было опубликовано ряд статей - несколько статей в контексте изучения техники пения и одна статья о фортепианном сопровождении произведения. Учитывая данный факт, в нашей статье мы проведём углублённый анализ этой работы с точки зрения поэзии, техники композиции и фортепианного сопровождения. Это связано с активным отношением специалистов в области китайского музыкального образования к инновациям и стремлением продвигать и развивать традиционную народную музыку. В то же время, этим произведением мы надеемся привлечь внимание российского музыкального сообщества и осуществить художественный обмен между выдающимися культурами двух стран. Фортепианное сопровождение в данном сочинении достаточно богато, и в этой статье мы дадим его характеристику на основе анализа нотного текста.

Цель статьи

Распространённость "нежелательных музыкальных форм" в современной социально-культурной жизни вызвала размышления педагогов, и лидерами Китая и России были предложены соответствующие законы и политика в отношении этого явления. В связи с этим автор считает необходимым рекомендовать китайской

публике новые выдающиеся музыкальные произведения, опирающиеся на культурное наследие, чтобы культивировать национальную эстетику и оптимизировать культуру общества. В данной статье рассматривается "Новая песня Лянчжу" - произведение большой художественной ценности, которое автор рекомендует как для русских музыкантов, так и для широкого круга китайских слушателей.

Материалом для написания этой статьи, помимо нотного авторского текста, послужило видео выступления китайской певицы - сопрано Ван Циншун [10].

Методы исследования: литературный, исторический и музыкально-теоретический анализ.

Основная часть

В XXI веке мы переживаем эпоху большого информационного взрыва. Постоянно появляются разнообразные музыкальные формы. Некоторые вульгарные музыкальные формы пробудили бдительность китайских педагогов-музыкантов и композиторов. Упадок и исчезновение традиционной музыки всегда было актуальной проблемой, пути решения которой должны найти китайские педагоги-музыканты. Дэн Яо, выдающийся представитель нового поколения композиторов XXI века, занимает лидирующие позиции в области китайской национальной вокальной музыки и фортепианного аккомпанемента. На протяжении многих лет он придерживался собственной творческой концепции, согласно которой, используя в качестве источника вдохновения китайскую классическую литературу и сочетая западные методы композиции, популярные музыкальные произведения и элементы китайской оперы, создавал большое количество выдающихся национальных вокальных произведений, отвечающих эстетике публики. "Новая песня Лянчжу" является вершиной его многочисленных творений. В 2008 году эта работа была исполнена сопрано Ван Циншун на XII конкурсе молодых певцов Китая и заняла первое место. Работа получила огромный отклик в китайской музыкальной индустрии [1].

Произведение состоит из трёх частей (ABA'). Первая часть – красивое лирическое *Larghetto*; вторая часть - драматическое *Vivace*; третья часть - эмоциональное эхо и кульминация. Самая большая "изюминка" произведения заключается в сочетании аккомпанемента, написанного в западном стиле, и мелодии китайского гептатонического стиля. Эти две ладовых структуры полностью различаются по своему происхождению, поэтому дают две различных музыкальных окраски [2, с. 242], что отражает философский взгляд на "поиск единства в противоречиях", благодаря которому два разных ладовых звучания идеально сочетаются друг с другом.

Тема, вдохновившая композитора, - жалоба главной героини на китайскую феодальную систему брака и жажда свободной любви. Короткое вступление состоит из 3х мотивов (рис. 1):



Рис. 1. Вступление к песне.

Основная тональность мелодии базируется на тоне *ми-бемоль* - "музыка Цин" - в ладу Юй гептатонического стиля, а основная тональность аккомпанемента - *ми-бемоль* минор. Использование альтерации *ре-бемоль* в начале показывает мелодические особенности национального гептатонического стиля. Мелодия аккомпанемента строится на чистых интервалах - кварте и квинте, характеризующих национальный стиль гармонии. Мелодические линии медленно движутся в противоположных направлениях, создавая тихое и пустое пространство с очень слабой динамикой, как будто занавес медленно раздвигается. Мелодия всей вокальной партии раздела А использует типичную китайскую композиционную технику "рыба кусает свой хвост" (рис. 2):

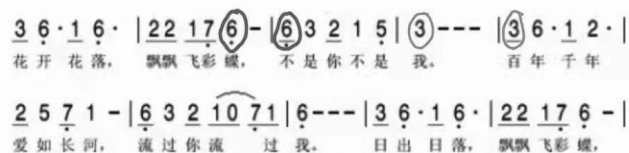


Рис. 2. Композиционная техника "рыба кусает свой хвост".

На рисунке показан первый вид "укуса хвоста рыбы": в китайской опере, в дуэтах народных песен или инструментальных ансамблях между мотивами последний тон первого предложения (или первого раздела) и первый тон второго предложения (или второго раздела) пересекаются, образуя два тона с различными интервалами, перекрывающимися друг друга - эта техника похожа на то, как рыбы кусают друг друга за хвосты, поэтому она получила в народе такое название [3]. Мы можем объяснить эту технику следующим образом: это похоже на двух человек, которые случайно гуляют вместе и когда они видят магазин, заходят туда и прогуливаются; затем они выходят, идут вперёд и встречают следующую достопримечательность. Это требует некоторого воображения, но у него нет цели.

Рассмотрим фрагмент текста песни – в текстах данного жанра поэзии количество слов от строки к строке постепенно увеличивается, что мы можем наглядно увидеть:

Одной из важных особенностей, отличающих эту композиторскую технику от западных, является её логичность. В западных композиторских техниках развитие темы – будь то полная или частичная имитация или вариация – должно строго поддерживать связь с внешней формой исходной темы (отражение, поступательное движение и т.д.) [4]. В китайской народной музыке имеет музыкальный текст следует словесному тексту (лингвистическое логическое мышление).

Перевод на русский язык	Оригинальный текст	Количество иероглифов
Цветы цветут и опадают	花开花落	4
Порхающие разноцветные бабочки	飘飘飞彩蝶	5
Не ты, не я	不是你不是我	6
Сто лет и тысяча лет	百年千年	4
Любовь подобна длинной реке	爱如长河	4
Протекающей через тебя и протекающей через меня	流过你流过我	6

Тон фразы "Цветы опадают" ниже, чем тон фразы "Цветы цветут", потому что цветение делает людей счастливыми, а опадание цветов – грустными. Высота тона и эмоциональность каждого предложения взаимосвязаны: они постепенно снижаются, демонстрируя грустное эмоциональное состояние, что показывает нам динамику эмоций.

В аккомпанементе используются популярные гармонии и фактуры. Например, разложенные аккорды используются для описания красивых пейзажей, бабочек, летающих вокруг, когда цветы распускаются и опадают:



Рис. 3. Фактура начала произведения.

В партии левой руки аккомпанемента применяется метод, часто используемый в китайской популярной музыке – монофонический шаг вниз, что позволяет закрепить окраску гармонии. Данный приём даёт ощущение медленного продвижения своих эмоций в сочетании с нежными эмоциями и красивыми мелодиями.

В мелодии второго предложения используется приём этнической композиции "оставить голову и заменить хвост" – его начало такое же, как и в первом предложении, но окончание другое:

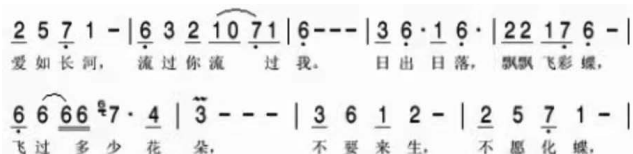


Рис. 4. Композиционная техника "рыба кусает свой хвост".

В то же время, в фактуре аккомпанемента используются компактные аккорды, чтобы вторить певцу в конце его мелодии в том же ритме:



Рис. 5. Диалог голоса и фортепиано во втором предложении.

Это диалог между певцом и концертмейстером, контрастирующий по фактуре с разложенными аккордами предыдущего предложения и предвещающий эмоциональное изменение, которое подчёркивается мелодическим заполнением пассажами в правой руке и ритмическим заполнением в левой руке:



Рис. 6. Трансформация фактуры аккомпанемента.

С точки зрения текста песни, мелодию со словами "не хочу оживать (следующее перерождение), не желаю превращаться в бабочек" подчёркивает печальный крик "Не хочу" и "Не желаю". Мелодия слов "Просто хочу, чтобы земная любовь была похожа на песню" направлена вверх, и высшая точка приходится на слово "Любовь". В "Лекциях по религиозной философии" Г. Гегель упоминает: "Смерть - это сама любовь, и абсолютная любовь проявляется в смерти" [5]. Фактура аккомпанемента здесь богаче, ритмические и тональные фигурации стали плотными и изменчивыми, а эмоции накаляются, композитор многократно использует пентатоническую альтерацию (до-бемоль), который в контексте ми-бемоль минора является тональностью VI ступени. Она создаёт иллюзию мажорной тональности песни и символизирует разрушение феодальной системы брака и стремление к свободной любви.

Конец части А является эмоциональной кульминационной точкой. В этом эпизоде врывается интерлюдия, быстро меняющая музыкальный стиль и задающая характер следующей части. Она показывает изменение эмоций и психологического состояния за счёт изменения ритма и темпа – это уникальная композиционная техника в китайской опере;



Рис. 7. Интерлюдия на переходе ко второй части.

Смена (ускорение) темпа является важным эмоциональным поворотом всего произведения и ещё одним его ярким моментом. Здесь в мелодической линии появляется второй вид "кусания рыбы за хвост" - "кусающий хвост" между напевом оперы и интерлюдией, которая врывается и образует наложение и последовательность интервалов между различными мелодическими линиями [6].

С точки зрения ритмического рисунка аккомпанемента, это не размер 4/4 в традиционном смысле, а синкопированный ритм латино-американской румбы. Расположение ритмов "в шахматном порядке" (ритмические вертикали и акценты между партиями правой и левой руки) создаёт мощное драматическое воздействие, подготавливая к последующим страстным эмоциям:



Рис. 8. Характерный ритм аккомпанемента во 2 части песни.

Раздел В состоит из двух частей. В первой части, с точки зрения анализа мелодии, композитор много раз использовал альтерацию (до-бемоль), подчёркивающую сдвиг тональности на "яюэ" - музыкальный стиль, относящийся к китайской северной национальной опере. Искусство китайской северной национальной оперы сочетает в себе музыкальные стили национальных меньшинств - таких, как народность Нюйчжэнь и народность Монголы. Прежде всего, это распространённый жанр военных песен, где чувство ритма имеет особенно важное значение [7] и передаётся основными ударными инструментами – гонги, барабаны и пайбань. Аккомпанемент в этой части по-прежнему построен на ритме румбы с сильными, мощными трезвучиями и чистыми октавами для имитации ударных инструментов, воспроизводя страстные и захватывающие эмоции. Концертмейстер должен точно уловить ритм, подчеркнуть атмосферу и управлять эмоциями певца.

Проанализируем фрагмент текста песни:

问花问月问流水，情在爱在人何在，落花
无语念君归，千山万水等你回，关山梦
远，寸寸柔肠心碎。天荒情难绝，空对月千
行泪，楼台梦断佳人去不归，望断天涯山高
水长，相思漫漫无边。

Рис. 9. Фрагмент текста второй части песни.

Перевод на русский язык	Оригинальный текст	Количество иероглифов
Спросите цветы, спросите луну, спросите текущую воду,	问花问月问流水	7
Эмоция есть, любовь есть, а человек где?	情在爱在人何在	7
Опадающие цветы безмолвствуют и ждут с надеждой вашего возвращения,	落花无语念君归	7

Перевод на русский язык	Оригинальный текст	Количество иероглифов
Многочисленные горы и реки ждут вашего возвращения,	千山万水寻你回	7
Мечта о возвращении в Гуаньшань очень далеко,	关山梦远	4
Каждый дюйм внутри тела и душа разрывается	寸寸柔肠心碎	6
Небо пустынно и любви трудно исчезнуть,	天荒情难绝	5
Одна смотрю на луну, проливаю потоки слёз	空对月千行泪	6
Открытая терраса на крыше дома, сон прекратился, красавица ушла и не вернулась,	楼台梦断佳人去 不归	9
Разорви склон неба, Высокий как гора, и длинный как река,	忘断天涯山高 水长	8
Бесконечно скучаю	相思慢慢无边	6

Как мы можем видеть из рисунка 9 и текста, в первых четырёх предложениях используются "семисловные стихи" в жанре поэзии, который заключается в использовании семи иероглифов для формирования предложения. Среди них в первых двух предложениях используется одна и та же мелодия; при этом в первом предложении подчёркивается глагол "спрашивать", а во втором - "эмоция", "любовь" и "человек".

Текст песни полностью выражает крик из глубины сердца, крайнюю тревогу и горе. Посмотрев на количество слов в этом разделе, мы можем обнаружить закономерность "четыре, пять, шесть, семь, восемь, девять". Автор выражает самые страстные эмоции самым лаконичным и красивым языком, в котором заключается неповторимое очарование китайской поэзии.

Во второй части раздела В партия аккомпанемента содержит секстоли (см. рис. 10):



Рис. 10. Появление секстолей в партии аккомпанемента.

а также тремоло и шестнадцатые ноты (рис. 11), имитирующие китайскую пипу, чжэн и саньсянь (китайскую

балалайку). Эти три музыкальных инструмента являются основными щипковыми инструментами китайской северной национальной оперы, характеризующимися богатым ритмом, яркими и необузданными тембрами, передачей эмоций персонажей и способностью усилить драматический эффект.



Рис. 11. Тремоло и пассажи шестнадцатых в кульминации.

Анализ вокальной линии позволяет заключить, что это кульминация эмоций. Мелодические линии направлены вверх и устремляются к си-бемолю, останавливаясь на доминантовом аккорде, что придаёт страстность. Эмоции певца и концертмейстера должны быть в высшей степени объединены, чтобы создать эмоциональный накал.

Раздел А'- это отголосок раздела А, передающий эмоцию, которую автор хотел выразить больше всего: "Ничего не хочу, теперь просто хочу получить любовь в этой жизни". Поэтому последняя гармония звучит в тональности ми-бемоль мажор, создавая заключительную эмоциональную кульминацию.

Заключение

В современной музыкальной среде, будь то Китай или Россия, появилось больше разновидностей музыки со сложным содержанием и разнообразными формами, среди которых есть образцовые и декадентские, кризисные, "нежелательные". Миссия музыкантов - превратить музыку в великое и бессмертное искусство и передать его следующим поколениям. Бессмертие великого искусства всегда неотделимо от неизбежной потери его первоначального поверхностного сознания и его возрождения в духе нового периода [8]. За произведением "Новая песня Лян Чжу" стоит тысячелетняя история китайской культуры и музыки. Это пример современного переписывания музыкантами "бессмертного искусства". Музыканты используют современное мышление, что-

бы переосмыслить и внести современное содержание и элементы, соответствовать реальности современной жизни [9]. Исходя из эстетики музыки, современные и национальные композиторские техники сочетаются

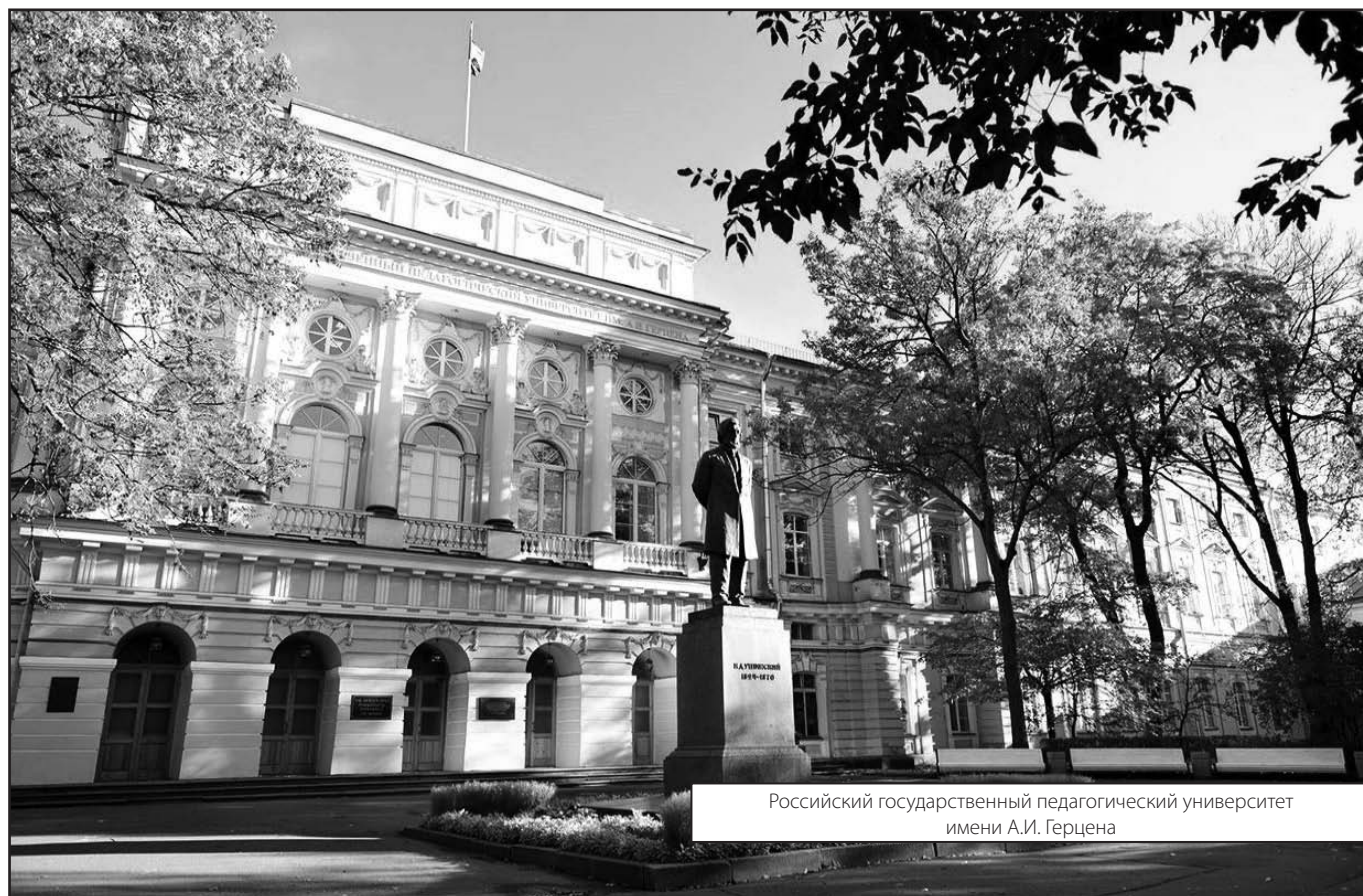
друг с другом, чтобы удовлетворить глубокие духовные потребности современного человека. Такая музыка актуальна, несёт культуру и эстетическое чувство и имеет важное значение для китайской и русской музыки.

ЛИТЕРАТУРА

1. Дэн Яо [Электронный ресурс] // Энциклопедия Baidu. Режим доступа: <https://baike.baidu.com/item/%E9%82%93%E5%9E%9A/1250491?fr=aladdin> (дата обращения 12.11.2021).
2. Гао Ифэн. Изучение происхождения и творческих особенностей пентатонического стиля [Текст] // Северная музыка. - Ассоциация музыкантов провинции Хэйлунцзян, 2018. - 242 с.
3. Академия музыки Китайской Научно-исследовательского институт [Текст] // Китайский музыкальный словарь. - Пекин: Народное музыкальное издательство, 2005. - 472с.
4. Ляо Шэнцзин. Различные логические отношения в мелодии [Текст] // Журнал Синхайской консерватории. - 2006 (июнь). - №2. - 44 с.
5. Дуань Дежжи. Западная философия смерти [Текст]. - М.-Пекин: Издательство Пекинского университета, 2006. - 550 с.
6. Ли Джити. Введение в анализ структуры китайской музыки [Текст]. - М.-Пекин: Изд-во Центральная консерватория. - 2004.- 98 с.
7. Су Сян. Исследование аккомпанементных инструментов для китайской северной национальной оперы [Текст] // Шаньсийский педагогический университет, 2018. - С. 3-4.
8. Ehrenzweig. Потенциальный порядок искусства [Текст] / Под редакцией Matthew Lipman // Современная эстетика. - М.-Пекин: Изд-во газеты "Гуанмин-жибао", 1986. - 420 с.
9. Чэнь Цзяньсянь. Народная культура и творческие индустрии [Текст]. - М.-Ухань: Изд-во педагогического университета "Центральный Китай", 2011. - 11с.
10. "Новая песня Лянчжу". Исполняет Ван Циншунан: <https://haokan.baidu.com/v?pd=wisenatural&vid=4430073223817230608>

© Цю Нин (1595401882@qq.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена

МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПОДГОТОВКИ СВЯЗУЮЩИХ В ВОЛЕЙБОЛЕ ГЛУХИХ

Шнейдер Виктор Юдович

доцент, заслуженный тренер России, Сургутский
государственный университет, г. Сургут
shv.53@mail.ru

METHODOLOGICAL FOUNDATIONS OF TRAINING OF SETTERS IN VOLLEYBALL FOR THE DEAF

V. Schneider

Summary: The purpose of the study presented in this article was to search for the optimization of the training process in terms of improving the tactical skill of setters in deaf volleyball, which have the most significant effect on sports results. A training module for tactical training of deaf setters developed using a reference model of tactical actions, in the form of a phased formation of skills for choosing a solution based on taking into account typical game situations, and its effectiveness experimentally proved.

Keywords: volleyball for the deaf, training of setters, training methodology, sports confrontation, decision tree.

Актуальность исследования. Тенденции развития волейбола в плане увеличения скорости всех компонентов игры и роста сложности ситуаций в условиях острого спортивного противостояния требуют адекватного повышения мастерства спортсменов в целом, и уровня тактического мастерства связующих, в частности [1, 3, 7, 8, 10, 12, 15].

Исследования и методические разработки, касающиеся тактики волейбола по большей части описывают командные тактические построения в атаке и защите. Они, как правило, содержат множество схем, описывающие игровые ситуации с фиксацией координат расположения игроков и их перемещений. В то же время систематизация этого массива информации сопровождается рекомендациями по обучению и совершенствованию самого общего характера [1, 2, 4, 7, 11, 15].

Исследования алгоритма принятия решения связующим игроком в научно-методической литературе фрагментарны и результаты этих исследований далеки от формы, пригодной для практического использования в учебно-тренировочном процессе.

Актуальным является поиск ответа на вопрос: при каких условиях в наибольшей мере будет эффективна тактическая подготовка связующего игрока в команде глухих волейболистов.

Объект исследования – тренировочно-соревнова-

Аннотация: Целью исследования, представленного в статье, явился поиск оптимизации тренировочного процесса в части совершенствования тактического мастерства связующих игроков в волейболе глухих, оказывающего наиболее существенное влияние на спортивный результат. Разработан тренировочный модуль тактической подготовки связующих игроков команды глухих волейболистов с использованием опорной модели тактических действий, в виде поэтапного формирования навыков выбора решения на основе учета типичных игровых ситуаций и экспериментально доказана его эффективность.

Ключевые слова: волейбол глухих, подготовка связующих игроков, методика тренировок, спортивное противостояние, дерево решений.

тельная деятельность глухих волейболистов.

Предмет исследования – методика подготовки связующих в волейболе глухих.

Цель исследования - выявить компоненты тренировочного процесса в части совершенствования тактического мастерства связующих игроков в волейболе глухих, оказывающие наиболее существенное влияние на спортивный результат, разработать тренировочный модуль тактической подготовки связующих игроков команды г. Сургута, с использованием поэтапного формирования навыков выбора решения на основе учета типичных игровых ситуаций и экспериментально проверить его эффективность.

В ходе исследования решались задачи:

1. Сформулировать методические основания при выборе решения связующим игроком с целью повышения эффективности учебно-тренировочной и соревновательной деятельности в волейболе глухих.
2. Провести анализ игры связующих игроков в команде глухих и слабослышащих волейболистов г. Сургута, и оценить эффективность их тактических действий.
3. Разработать тренировочный модуль тактической подготовки связующих игроков с использованием поэтапного формирования навыков выбора решения на основе учета типичных игровых ситуаций.

аций.

4. Экспериментально проверить эффективность тренировочного модуля тактической подготовки связующих игроков команды глухих и слабослышащих волейболистов г. Сургута, с использованием поэтапного формирования навыков выбора решения на основе учета типичных игровых ситуаций.

Гипотеза исследования – предполагается, что исследование позволит разработать тренировочный модуль тактической подготовки связующих игроков команды глухих и слабослышащих волейболистов г. Сургута, с использованием опорной модели тактических действий, в виде поэтапного формирования навыков выбора решения на основе учета типичных игровых ситуаций и экспериментально доказать его эффективность.

Новизна – разработан тренировочный модуль тактической подготовки связующих игроков команды г. Сургута, с использованием опорной модели тактических действий «дерево решений», в виде поэтапного формирования навыков выбора решения на основе учета типичных игровых ситуаций в волейболе глухих и слабослышащих.

Теоретическая значимость исследования: обоснована эффективность методики подготовки связующих игроков в волейболе глухих с использованием опорной модели тактических действий, в виде поэтапного формирования навыков выбора решения на основе учета типичных игровых ситуаций.

Практическая значимость работы: разработаны научно обоснованные практические рекомендации по оптимизации учебно-тренировочного процесса в волейболе глухих.

Создание теории игрового противоборства в волейболе в значительной степени повлияло на развитие методики тренировки [6, 12, 14].

В действиях игроков на волейбольной площадке отражены все стороны спортивной подготовки, все компоненты соревновательной и тренировочной деятельности представляют систему взаимовлияющих подсистем, которую можно представить в виде иерархии ступеней подготовки с системообразующими элементами и своими закономерностями.

Первая ступень – от уровня физических способностей зависит эффективность любого двигательного действия.

Вторая ступень – физические способности предоставляют возможность достигать эффективности в игре

через технику.

Третья ступень – высокий результат технических приемов достигается через тактические действия.

Связь видов подготовки предполагает сложное взаимодействие факторов, определяющих эффективность, как действий отдельных игроков, так и команды в целом на основе согласованности компонентов соревновательной деятельности [13].

Формирование связей между всеми видами подготовки естественно включается в задачи интегральной подготовки. По определению Ю.Д. Железняк «соревнования являются высшей формой интегральной подготовки» [3]. В тренировочном процессе создать специфические соревновательные условия в полной мере нельзя, так как двусторонние учебные игры лишь частично решают данную проблему. Соревновательная подготовка в обязательном порядке хорошо продумывается, планируется и реализуется в многолетней подготовке волейболистов.

От наличия обратных связей в спортивных состязаниях в значительной степени зависит, будет ли эффективным тренировочный процесс, а, следовательно, и конечный спортивный результат. Насущная потребность в получении информации о структуре, течении и исходе соревновательной деятельности привело к разработке спортивными специалистами различных систем записи игровых действий. Спектр таких систем записи и анализа постоянно расширялся, громоздкие и неэффективные отсеивались, наиболее удачные получали путевку в жизнь, и с успехом использовались на соревнованиях и для оптимизации тренировочного процесса. Необходимо заметить, что вся игровая деятельность волейболистов достаточно хорошо поддается формализации, т.е. описанию соревновательного противоборства языком математики.

Как было выше сказано, в процессе анализа игровой деятельности волейболистов и развития научно-методического сопровождения было создано большое количество систем записи и оценки эффективности игровых действий, из которых до наших дней дошли две, и то, они используются в основном любительскими командами. Принцип записи и последующий анализ игровых действий, предложенный М.Е. Амалиным, прочно утвердился в отечественной науке и практике волейбола [5].

Анализ игр мировых и европейских чемпионатов по волейболу показал высокую степень корреляционных связей между результативностью на подаче, в нападении, блоке и конечным результатом игр [12].

К настоящему времени в теории и практике волейбо-

ла принят термин «связующий игрок», основная игровая функция которого – поддерживать и осуществлять связь между защитой и нападением. Этот факт подчеркивает важность функции связующего игрока для команды [1, 8, 15].

Связующие игроки должны обладать точной задачей и пониманием игровой ситуации, быть сообразительными, иметь быструю реакцию и высокую подвижность, хорошее периферическое зрение, а также высокий уровень самоконтроля, выдержки и самообладания. Если учитывать деятельность связующего игрока, как регулятора взаимодействий команды, то количество значимых психофизиологических качеств значительно расширяется. Важным фактором успешности тактических действий в современном волейболе является антиципация. Именно здесь, как отмечает Е.Н. Сурков, данные процессы проявляются наиболее ярко [9].

Исследование проводилось на базе волейбольной команды глухих и слабослышащих спортсменов МБУ СП СШ «Аверс» г. Сургута.

Реализация поставленных задач исследование проводилась по следующим этапам:

1 этап – анализ состояния проблемы и выбор методики оценки эффективности игровых действий связующих игроков в волейболе.

2 этап – анализ игры связующих игроков в команде глухих волейболистов «Аверс» г. Сургута, и оценка эффективности их технико-тактических действий.

3 этап – разработка тренировочного модуля подготовки связующих игроков команды г. Сургута, с использованием поэтапного формирования навыков выбора решения на основе учета типичных игровых ситуаций.

4 этап – проверка эффективности тренировочного модуля подготовки связующих игроков команды г. Сургута, с использованием поэтапного формирования навыков выбора решения на основе учета типичных игровых ситуаций. Обсуждение результатов собственных исследований, формулирование выводов, составление практических рекомендаций.

На первом этапе исследования в ходе изучения литературных источников мы выявили следующую закономерность: все исследования и методические разработки, касающиеся тактики по большей части описывают командные тактические построения в атаке и защите. Они, как правило, содержат множество схем, описывающие игровые ситуации с фиксацией координат расположения игроков и их перемещений.

В то же время систематизация этого массива информации сопровождается рекомендациями по обучению и совершенствованию самого общего характера. Что касается индивидуальной тактической подготовки, в

частности тактической подготовки связующих, то там наблюдается такая же ситуация. Исследования алгоритма принятия решения связующим игроком в научно-методической литературе фрагментарны и результаты этих исследований далеки от формы, пригодной для практического использования в учебно-тренировочном процессе [1, 4, 8, 11, 13, 15].

Мы полагаем, что этот факт является следствием описательной формы исследований, т.е. исследователи идут вслед за практиками, выполняя работы на фактическом материале существующих моделей игры и тренировки.

Большинство тренеров много времени тратят на техническую и физическую подготовку игроков при обучении. Кроме того, из-за большого количества занимающихся в группах, работа ведется фронтальным методом, в основном с использованием командных и групповых упражнений, и выделение отдельного времени на тренировку по принятию решений у связующего, для детских тренеров является часто трудной задачей. В волейболе глухих по причине сложной коммуникации эта проблема еще больше обостряется.

В принципе, в теории все компоненты для создания алгоритма принятия решения существуют, но поскольку от тренеров, работающих с резервом подобного заказа, не поступало, а квалифицированные команды решают эту проблему, используя собственные наработки в закрытом формате, то воз и ныне там.

Мы предприняли попытку собрать в технологическую цепочку принципы, средства и методы подготовки связующих в части оценки игровой обстановки и принятия решения в упрощенном виде, для того чтобы его можно было использовать в тренировке.

На основе интервьюирования тренеров были выделены следующие принципы, по которым связующий игрок выбирал решения тактической задачи:

А. Пасуй туда, куда удобно. Как правило, данным принципом пользуются новички, так как он является самым простым и удобным в использовании. В команде «Аверс» данным принципом связующий пользуется в тех случаях, когда ситуация считается сложной и применение других решений невозможно.

В. Дай передачу сильнейшему игроку. Подразумевается, что связующий игрок выполняет пас лидеру атак под лозунгом: «Умри, но забей», что гарантирует высокую результативность в большинстве ситуаций.

С. Переиграй блок противника, максимально облегчить задачу своим нападающим игрокам.

Д. Парадоксальные решения связующих игроков, чтобы соперник не смог рассчитать его действия.

Последние два принципа характерны для высококвалифицированных волейболистов и пользуются спросом в случае, когда прием мяча был выполнен точно.

Однако есть необходимость в понимании пользования данными принципами, а именно, на что ссылается связующий игрок, когда применяет один из них. Важно овладеть умением правильно оценить игровую ситуацию на волейбольной площадке во время игры.

По итогам интервьюирования квалифицированных тренеров Уральского федерального округа (4 заслуженных тренера России и 8 тренеров высшей категории) мы сделали вывод, что при формировании навыка принятия решения связующими игроками в основном используется метод целостного обучения. При этом часто игрок допускает ошибки в выборе направления, высоты и скорости передач для атаки, принимая решения спонтанно, без учета обстановки именно потому, что его не научили, каким принципом в какой ситуации пользоваться. Для более качественного и более динамичного обучения связующего игрока его тактическую подготовку предла-

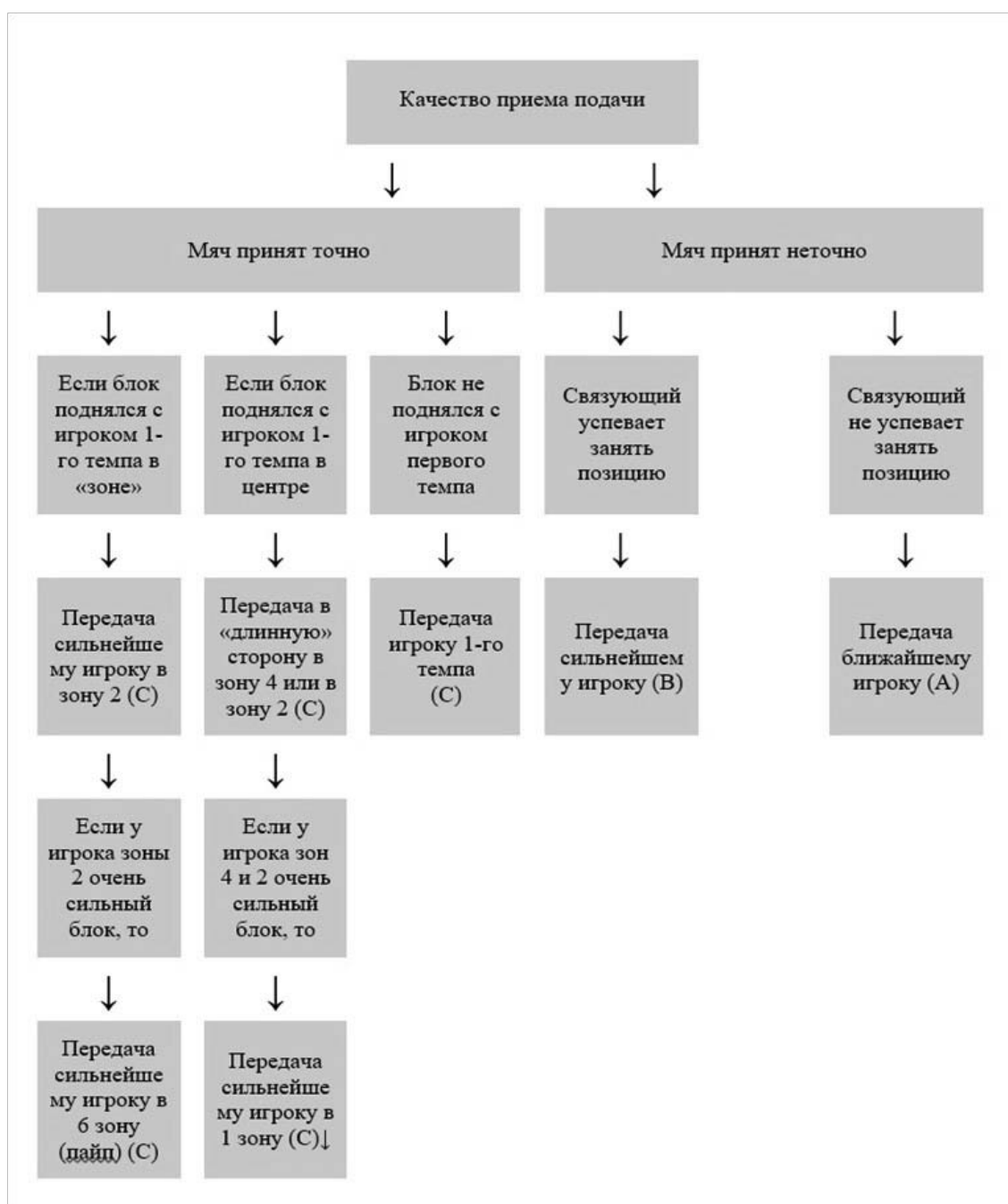


Рис. 1. Опорная модель тактических действий связующего «Дерево решений»

гается выстроить на основе концепции поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина.

В результате наших теоретических изысканий, наблюдений и обсуждения с практиками была составлена опорная модель тактических действий связующего – «дерево решений», где каждая точка бифуркации являлась этапом создания навыка выбора решения из двух, максимум трех альтернатив при выборе решения связующим игроком (Рис.1).

При анализе видеозаписи игры связующих мужской команды глухих волейболистов г. Сургута в финале чемпионата России 2020 года оценивалась правильность принятых решений в каждой ситуации экспертным методом. Три эксперта (два ЗТР и 1 ВК) большинством голосов ставили оценку, 1 балл – правильный выбор решения, 0 баллов – не правильный выбор.

Также рассчитывалась результативность, брак и эффективность атакующих действий в следующих ситуациях:

НП) мяч принят не точно, решение связующего (по мнению экспертов) правильное;

НН) мяч принят не точно, решение связующего не правильное;

ТП) мяч принят точно, решение связующего правильное;

ТН) мяч доведен, решение связующего не правильное.

Всего проанализировано 314 ситуаций (передач для атаки) в 5 партиях (Таблица 1).

В результате анализа данных эффективности игры связующего и показателей в атаке команды г. Сургута уровень тактической подготовки был оценен, как недостаточный (ниже среднего) и принято решение разработать тренировочный модуль тактической подготовки для связующих игроков.

На основе опорной модели тактических действий «дерево решений» (рис. 2) нами, совместно с тренерами МБУ СП СШ «Аверс» г. Сургута, был разработан тренировочный модуль тактической подготовки связующих в волейболе глухих.

Апробация тренировочного модуля подготовки связующих игроков проводилась в форме педагогического эксперимента в условиях учебно-тренировочного процесса команды глухих и слабослышащих волейболистов г. Сургута с октября 2020 года по апрель 2021 года (всего 6 месяцев). Для каждого этапа (блока) выполнялись упражнения по моделированию типичной игровой ситуации. В разделах 2, 3, 4 и 5 тренировочного модуля выполнялось от 2 до 8 тактических упражнений, всего 32 упражнения.

После того, как связующий игрок достигал порога необходимой и достаточной эффективности в принятии решений, он переходил к тренировке следующего этапа (Таблица 2).

Таблица 1.

Показатели эффективности игры связующих и показатели в атаке команды г. Сургута по результатам финальных игр ЧР 2020 года (n=314, %)

Показатель	НП %	НН %	ТП %	ТН %
Точность приема	36,2±3,1		27,1±2,9	
Правильность выбора	38,4±4,2	62,8±5,6	32,0±3,0	68,1±3,5
Результативность атаки	35,7±2,3	20,2±3,4	52,5±3,9	30,3±3,9
Брак при атаке	13,4±1,8	17,0±4,1	11,1±2,5	16,2±4,0
Эффективность атаки	22,3±2,1	3,2±3,7	41,4±3,4	14,1±3,9

Таблица 2.

Краткое содержание тренировочного модуля подготовки связующих игроков

1.	Теоретическая подготовка по изучению принципов выбора решения связующими игроками, на основе опорной модели «Дерево решений»
2.	Блок упражнений по оценке связующим ситуаций «мяч принят точно - неточно», «успеваю занять позицию для передачи - не успеваю».
3.	Блок упражнений по отработке ситуаций при неточном приеме «передача адресуется сильнейшему игроку», «передача адресуется ближайшему игроку».
4.	Блок упражнений по отработке ситуаций при точном приеме «передача первому темпу на опережение», «передача второму темпу на разрыв блока»
5.	Моделирование игровых ситуаций при чередовании точного и не точного приема
6.	Совершенствование выбора решений в игровых условиях

Таблица 3.

Показатели эффективности игры связующих и показатели в атаке команды г. Сургута по результатам финальных игр ЧР 2021 года (n=367, %)

Показатель	НП %	НН %	ТП %	ТН %
Точность приема	34,6±4,7		22,5±3,9	
Правильность выбора	56,2±4,0	43,8±4,6	51,7±4,2	48,3±3,2
Результативность атаки	40,5±2,7	20,3±3,2	66,4±5,9	30,0±3,7
Брак при атаке	10,1±1,2	16,2±4,0	10,2±2,3	15,8±3,4
Эффективность атаки	30,4±2,4	4,1±3,5	56,2±4,0	14,2±3,6

Таблица 4.

Динамика показателей эффективности игры связующих команды г. Сургута в результате педагогического формирующего эксперимента

Показатель	НП %	НН %	ТП %	ТН %
Правильность выбора	17,8±2,2*	-17,8±2,2*	19,8±2,9*	-19,8±2,9*
Результативность атаки	4,8±0,9*	-0,1±0,0	13,9±2,9*	0,3±0,0
Брак при атаке	-3,3±0,1	0,8±0,1	-0,9±0,1	-0,4±0,0
Эффективность атаки	8,1±1,1*	0,9±0,1	14,8±3,0*	0,7±0,1

* - различия показателей до и после эксперимента достоверны при $p \leq 0,05$

В апреле 2021 года мы рассчитали эффективность игры связующего и показатели в атаке команды г. Сургута в финальной игре ЧР 2021 года по волейболу среди глухих и слабослышащих (Таблица 3). Всего проанализировано 367 ситуаций (передач для атаки) в 5 партиях.

Эффективность тренировочного модуля оценивалась по динамике показателей эффективности игры связующего команды г. Сургута в результате педагогического формирующего эксперимента (Таблица 4).

За время эксперимента достоверно повысилась правильность выбора решений связующих при неточном приеме (соответственно уменьшился процент неправильных решений) – на 17,8%, а при точном приеме на 19,8%.

При этом результативность атаки (средние показатели по команде) достоверно повысились при выборе правильного решения связующим после неточного приема на 4,8% и после точного приема на 13,9%.

Эффективность показателей атаки (результативность минус брак) достоверно повысились при выборе правильного решения связующим после неточного приема на 8,1% и после точного приема на 14,8%.

При неправильном выборе решений связующими результативность и эффективность атаки у команды за время эксперимента не изменились, что подтверждает роль связующего в повышении уровня командных показателей атакующих действий.

Выводы

1. Изучение данных научно-методической литературы и показатели игровых действий команд по статистической документации свидетельствует, что проблема научного обоснованного совершенствования тактического мастерства связующих игроков в волейболе глухих существует и требует дальнейшего разрешения. Сформулированы методические основания и выявлены принципы, по которым связующий выбирает решение тактической задачи, что позволяет создать модель тренировочного процесса с целью улучшения тактических действий связующих игроков.
2. Проведен анализ игры связующих игроков в команде глухих волейболистов г. Сургута, и дана оценка эффективности их тактических действий.
3. Разработан тренировочный модуль тактической подготовки связующих игроков команды г. Сургута, с использованием поэтапного формирования навыков выбора решения на основе учета типичных игровых ситуаций.
4. Экспериментально проверена и доказана эффективность тренировочного модуля тактической подготовки связующих игроков команды глухих и слабослышащих волейболистов г. Сургута, с использованием поэтапного формирования навыков выбора решения на основе учета типичных игровых ситуаций.

Результаты проведенного исследования подтвердили выдвинутую нами гипотезу.

ЛИТЕРАТУРА

1. Астахов Е.Г. с соавт. Формирование тактической подготовленности юных волейболистов к выполнению вторых передач мяча / Е.Г. Астахов, А.А. Гераськин, И.Ф. Андрущинин. – Конференция: «Физическая культура и спорт в жизни студенческой молодежи». – Омск, 2015. – С. 7.
2. Беляев А.В. Волейбол: теория и методика тренировки: Учебное пособие / А.В. Беляев, Л.В. Булыкина. – М.: ТВТ Дивизион, 2011. – 184 с.
3. Железняк Ю.Д. Программа для спортивных школ. – М.: Спорткомитет РФ, 2002. – 48 с.
4. Ивойлов А.В. Тактическая подготовка волейболистов. – Минск, 2000. – 111 с.
5. Луктова Н.В. с соавт. Способы оценки эффективности соревновательной деятельности в волейболе: Учебно-методическое пособие / Н.В. Луктова, Н.В. Дашкевич. – Санкт-Петербург, 2008. – 48 с.
6. Марков К.К. Инновационные направления совершенствования технологий спортивной тренировки. – Иркутск, ИрНТУ, 2016. – 187 с.
7. Праведников В.М. Пути повышения технико-тактического мастерства связующего / В.М. Праведников, Э.А. Морозова. – Журнал: «Актуальные проблемы развития физической культуры и спорта в современных условиях. 2016, – №1. – С.179-185.
8. Слупский Л.Н. Волейбол: игра связующего. – М. : Физкультура и спорт, 1984. – 96 с.
9. Сурков Е.Н. Антиципация в спорте. – М. : Физкультура и спорт, 1982. – 144 с.
10. Федеральный стандарт спортивной подготовки по виду спорта волейбол – М.: Спорт, 2016. – 24 с. [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/65586.html>.
11. Фомин Е.В. Техничко-тактическая подготовка волейболистов: методическое пособие / Е.В. Фомин, Л.В. Булыкина, А.В. Суханов. – М., 2014. – 56 с.
12. Шипулин Г.М. Эффективность технико-тактических действий в соревновательной деятельности высококвалифицированных волейболистов / Г.М. Шипулин, О.Э. Сердюков. – Журнал «Теория и практика физической культуры» 2002. – №1. – С. 37-38.
13. Шулятьев В.М. Содержание и организация тренировочного процесса волейболистов: Методические рекомендации. – Омск: ОмПИ, 1990. – 24 с.
14. Шулятьев В.М. Теоретико-методические и организационные основы подготовки резервов квалифицированных волейболистов. – М., 1997, С. 125-263.
15. Эртман Ю.Н. с соавт. Совершенствование технико-тактической подготовки связующих игроков при выполнении второй передачи в волейболе. / Ю.Н. Эртман, Е.Ю. Ковырышина, А.А. Кондрашова, Д.В. Ходус. – Журнал «Ученые записи университета ИМ. П.Ф. Лесгафта» 2020. – № 4. – С. 531-534.

© Шнейдер Виктор Юдович (shv.53@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Сургутский государственный университет

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ КОМПОНЕНТ ТЕРМИНА А.М. ЕВЛАХОВА ИРРЕАЛИЗМ КАК ДИСТИНКЦИЯ

Астащенко Елена Васильевна

К.филол.н., старший преподаватель, Московский
государственный строительный университет
(НИУ МГСУ)
gedda@inbox.ru

LINGUISTIC COMPONENT OF THE TERM A.M. YEVLAKHOV SURREALISM AS A DISTINCTION

E. Astashchenko

Summary: The article analyzes the linguistic component of A.M. Evlakhov's term *irrealism* as an invariant of all definitions used by the scientist to the concept of creativity, especially in the art of contemporaries. The system of partially coinciding and very voluminous concepts reflecting the «style of the epoch», similar for all arts *modernism, symbolism, neo-Romanticism, decadence* had been actively forming in the European, American and Russian humanities the last three decades of the XIX—XX centuries. Each country endowed these terms with its own specifics, but retained an undoubted commonality of meanings. If we correlate the art form of the beginning of the XX century with the most frequent term defining its style, then it will be impressionism for painting (although I.V. Koretskaya, L.G. Andreev, L.V. Usenko convincingly demonstrate that the term also applies to the literature of that period); it will be modern for architecture; art Nouveau (art nouveau), later art Deco (art déco) for arts and crafts, expressionism for cinema (although Klaus-Jurgen Sembach begins his fundamental study of decorative arts and crafts art nouveau with a convincing comparison of the dynamism and proteism of mass art — cinema and decor. Evlakhov proposed as a distinctive feature of modern art in general and especially verbal a term containing a component which meaning is grammatical — *the subjunctive mood*. He had been developing his hypothesis on extensive empirical literary material, drawing parallels with other types of art, whole his life.

Keywords: Evlakhov, Romanticism, Modern, Modernism, Decadence, Symbolism, Irrealism, structures of irreal comparison, subjunctive mood.

Аннотация: В статье исследуется лингвистический компонент термина А.М. Евлахова *ирреализм* как инвариант всех применяемых учёным дефиниций к понятию творческого начала как такового, в особенности в искусстве, современном исследователю. В отечественных гуманитарных науках рубежа XIX—XX вв. активно формировалась система частично совпадающих и весьма объемных понятий, отображающих «стиль эпохи», единый для всех искусств, — *модерн, символизм, неоромантизм, декаданс*. В каждой стране эти термины имели свою специфику, но сохраняли и несомненную общность значений. Если соотнести вид искусства начала XX в. с наиболее частотным термином, определяющим его стиль, то для живописи это импрессионизм (хотя И.В. Корецкая, Л.Г. Андреев, Л.В. Усенко убедительно демонстрируют применимость его и к словесности того периода); для архитектуры — модерн; для прикладных искусств ар-нуво (art nouveau), позже ар-деко (art déco), для кино — экспрессионизм, хотя своё фундаментальное исследование преимущественно прикладного искусства art nouveau Клаус-Юрген Зембах (Klaus-Jurgen Sembach) начинает именно с убедительного сопоставления динамизма и протеизма массового искусства — кинематографа и декора. Евлахов предложил в качестве дистинктивного признака современного искусства вообще и словесного в частности термин, содержащий компонент, значение которого сугубо грамматическое — *сослагательное наклонение*, развивая свою гипотезу на обширном эмпирическом литературном материале, с привлечением параллелей с другими видами искусства.

Ключевые слова: Евлахов, Романтизм, Модерн, Модернизм, Декаданс, Символизм, структуры ирреального сравнения, сослагательное наклонение.

Каждый термин «должен иметь ограниченное, твёрдо фиксированное содержание» [1, с. 14], независимое от контекста. Однако в новейшей науке проблема константности термина остаётся дискуссионной [2, с. 4]. Тем более невозможно говорить об ограниченности и фиксированности понятия: «Понятие — мыслительное образование, существующее объективно, неразрывно связанное с человеческой деятельностью <...> обязательно имеет материальную (языковую) «оболочку» и **гипотетичность, проявляющуюся в разноименовании** (выделено Е.В.), благодаря которому выражаются различные суждения о признаках понятия». [2, с.15]. «Требование точности термина, — пишет Д.С.Лотте, — предусматривает, чтобы каждое понятие выражалось особым звуковым комплексом, не применяемым для обозначение другого понятия [...] это наиболее удачное

словесное выражение специфического признака данного понятия [...]. При этом **выбор признака** (выделено Е.В.) понятия не может быть произведён без учёта тех признаков, которые нашли уже словесное выражение в терминах, находящихся в определённых связях с образующим новым термином» [3, с. 39]. Если одно и то же явление всё-таки обозначается разными терминами, то для уточнения, действительно ли это одно и то же явление, наблюдаемое разными интерпретаторами, необходимо вычленив инвариант терминов. Согласно К.Я. Авербуху, инвариантом терминов, если они действительно различны преимущественно в плане выражения, «будет план содержания, точнее та его часть, которая соотносится с выражаемым понятием». Инвариант — это «абстрактное обозначение одной и той же сущности в отвлечении от её конкретных модификаций (вариантов)» [4, с. 38].

Инвариант не тождественен самому понятию. Понятие представляет собой «идеальную сущность инварианта» (С.Н. Виноградов), который имеет название, то есть материальную сущность.

Когда в 1910 г. XX в. филолог А.М. Евлахов настойчиво предлагал для обозначения основного свойства современной литературы (и шире — культуры) слово «ирреализм», при этом пересекая в нём десятки собственных дефиниций, то это слово можно, с точки зрения современной лингвистики, рассматривать как раз таки в качестве инварианта. В отечественных гуманитарных науках рубежа XIX—XX вв. активно формировалась система частично совпадающих и весьма объемных понятий, обозначающих «стиль эпохи», единый для всех искусств, — *модерн, символизм, неоромантизм, декаданс*. В каждой стране эти термины имели свою специфику, но сохраняли и несомненную общность значений. В 1910-е гг. в изобразительных искусствах усиливается стремление к *ретроспективизму*, например, архитекторы А.Е. Белогруд, И.В. Жолтовский, М.М. Перетяткович, И.А. Фомин, В.А. Щуко тяготеют к *неоклассицизму*, а к *неорусскому и неовизантийскому* стилю часто относят художника и архитектора В.М. Васнецова, создателя Марфо-Мариинской обители А.В. Щусева, архитектора Ярославского вокзала Ф.О. Шехтеля, автора проекта дома Перцовой С.В. Малютина и мирискусников, создавших свои живописные, архитектурные, декоративно-прикладные шедевры и в этом стиле тоже. **Неоретро-спекции** нередки и в словесности: учёные и критики первой трети XX вв. выделяли в искусстве, в том числе искусстве слова, множество стилизаций — *неорусский стиль, готицизм, масонизм, бидермайер, византизм, помпейский стиль*, причём намёк на последний можно усмотреть и в качестве феномена «истории и техники» театра, предложенной В.С. Мейерхольдом: «... группы казались помпейскими фресками, воспроизведёнными в живой картине» [5, с. 108]. Искусство, преимущественно изобразительное, русского *модерна* исследовали Е.А. Борисова, В.В. Власов, Е.И. Кириченко, Д.В. Сарабьянов, Г.Ю. Стернин, В.С. Турчин, но они оставляли на периферии специфику художественной словесности, хотя и проводили параллели с ней. Однако в западноевропейском литературоведении *модерн* как раз обозначал стиль (реже — течение, направление, метод) литературы конца XIX — начала (у некоторых учёных рамки раздвинуты вплоть до первой трети) XX вв., то же значение у русских исследователей западной литературы имеет слово *модернизм* (Л.В. Дудова, Д.А. Иванов, Н.П. Михальская, В.М. Толмачев, В.П. Трыков, В.Д. Седелник), но всё чаще *modern* распространяется на всю словесность, вплоть до *постмодерна*; в обиходном же значении *modern* — это просто текущая литература современников. Возможно, в том числе и по этому признаку (универсальности) с *модерном* пересекается / спорит / взаимодействует определение *декаданс*, которое так же, как и

модерн, взятое широко, характеризует не только искусство предыдущего рубежа веков, а имеет вневременное и внепространственное значение — глобального упадка. В последние десятилетия XX в. опубликовались и стали культовыми, выйдя далеко за рамки искусствоведения, западные исследования, стартующие от мировоззренческого определения *декаданс*: «Dreamers of decadence; symbolist painters of the 1890s» («Мечтатели декаданса: художники-символисты 1890-ых») Филиппа Жулиана (Philippe Jullian) и «Decadence and the Making of Modernism» («Декаданс и творение Модернизма») Дэвида Виара (David Weir). Относительно западной литературы Вольфганг Штаммлер (Wolfgang Stammeler) в 1920-ых гг. XX в. обосновал в книге «Deutsche Literatur vom Naturalismus bis zur Gegenwart» («Немецкая литература от натурализма до наших дней») диалектическое единство декадентства и символизма [6, с. 67-72], неоромантики и неоклассики [6, с. 72-84], натурализма и импрессионизма [6, с. 9-67]. Штаммлеровская концепция оказала влияние на русскую «теорию литературных стилей» П.Н. Сакулина [7, с. 57]. В русской критике начала XX в. сопоставление романтизма и нового искусства предложил критик А.А. Климентов в книге «Романтизм и декадентство: философия и психология романтизма как основа декадентства (символизма)». Позже профессор Ф.А. Браун на обширном эмпирическом материале подтверждает этот тезис: «Искусство нашего времени переживает настроение, во многих отношениях напоминающее то, что когда-то пережито было немецким романтизмом. То же искание новых путей, то же стремление схватить и изобразить жизнь в её целом, не с внешней её стороны, не со стороны бесконечного разнообразия её проявлений, а по существу изобразить то, что кроется за случайными частными явлениями и что составляет их сокровенную сущность. Искание бесконечного в конечных его проявлениях; жажда абсолюта в тисках тривиальной и непонятной действительности» [8, с. 209-210]. Та же динамическая система описания художественной практики конца XIX — первой трети XX в. сохраняется в исследованиях Марио Праца, в том числе в знаменитой книге «La carne, la morte e il diavolo nella letteratura romantica» (1930), более известной в английском переводе [9], где автор рассматривает европейский реализм лишь этапом романтизма на пути к декадентству. Согласно теориям первой трети XX века, например, В.М. Жирмунского, А.А. Климентова, Э. Сейльера [10; 11], *романтизмом* инспирирован как реализм, так и символизм. И.А. Гофштеттер прослеживает черты декадентства и модернизма в прозе Ф.М. Достоевского, Э. Дешанель находит романтизм и в *классицизме*. Г.Г. Павлуцкий последовательно выделяет декадентско-модернистскую направленность уже в античном искусстве. Образное определение, данное романтизму ещё В.Г. Белинским, как бы терминологизируется: «Романтизм — принадлежность не одного только искусства [...]. Романтизм есть [...] внутренний мир души человека, сокровенная жизнь его сердца» [12, с. 228], «в

основе романтизма лежит мистицизм [...] преобладающий элемент романтизма есть вечное и неопределённое стремление, не уничтожаемое никаким удовлетворением» [12, с. 235].

Тем временем молниеносно распространяются также идеологические определения стилей (славянофильство, анархизм, народничество), экономические (*буржуазный* стиль — преимущественно в науке французской или о французской литературе, например, William A. Johnsen; *пролетарский* — в немецкой, скандинавской и советской); идеологизируется и политически заостряется в постоянном противопоставлении декадансу и модерну (И.Г. Эренбург, В.Н. Альфонсов, Л.В. Усов) или, наоборот, реализму (Н.К. Михайловский, М.И. Калинин, Г.В. Плеханов) термин *импрессионизм* у русских социалистов и в советском литературоведении. Повсеместно укореняются и мировоззренческие определения стилей, например, *пессимизм* в классификации Роберта Риманна, и поведенческие, типа «декадентства и босячества», о котором полемизировали в «Русских ведомостях», «Русском богатстве», «Мире искусства» Д.В. Философов, И. Игнатов и другие. Ученик Михайловского народник Ю. Александрович причисляет к художественной и критической литературе стиля модерн *индивидуалистов, ницшеанцев, декадентов, марксистов, всех, кто не отстаивает национальные интересы (курсив Е.А.)*, этическую и поэтическую самобытность народа [13, с. 75]. Панегирически тот же широкий спектр значений включает в стиль модерн и М.Э. Гуковский.

Г. Белая в своих трудах пишет о расширении, размыкании границ не модерна, а «противоположного» ему реализма: «Понятия “романтический”, “героический”, “монументальный”, “синтетический”, “фантастический”, “двигательный” реализм были, в сущности, попытками найти определение нового художественного метода познания мира» [14, с. 223]. Даже соцреализм, по мысли М. Горького, оправданной множеством примеров, — это романтизм. В западноевропейской филологии эта идея оформляется только во второй половине XX века в книге Р. Гароди «О реализме без берегов». Реализм, по мысли нашего современника В.И. Сахарова, присутствует в романтизме, «рождающем в конкретной действительности мысли и чувства реальных людей», заполняя метафизическое «царство неподвижных ценностей» [16, 77-79]. Ж. Пеллиссье, а вслед за ним Евлахов и Сакулин в реализме романтиков отмечают историзм и натуралистическую тенденцию, поэтому истолковывают в естественнонаучном ключе, а в реализме классицистов видят возможность выделить рационалистические, логические, математические абстракции, в связи с чем полемика о стилях поднимала проблемы гуманности алгебраической истины и степени доверия чувственному опыту, а также другие, выходящие за рамки филологии. Сегодня В.М. Толмачев открывает в романтизме «своего рода

классицизирующий импульс, желание субъективности любой ценой в сейчасности, в ускользающем найти матрицу бессмертия» [16]. Майкл Гибсон, в книге о рубеже XIX — XX вв., считает этот свободный от плоти, чистый, «алгебраический» «импульс» в искусстве прерогативой как раз таки модерна и символизма: «It was in fact among Symbolist artists that a notion of the absolute autonomy of art first appeared» («Фактически именно среди символистов впервые появилось представление об абсолютной автономии искусства»); «Modernism took up this doctrine and required that art, like mathematics, be recognized as a separate realm, unrelated to the context in which it appeared» («Модернизм подхватил эту доктрину и потребовал, чтобы искусство, подобно математике, было признано отдельной сферой, не связанной с контекстом, в котором оно появилось» [17, р. 28]. Гибсон пишет, что апокалипсические настроения fin de siècle предрекали и гибель искусства, избежать или даже преодолеть которую предлагалось путём модернизации, обновления или путём символизации, увековечивания. Наряду с «реализмом без берегов», в сегодняшней науке есть «символизм без границ» В.М. Толмачёва [16, с. 64-87]. *Символизм* в отечественной критике и науке, в отличие от западной, употреблялся и употребляется преимущественно по отношению к литературе (М.А. Воскресенская). А в западноевропейской науке ситуация иная. В многожды переизданной книге Гибсона «Символизм», несмотря на отсылки автора к литературе и её теории, термином *символизм* он характеризует изобразительное искусство, «изящные искусства». Гибсон также выстраивает непростые отношения понятийного круга *символизма* с другим, доминантным для пространственных искусств обозначением, — модерн. Примерно той же позиции придерживается Эдвард Люси-Смит (Edward Lucie-Smith «Symbolist art»), Джон Кристиан (John Christian «Symbolists and decadents»).

Если соотнести вид искусства начала XX в. с наиболее частотным термином, определяющим его стиль, то для живописи это импрессионизм (хотя И.В. Корецкая, Л.Г. Андреев, Л.В. Усенко убедительно демонстрируют применимость его и к словесности того периода); для архитектуры — модерн; для прикладных искусств ар-нуво (art nouveau), позже ар-деко (art déco), для кино — экспрессионизм, хотя своё фундаментальное исследование преимущественно прикладного искусства art nouveau Клаус-Юрген Зембах (Klaus-Jurgen Sembach) начинает именно с убедительного сопоставления динамизма и протезизма массового искусства — кинематографа и декора [18]. Словом «ирреализм» в начале XX в. пользовались скорее как образным определением. Н.Ф. Бернер писал о кузминском типе: «Художники эти, силою творческого постижения, воплощают собою новую, чудесную подлинность жизни <...> Но таковое ирреально-мистическое постижение в чистом виде» [19, с. 339]. Наиболее часто ирреальной называли прозу Ф.К. Сологуба: «Веет

на нас чем-то потусторонним, ирреальным — и за ним мы видим небытие, дьявольский лик, хаос преисподней. Но это — только высшая, обнаженная реальность <...> так точно в жизни нам всегда памянее те бешеные, огненные минуты зла ли, добра ли, — от которых кружилась и болела голова» [20, с. 81]. Говоря об ирреализме творчества как способности «творить, а не изображать» [20, с. 27], «срисовывая с чего-либо внешнего» (В.В. Розанов), в трактате «О нищем, безумном и боговдохновенном искусстве» Н. Русов солидаризуется с А.В. Евлаховым: «Мысли А.М. Евлахова во многом совпадают с моими» [21, с. 27].

Евлахов использовал определение *декаданс*, когда говорил о трагическом упадке (например, Еврипид в его книге «Введение в философию художественного творчества» — античный декадент [22]). Он употреблял термин *модерн*, подразумевая новую неклассическую парадигму «письма», когда выстраивал свои учебные пособия по курсу современной литературы. Позже не чуждался нового термина — *формализм*. Однако своё детище, свой «ирреализм» он растит на протяжении всего творчества. Как лингвист и преподаватель иностранных языков Евлахов понимает лингвистическое значение термина. «Сослагательный», сугубо грамматический компонент слова ирреализм, взятого в узком, терминологическом значении, является дистинктивным, отделяет термин ирреализм, предложенный Евлаховым для использования во всех гуманитарных науках («науках о духе»), от мировоззренческих (*декаданс, модерн, символизм*) или технических, базирующихся на мастерстве отделки, оттачивании формы (*ар-деко*). Интуитивно или сознательно исследователь иллюстрирует понятие ирреализм, прибегая к предложениям с **сослагательным наклонением** на множестве языков. В надежде обрести опору в художественной вечности, которое, по его мнению, в сумбурной жизненной смеси, попросту говоря, грязи, выхватывает мгновение чистой красоты в зените и запечатлевает его «неувядаемым цветом», Евлахов вторит композитору М. Глинке: «Я не верил бы в будущее блаженство, **если бы не** (выделено Е.А.) видел на земле <...> искусств <...> когда состояние духа не требует ничего высшего, сильнее» (цит по: Евлахов [23, с. 85]). Приводя в пример анекдот о силе убеждения, которой у актёра порой больше, чем у священника, Евлахов объясняет это тем, что, творя евхаристию, священник не так верит в то, что всегда и действительно есть, как актер в вымысел драматурга [22, с. 252-253]. Солидаризуется Евлахов и с немецким современником — писателем

Л. Берне: «Каждое биение сердца наносит нам новую рану и жизнь была бы вечным кровопролитием, **если бы не** (выделено Е.А.) было в мире поэзии. Она дает нам то, в чем отказала природа: золотое время, которое не ржавеет» (цит. по: Евлахов [22, с. 246]). Ещё более нуждается Евлахов в подкреплении своего термина ирреализм, когда говорит об источнике творчества, о той внеположенности всему доселе существующему, с которой надо подходить к описанию произведения искусства. Русский филолог обращается к немецкому мэтру Эрнсту Эльстеру: «**Wenn wir** (выделено Е.А.) in den breiten Ausführungen über die Entstehungsgeschichte der Werke das bisher Meist beliebte Verfahren nahezu umkehren und statt nur darzulegen was der Dichter vorgefunden hat bot allem das der Berücksichtigung würdigen was er nicht vorgefunden hat, so würden wir dem Kern aller poetischen Leistungen viel näher kommen» [24, s. 3-5] («**Если бы** в широких публикациях о происхождении произведений мы практически отменили наиболее популярный до сих пор метод и вместо того, чтобы просто излагать то, что поэт нашел [у других], предложили всё то, что заслуживает рассмотрения, — то, чего он не нашел, мы бы намного приблизились к сути всех поэтических достижений») [25, с. 41]. И наконец, во французской филологии Евлахову оказывается близок Г.Сеайль, объясняющий рождение уже самого произведения искусства, а не способ его интерпретации: «Художник [...] отдаёт своему произведению самого себя, и потому-то все правила бессильны создать произведение искусства: для этого необходимо нечто большее [...] избыток жизни, который ее может сдержаться, выливается вовне и воплощается во внешний предмет, **как бы** (сравнительный союз ирреальной/гипотетической модальности — Е.А.) освобождаясь от самого себя» («qui déborde et se réalise dans in object **comme** (выделено Е.А.) pour se delivrer» [26, p. 181-182]) [25, с. 411].

Таким образом, филолог Евлахов понимал лингвистический компонент термина *ирреализм*, привлекал тексты с конструкциями **сослагательного наклонения** на разных языках для иллюстрации **соположения искусства и жизни**, а ни в коей мере не следования ей. В переводе на язык современной лингвистики Евлахов ищет инвариант терминов *декаданс, модерн, символизм*. Основным свойством искусства вообще и современного в частности учёный считает независимость, «окольность» его пути [27, с. 213], неприкладное и непреложное предназначение.

ЛИТЕРАТУРА

1. Лотте Д.С. Основы построения научно-технической терминологии: Вопросы теории и методики / Акад. наук СССР. Ком. техн. терминологии. — М.: Изд-во Акад. наук СССР, 1961. — 158 с.
2. Виноградов С.Н. Термин как средство и объект описания (на материале русской лингвистической терминологии). — Нижний Новгород: Нижегород. гос.

- ун-т им. Н.И. Лобачевского. — Н. Новгород, 2005. — 229 с.
3. Лотте Д.С. Вопросы заимствования и упорядочения иноязычных терминов и терминологических элементов. — М.: Наука, 1982. — 149 с.
 4. Авербух К.Я. Терминологическая вариантность: теоретический и прикладной аспекты // Вопросы языкознания. 1986. № 6. С. 38-49.
 5. Мейерхольд Вс. Театр (К истории и технике). // Театр. Книга о новом театре: сборник статей. — М.: РАТИ — ГИТИС, 2008. С. 101-148.
 6. Stammler W. Deutsche Literatur vom Naturalismus bis zur Gegenwart. (Jedermanns Bücherei); 2 edition. — Breslau: Hirt 1927. S. 148.
 7. Сакулин П.Н. Теория литературных стилей. — М.: Мир, 1927. — 76 с.
 8. Браун Ф.А. Немецкий романтизм. // История западной литературы: (1800-1910 гг.) / под ред. проф. Ф. Д. Батюшкова, при ближайшем участии проф. Ф.А. Брауна, акад. Н.А. Котляревского, проф. Д.К. Петрова [и др.]. Т. 1. М.: Мир, 1912.
 9. Praz M. The Romantic Agony. — 2d ed., trans. — Oxford: Oxford University Press, 1951.
 10. Seillière E. Le romantisme des réalistes: Gustave Flaubert [Text] / E. Seillière. — Paris: Librairie Pl, 1843. — 303 p.
 11. Seillière E. Les Mystiques du néo-romantisme, Evolution contemporaine de l'appétit mystique. — Paris, 1911.
 12. Белинский В.Г. Полное собрание сочинений. Т. XI. Петроград, 1917.
 13. Александрович Ю. После Чехова. Очерк молодой литературы последнего десятилетия 1898-1908. — М.: типография Общественная польза, 1908. — 256 с.
 14. Белая Г.А. Дон Кихоты 20-х годов: "Перевал" и судьба его идей. — М.: Советский писатель, 1989. — 400 с.
 15. Сахаров В.И. Романтизм в России: эпоха, школа, стили: очерки. — М.: ИМЛИ РАН, 2004. — 256 с.
 16. Толмачев В.М. О границах художественного символа и символизма // Разрыв и связь времен. Проблемы изучения литературы рубежа XIX–XX веков. — М.: ИМЛИ РАН, 2017.
 17. Gibson M. Symbolism. Köln; London: Taschen, 2006. — 256 p.
 18. Sembach K.-J. Art nouveau. Köln; London: Taschen, 2007. — 240 p.
 19. Бернер Н.Ф. О Кузмине // Жатва. Кн. IV. 1913. С. 339-343.
 20. Блок А.А. Полное собрание сочинений и писем: в 20 т. Российская акад. наук, Ин-т мировой лит. им. А.М. Горького, Ин-т русской лит. (Пушкинский дом). Т. 7: Проза (1903-1907) / [отв. ред. Д.М. Магомедова]. — М.: Наука, 2003. — 500 с.
 21. Русов Н.Н. О нищем, безумном и боговдохновенном искусстве: исследование / предисл. проф. С.А. Котляревского. — М.: Образование, 1910. — 77 с.
 22. Евлахов А. Введение в философию художественного творчества. Опыт историко-литературной методологии: в 3-х т. — Том I. — Варшава: Типография Варшавского учебного округа, 1910. — 537 с.
 23. Евлахов А.М. Реализм или Ирреализм? Очерки по теории художественного творчества: в 2-х т. — Варшава: Типография Варшавского учебного округа, 1914. — Т. I. — 492 с.
 24. Elster E. Die Aufgaben der Litteraturgeschichte: Akademische Antrittsrede. — Halle: Niemeyer, 1894. — 22 s.
 25. Евлахов А. Введение в философию художественного творчества. Опыт историко-литературной методологии [Текст] / А. Евлахов: в 3-х т. — Том III. — Ростов на Дону: Типография Н.А. Пастуха, 1917. — 551 с.
 26. Séailles G. Essai sur le génie dans l'art. — Paris: Librairie G. Baillière, 1883. — 315 p.
 27. Белый А. Символизм как миропонимание / сост., вступ. ст. и прим. Л.А. Сугай. — М.: Республика, 1994. — 528 с.

© Асташенко Елена Васильевна (gedda@inbox.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

О ТИПОЛОГИИ БЕЗЭКВИВАЛЕНТНОЙ ЛЕКСИКИ

ON THE TYPOLOGY OF NON-EQUIVALENT VOCABULARY

L. Bykova
A. Tadzhibova

Summary: The article is devoted to the problem of the typology of non-equivalent vocabulary. This class of words is vast, and the words-realities denoting event names remain on the periphery of linguists' attention. For these units, the term eventonym is proposed. As a result of the analysis of the texts of the German press, three groups of eventonyms were defined.

Keywords: non-equivalent vocabulary, reality, eventonym, German, press, event.

Быкова Людмила Владимировна

*К.филол.н., доцент, БУ ВО «Сургутский
государственный университет»
bykova_lv@surgu.ru*

Таджибова Аксана Наруллаховна

*К.филол.н., доцент, БУ ВО «Сургутский
государственный университет»
tadzhibova_an@surgu.ru*

Аннотация: Статья посвящена проблеме типологии безэквивалентной лексики. Этот класс слов обширен, и на периферии внимания лингвистов остаются слова-реалии, обозначающие событийные имена. Для этих единиц предлагается термин эвентоним. Анализ текстов немецкой прессы позволил выделить три группы эвентонимов.

Ключевые слова: безэквивалентная лексика, реалия, эвентоним, немецкий язык, пресса, событие.

Современный мир сложно представить себе без межкультурной коммуникации. Мы все чаще сталкиваемся с представителями другой культуры, общаемся, обмениваемся новыми знаниями и идеями. Одним из условий успешного акта коммуникации, понимания собеседника, как известно, является не только усвоение системы языка иной культуры, но и овладение фоновыми знаниями, сформированное представление о национально-культурных особенностях иноязычного народа. При этом к так называемой фоновой лексике относится такой пласт безэквивалентной лексики, как реалии, то есть все слова, характерные для жизни, быта, культуры одного народа, но чуждые другому [3, с. 12].

В.С. Виноградов рассматривает и классифицирует запас лексических единиц, передающих фоновую информацию, и отмечает, что предлагаемая им и неполная система этих единиц является непроверяемым доказательством того, что национальная культура уходит глубоко корнями в народный язык и широко она там развивается [5, с. 99]. Реалии, как правило, уникальны и свойственны только одному языку [1, с. 65].

На современном этапе единая классификация безэквивалентной лексики не выработана, ученые предлагают различные классификации культурно маркированных слов, основываясь на тех или иных принципах.

Так, например, Е.М. Верещагин и В.Г. Костомаров характеризуют реалии как лексику, содержащую фоновую информацию. Взяв за основу материал русского языка, исследователи выделили семь групп, наделенных национально-культурной семантикой: советизмы, слова нового быта, тесно примыкающие к советизмам, предметы и явления традиционного быта, историзмы, лекси-

ка фразеологических единиц, фольклорные слова, слова нерусского происхождения [4, с. 269].

В данном исследовании используется классификация В.С. Виноградова, так как она представляется нам наиболее полной и охватывает все ключевые сферы жизнедеятельности. Ученый выделяет следующие категории:

1. Бытовые реалии;
2. Этнографические и мифологические реалии;
3. Реалии природного мира;
4. Реалии государственного строя и общественной жизни;
5. Ономастические реалии;
6. Ассоциативные реалии [6, с. 55].

В данной работе наше внимание сосредоточено на ономастических реалиях, а именно на именах, описывающих какие-либо события – эвентонимах.

Главной задачей ономастики является изучение имен собственных, а именно, людей, животных, мест и событий. Как правило, рассматривают их с культурологической, страноведческой точки зрения, как фоновую информацию при анализе отдельных произведений, а не с лингвистической [8, 22].

Для систематизации онимов традиционно выделяют три уровня лексики: ядро, околоядерное пространство и периферия [5]. У каждого описываемого ядерного класса существует специальный термин, который, например, описывает название какого-либо места – «топоним», или какого-либо космического объекта – «астроним». Однако следует отметить, что, в отличие от ядерных онимов, единой системы классификации периферийных онимов на данный момент нет. Иерархические границы между

периферийными онимами размыты, они не поддаются строгому и четкому структурированию, т.к. они отражают огромное разнообразие окружающей нас действительности [14].

Предметом нашего исследования является один из спорных вопросов номинации, проблема создания значимой языковой единицы для имен ситуаций (событий). Эти ситуации-события, традиционно относят к периферии ономастики, так как они отличаются слабой структурированностью и системностью [7].

Рассмотрим классификации периферийных онимов, предложенные И.В. Крюковой, Н.В. Подольской и А.В. Суперанской.

И.В. Крюкова в своем диссертационном исследовании предлагает следующую классификацию периферийных онимов: эргонимы - названия предприятий, гемеронимы - названия СМИ, геортонимы - названия праздников и мероприятий, прагмонимы - названия вещей, порейонимы - названия транспортных средств, фалеронимы - названия наград, медалей, знаков отличий и идеонимы - названия художественных произведений. По словам исследователя, это «практически вся «закавыченная» часть ономастического пространства» [10, с. 96].

Согласно наиболее общей классификации онимов А.В. Суперанской периферийные онимы можно разделить на две группы:

1. Названия неодушевленных предметов: хрематонимы; названия средств передвижения; сортовые и фирменные названия;
2. Собственные имена комплексных объектов: названия организаций; именованья периодической печати; хрононимы; названия войн, кампаний, мероприятий; названия произведений искусств, литературы; документонимы; фалеронимы [12, с. 190].

Отметим, что во всех представленных классификациях выделяется пласт лексики, который авторы относят к разряду геортонимов и хрононимов. «Словарь русской ономастической терминологии» дает следующие определения для двух данных классов: разрядов: геортонимы (греч. *έορτή* «праздник» + оним) - названия праздников; хрононимы (греч. *χρόνος* «время, пора» + оним) - названия исторически значимых отрезков времени [11, с. 17]. Однако данные разряды имен не носят комплексного характера, так «хрононимы» обозначают только исторически важные периоды и события, а «геортонимы» - только различные значительные мероприятия и праздники.

Обозначения различных событий в конце 90-х годов XX века стали объектом внимания немецких лингвистов. В результате появились два термина - симбантоним - *symbantonum* (от греч. *symban*, *symbantos* `со-

бытие'+ -оним) и феноменоним - *phanomenonum* (от греч. *phainomenon* `явление'+ -оним) [14]. Профессор П.Н. Донец предложила термин «эвентоним - *eventonum*» (от лат. *eventus* `событие', `случай' и греч. *υνομα*, *υνομα* `имя'). Данный термин получил широкое распространение благодаря своему благозвучию. Автор предлагает определять эвентоним как событийное имя [14, с. 35]. В качестве примера подобных единиц исследователь приводит термин «Арабская весна», под которым понимается волна протестов, проходившая в арабском мире.

События охватывают широкий спектр явлений, начиная с дней рождения и заканчивая войнами. Среди событий можно выделить такие группы как исторические, например, Ледовое побоище, Битва народов, Тридцатилетняя война, и политические - Брексит, протестное движение желтых жилетов во Франции. Классификация событий зависит от того, когда название было определено как историческое и занесено в хроники, исторические справки, источники.

В своей статье об эвентонимах П.Н. Донец опирается на классификацию Роберта-Алана де Богранде, который, в свою очередь, выделяет следующие классы событийных имен в зависимости от их масштаба, культурных и социальных характеристик:

- События транскультурного масштаба (мега-события);
- События национально-культурного масштаба (макро-события);
- События субкультурного масштаба (медиа-события);
- События личного характера (микро-события). [13, с. 36].

Эвентонимы также изучаются лингвистами в рамках такого направления, как теория прецедентности. Прецедентные феномены привлекают внимание лингвистов как носители культурной информации, а также как один из приемов управления восприятием информации и, как следствие, формирования общественного мнения [1, с. 119]. Например, Н.Н. Воропаев относит эвентонимы к именам прецедентным. При этом подходе к эвентонимам относятся прецедентные имена - антропонимы, хрематонимы и идеонимы. Термином эвентоним обозначают разного рода фразеологизмы-идиомы и словесные клише, которые в дискурсе представляют прецедентные ситуации, например, мифические, исторические или вымышленные литературные события [7, с. 39].

Объектом нашего исследования являются эвентонимы, отражающие события национально-культурного и субкультурного масштаба, поскольку именно эти события получают огласку в иностранных СМИ. Мы проанализированы статьи и заголовки статей из разных рубрик онлайн-изданий на немецком языке, содержащие

эвентонимы. В результате были отобраны 72 примера употребления эвентонимов.

В отобранном нами корпусе примеров можно выделить следующие группы эвентонимов:

1. Единицы, отражающие политические события:

*Bundeskanzlerin Angela Merkel beschwichtigte erneut, die Arbeitsfähigkeit der **GroKo** sei nicht gefährdet.* (Кросс-медийный портал «deutschland.de» 05.05.2019 г.). Немецкая аббревиатура GroKo расшифровывается как Große Koalition (коалиция партий ХДС/ХСС и СДПГ в немецком парламенте).

*Dieser [Stetter] antwortete: „Wir hatten **Merkozy**. Vielleicht folgt darauf jetzt Merkollande – und das Verhältnis zwischen Frankreich und Deutschland wird ausgeglichener.“* (Новостной портал «Евроньюс», 24.04.2012 г.). Союз глав двух государств, Германии и Франции, образованный путем слияния имен глав этих государств, Меркель и Саркози, стал именем самостоятельным.

*Doch das Ganze ist eine Falle. Am 17. Mai gelangt das Video an die Öffentlichkeit. «**Ibiza-Gate**» wird nun zu einem politischen Wirbelsturm.* (Новостной портал «Евроньюс», 15.02.2020 г.). В Германии активно используется суффикс -гейт для обозначения политических скандалов. В 2013 году данная морфема даже получила статус «англицизм года». Рассмотрим один из таких последних скандалов, произошедших в Австрии в 2019 году. Он был спровоцирован публикацией тайной видеозаписи встречи на Ибисе в июле 2017 г., где, как считается, были оппозиционные политики Х.К. Штрахе и Й. Гуденус обсуждали скрытые действия и намерения своей партии. В мае 2019 года шестичасовая запись была предана гласности, разразился скандал, в результате которого в Австрии распалась правящая коалиция и были назначены досрочные выборы.

2. Единицы, отражающие общественные события:

*Als Reaktion auf die **Silvesternacht** haben am Dienstagabend im Bereich des Kölner Hauptbahnhofs mehrere hundert Menschen an einer Demonstration teilgenommen.* (Новостной портал «Евроньюс», 07.07.2016 г.). В новогоднюю ночь с 31 декабря 2015 года на 1 января 2016 года в Кёльне произошли массовые нападения на женщин, было зарегистрировано более 1000 случаев. Данное событие в немецких СМИ получило краткое и лаконичное название «Silvesternacht», названное, непосредственно, из-за времени, когда случились нападения, в канун Нового года.

*Zum ersten Jahrestag der «**Gelbwesten**»-Proteste in Frankreich ist es in Paris wieder zu massiven Ausschreitungen gekommen.* (Кросс-медийный портал «deutschland.de» 14.03.2020 г.). Движение «желтых жилетов» – это ежегодная акция протеста, которая началась во Франции и получила свое распространение во всем мире. Демонстрация получила свое название из-за светоотражающих желтых жилетов, которые используются участниками с целью показать свою причастность к этому движению.

*Wieder wirft eine Dokumentation den Blick auf den **Deutschen Herbst** – diesmal aus einer durchaus persönlichen Perspektive.* (Кросс-медийный портал «deutschland.de» 15.06.2017 г.)

Обычно сочетанием «Deutscher Herbst» обозначают серию террористических атак в Западной Германии осенью 1977 года.

3. Единицы, отражающие культурные явления:

*Der französische Präsident Emmanuel Macron hat in einer Rede im Bundestag anlässlich des **Volkstrauertages** für ein starkes Europa geworben.* (Новостной портал «Евроньюс», 18.11.2018 г.). Немецкий государственный праздник, день памяти «Volkstrauertag» («День народной скорби») ежегодно отмечается в середине ноября и служит в настоящее время напоминанием о необходимости примирения, понимания и мира.

*In Rheinland-Pfalz, Hessen und Baden-Württemberg wird dagegen **Fastnacht** oder **Fas(se)nacht** gefeiert, während die sogenannte fünfte Jahreszeit vor allem in Bayern und Sachsen als Fasching bekannt ist.* (Кросс-медийный портал «deutschland.de» 24.03.2015 г.) В данном примере использован эвентоним, обозначающий народные гуляния. На юго-западе Германии карнавалы перед Великим постом, аналог русской Масленицы, называют «Fastnacht» или «Fasching».

Можно отметить, что эвентонимы являются перспективным объектом лингвистического исследования. Обращение к данным единицам как отдельному объекту исследования позволит выявить, какие события являются наиболее значимыми для отдельной культуры или ряда стран, а возможно, и всего современного мира. Полученные данные можно будет использовать при решении проблем межкультурного взаимодействия, в том числе и перевода, что, несомненно, имеет значение в свете продолжающейся интенсификации межкультурной коммуникации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Быкова Л.В. Творчество Ф. Кафки как сфера-источник прецедентных феноменов в современных российской прессе // Лингвистическое образование на

- современном этапе: российский и зарубежный опыт. Сборник научных статей и материалов Международной конференции. – 2017. – С. 118-125.
2. Велентеенко М.В., Таджибова А. Н. Особенности перевода реалий с русского языка на английский язык на примере романа А.С. Пушкина «Евгений Онегин» // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. – 2019. – №03/2. – С. 65-69.
 3. Верещагин Е.М. Лингвострановедческая теория слова. – М.: Русский язык, 1980. – 259 с.
 4. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. – М.: Русский язык, 1983. – 320 с.
 5. Виноградов В.С. Лексические вопросы перевода художественной прозы. – М.: Издательство Московского университета, 1978. – 172 с.
 6. Виноградов В.С. Введение в переводоведение (общие и лексические вопросы). – М.: Издательство института общего среднего образования РАО, 2001. – 118 с.
 7. Воропаев Н.Н. О проблемах классификации прецедентных имен и других прецедентных феноменов в китайскоязычном дискурсе // Вестник ИГЛУ. – 2012. – №4 (21). – 79 с.
 8. Комиссаров В.Н. Современное переводоведение. – М.: ЭТС, 1999. – 175 с.
 9. Коротких С.А. Ономастика романа «Братья Карамазовы». – Воронеж: Воронежский государственный университет, 2004. – 199 с.
 10. Крюкова И.В. Пограничные разряды ономастики в современном русском языке: автореф. канд. филол. наук: 10.02.01. – Волгоград, 1993. – 21 с.
 11. Подольская Н.В. Словарь русской ономастической терминологии. М.: Наука, 1988. – 149 с.
 12. Суперанская А.В. Общая теория имени собственного / Отв. ред. А.А. Реформатскиц. Изд. 3 е, испр. – М.: Книжный дом «Либроком», 2009. – 190 с.
 13. Brendler A., Brendler S. Naturereignisnamen // Namenarten und ihre Erforschung. Ein Lehrbuch für das Studium der Onomastik. – Hamburg: Baar, 2004. – 623 S.
 14. Donec P. N. Zum Begriff des Eventonyms // Das Wort: Germanistisches Jahrbuch der GUS 2002. – 220 S.

© Быкова Людмила Владимировна (bykova_lv@surgu.ru), Таджибова Аксана Наруллаховна (tadzhibova_an@surgu.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Сургутский государственный университет

ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ МОДЕЛИРОВАНИЯ ВО ФРАЗЕОЛОГИИ

Ергазина Алия Абдирамановна
К.п.н., доцент, Баишев Университет
(г. Актобе, Республика Казахстан)
yergazina1@mail.ru

PSYCHOLINGUISTIC ASPECT OF MODELING IN PHRASEOLOGY

A. Ergazina

Summary: There are 3 main approaches to the study of phraseology: cognitive, traditional and psycholinguistic. Each approach opens up opportunities for identifying and exploring a specific aspect of phraseology. Within the framework of this study, we will consider the psycholinguistic aspect. The performed analysis of the available research revealed that within the framework of psycholinguistics, scientists are making efforts to solve a number of phraseology problems, these problems are considered in the work. The analyzed studies are of great importance for the study of the psycholinguistic aspect in the modeling of phraseology. It was demonstrated that the psycholinguistic aspect is best manifested in the study of the identification of phraseological units, as well as the functioning of phraseological units in the lexicon. However, the analyzed studies did not consider syntactic mobility, the degree of fame, the possibility of occasional transformations, which forms the basis for further research. It was revealed that the process of modeling phraseology is determined by such semantic features as the degree of idiomatization, the degree of complication, associations of conventional meaning and form. The process of modeling and identification of the meaning of phraseological units can be influenced by the context and individual characteristics of a person (gender, profession, territory, etc.).

Keywords: phraseological units, psycholinguistics, lexicon, phraseology, modeling.

Аннотация: Выделяют 3 основных подхода к изучению фразеологии: когнитивный, традиционный и психолингвистический. Каждый подход открывает возможности для определения и исследования определенного аспекта фразеологии. В рамках данного исследования рассмотрен психолингвистический аспект. Выполненный анализ имеющихся исследований выявил, что в рамках психолингвистики ученые прилагают усилия для решения ряда проблем фразеологии, данные проблемы рассмотрены в работе. Проанализированные исследования имеют большое значение для изучения психолингвистического аспекта в моделировании фразеологии. Было продемонстрировано, что психолингвистический аспект лучше всего проявляется в изучении идентификации фразеологических единиц, а также функционирования фразеологизмов в лексиконе. Однако в проанализированных исследованиях не рассматривались синтаксическая подвижность, степень известности, возможность окказиональных трансформаций, что формирует задел на дальнейшие исследования. Было выявлено, что процесс моделирования фразеологии определяется такими семантическими особенностями как степень идиоматизации, степень сложности, ассоциации конвенционального значения и формы. На процесс моделирования и идентификации значения фразеологизмов могут влиять контекст и индивидуальные характеристики человека (пол, профессия, территория и т.д.).

Ключевые слова: фразеологизмы, психолингвистика, лексикон, фразеология, моделирование.

Согласно современным подходам, фразеология и фразеологизмы представляют собой комплексное явление, как с позиции ментальной репрезентации, так и с позиции языковых особенностей [1, 2, 3]. Из этого вытекает предположение, что данные особенности фразеологизмов проявляются в процессе их моделирования и функционирования.

На сегодняшний день выделяют 3 основных подхода к изучению фразеологии: когнитивный, традиционный (также называют системным или структурным) и психолингвистический. При этом каждый подход открывает возможности для определения и исследования определенного аспекта фразеологии. В рамках данного исследования будет рассмотрен психолингвистический аспект.

Анализ имеющихся исследований выявил, что в рамках психолингвистики ученые прилагают усилия для решения следующих проблем фразеологии:

1. Нахождение фразеологизмов в лексическом «хранилище» или их функционирование в качестве лексических единиц;
2. Разбивка фразеологизмов на отдельные части в процессе осознания и понимания;
3. Выбор способа идентификации фразеологизмов: переносного или буквального;
4. Базовые когнитивные процессы, которые обеспечивают понимание фразеологизмов;
5. Опоры и стратегии, которые используются для идентификации и понимания фразеологизмов [4, 5, 6, 7, 8].

Исследователь Гиббс Р. в результате изучения вопроса о разделении фразеологизмов на отдельные компоненты и особенности их изучения, переработки, пришел к выводу, что люди обрабатывают устойчивые выражения композиционно, то есть сначала из ментального лексикона извлекается значение отдельных составляющих устойчивого выражения, а затем они сочетаются на базе

синтаксических языковых правил. Важно отметить, что в данной ситуации понимание идиоматизированной лексики реализуется в течение минимального времени [5]. Но в исследовании Гиббса Р. не рассматривается вопрос буквальной интерпретации устойчивых выражений, которая не зависит от контекста.

Одна из причин, выявленная Гиббсом Р. заключается в метафорическом картировании информации на подсознательном уровне при пересечении концептуальных областей. Детализированный анализ ментальных фразеологических образов обнаружил, что люди обладают подсознательным знанием метафорической базы фразеологизмов [9]. Проведенные Гиббсом Р. исследования также доказали, что когнитивная типология исходной области является наиболее выраженной и яркой в долговременной памяти в ходе метафорического картирования при пересечении когнитивных областей. Это имеет решающее значение для понимания устоявшихся выражений.

Отдельные концептуальные метафоры соответствуют не всем фразеологизмам, проведенные психолингвистические исследования демонстрируют, что люди понимают фразеологизмы метафорически за счет базовых знаний. На основании исследований Гиббса Р. была сформулирована гипотеза прямой интерпретации, согласно которой определение значения фразеологизма предшествует моделированию его буквального значения и реализуется, когда переносное значение идет в разрез с текущим контекстом.

Модели фразеологии, которые позволяют идентифицировать устойчивые выражения, рассматривались ранее в исследованиях В. Швейгерта и Дж. Данбара [10, 11]. Было выявлено, что процесс переработки фразеологизмов напрямую связан с тем фактом, насколько о них у индивида сформированы предварительные знания.

Исследования Дж. Данбара также продемонстрировали, что при переработке фразеологизмов имеет место и холистический или целостный способ, который характерен для детского возраста, однако может использоваться и во взрослом возрасте. Исследователь считает, что переработка фразеологизмов может осуществляться индивидами различными способами.

Исследования Дж. Данбара также демонстрируют, что на основании полученных нейрофизиологических данных можно сформулировать предположение о том, что моделирование фразеологии может обуславливаться особенностями обработки информации полушариями мозга. При этом левое полушарие связано с буквальной переработкой, а правое – с переработкой знакомых фраз.

Правое полушарие, вероятно, связано с переработ-

кой знакомых фраз, а левое – с буквальной переработкой. Правое полушарие при этом упоминается и в контексте глубокой дислексии [11].

Также внимания заслуживают идеи Э. Катлера и Д. Суинни, которые предложили концепции переработки фразеологизмов [12]. Первая концепция представляет собой гипотезу списка идиом, согласно которой идиомы входят в специальный перечень каждого человека, не являясь частью общего лексикона. Согласно данной гипотезе, когда человек встречается фразеологизм, он сначала имеет дело с ее буквальным значением. Если в текущих условиях выражение неуместно, процесс восприятия обретает идиоматическую направленность, из перечня находится переносное значение. Данная гипотеза описывает модель буквальной переработки устойчивых выражений.

Вторая концепция представляет собой гипотезу лексической репрезентации, согласно которой устойчивые выражения находятся в ментальном лексиконе каждого отдельного человека в качестве отдельных слов и, соответственно, извлекаются из лексикона подобно словам. Когда происходит интерпретация устойчивых выражений, она начинается с первого слова, а затем конструируется буквальное значение, что соответствует традиционному подходу синтаксической и семантической переработки.

Таким образом, концепции Э. Катлера и Д. Суинни демонстрируют, что моделирование фразеологизма, конструирование буквального и переносного значения реализуются параллельно, что описывает модель одновременной переработки.

Помимо зарубежных психолингвистических исследований, посвященных вопросам моделирования фразеологии, хранения, восприятия и понимания устойчивых выражений, высокий научный интерес представляют отечественные работы.

И.В. Жернакова в ходе экспериментального исследования на основании полученных эмпирических данных выделила 3 основных стратегии идентификации фразеологизмов:

- Разделение устойчивого выражения;
- Выделение в устойчивом выражении семы;
- Переосмысление семы, как правило, на базе метафорического переноса.

Проведенное исследование позволило И.В. Жернаковой сделать вывод о том, что при известном многообразии стратегий идентификации фразеологизмов в преимущественном количестве случаев наблюдаются многоступенчатые импликации, расхождения образов и признаков контактирующих культур, взаимное использование энциклопедических и языковых знаний [7].

В работах О.С. Шумилиной приводятся результаты анализа моделей переработки устойчивых выражений с применением ряда процедур. В своих исследованиях О.С. Шумилина целью видит определение и составление характеристики опор и стратегий, применяемых для идентификации фразеологических единиц с соматическими компонентами, а также определение и описание особенностей идентификации лексических новообразований. Наиболее значимым является вывод, согласно которому при идентификации устойчивых выражений иностранных языков человек опирается на значения компонентов фразеологической единицы, являющихся свободно употребляемыми словами, при этом актуализируются ассоциативные связи.

О.С. Шумилина в своих исследованиях демонстрирует, что установленные стратегии идентификации неологизмов имеют универсальный характер и проявляются в ходе взаимодействия, работы устойчивыми выражениями как иностранных языков, так и родного языка. О.С. Шумилина выделила 7 стратегий идентификации фразеологических единиц: координация между языками; контекстуальная субституция; буквализация; от противного; десимволизация; замена компонентов; членение на компоненты.

При рассмотрении психолингвистического аспекта в моделировании фразеологии было выявлено, что наиболее актуальными являются следующие стратегии: прямая дефиниция, мотивирующая стратегия, категоризация.

Проведенные исследования продемонстрировали, что, когда носители русского языка идентифицируют иностранные фразеологические единицы, они преимущественно используют следующие стратегии и приемы:

1. Контекстуальные. Используется слово или словосочетание из контекста или контекст в целом.
2. Межязыковые и внутриязыковые. Напрямую взаимосвязаны со структурой, составными компонентами фразеологизма.

Было выявлено, что особенности идентификации фразеологизмов зависят от таких семантических параметров как степень переосмысления значения, специфика образа, изоляция или наличие контекста, внутренняя форма и т.д. Особое внимание необходимо уделять вариативности понимания фразеологизмов, что обусловлено ассоциативной природой значения фразеологических единиц.

Проанализированные исследования имеют большое значение для изучения психолингвистического аспекта в моделировании фразеологии. Было продемонстрировано, что психолингвистический аспект лучше всего проявляется в изучении идентификации фразеологических единиц, а также функционировании фразеологизмов в лексиконе. Однако в проанализированных исследованиях не рассматривались синтаксическая подвижность, степень известности, возможность окказиональных трансформаций, что формирует задел на дальнейшие исследования.

Таким образом, процесс моделирования фразеологии определяется такими семантическими особенностями как степень идиоматизации, степень сложности, ассоциации конвенционального значения и формы. На процесс моделирования и идентификации значения фразеологизмов могут влиять контекст и индивидуальные характеристики человека (пол, профессия, территория и т.д.).

ЛИТЕРАТУРА

1. Шихова Т.М. Семантическая классификация фразеологизмов с эвристическим по содержанию значением // Вестник Пермского университета. Серия Россия и зарубежная филология. Вып. 4, 2011. С. 80-87.
2. Абишева К.М. К проблеме выделения фразеологического концепта // Вопросы когнитивной лингвистики. №2. 2012. С. 34-43.
3. Алефиренко Н.Ф. Фразеологическое значение: природа, сущность, структура // Грани слова: сборн. научн. статей. М.: ЭЛПИС, 2005. С.21-26.
4. Aitchison J. Words in the mind: An introduction to the mental lexicon. Oxford: Basil Blackwell, 1987. 229 p.
5. Gibbs R.W. On the process of understanding idioms // Journal of psycholinguistic research. 1985. Vol. 14. PP. 465-472.
6. Levelt W. Lexical access in speech production. Cambridge: Blackwell. 1993. 323 p.
7. Жернакова И.В. Идентификационные стратегии при опознании иноязычных идиом // Актуальные проблемы психолингвистики: слово и текст. Тверь, 1996. С.52-57.
8. Шумилина О.С. Вариативность понимания фразеологизмов // Семантика слова и текста: психолингвистические исследования. Тверь, 1998. С.101-107.
9. Gibbs R.W., & O'Brien J. E. Idioms and mental maintaining beliefs is deimagery: The metaphorical motivation for idiomatic fending territory meaning. Cognition, 36, 1990. PP. 35-68.
10. Schweigert W.A., Moates D.R. Familiar Idiom Comprehension // Journal of Psycholinguistic Research. 1988, Vol, 17. No. 4. PP. 281-296.
11. Dunbar G.L. The Cognitive Lexicon. Tübingen: Gunter Narr. 1991. PP. 154-161.
12. Swinney D. & Cutler A. The access and processing of idiomatic expressions. JVLVB 18, 1979. PP. 523-534.

© Ергазина Алия Абдирамановна (yergazina1@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ ЗРИТЕЛЬНЫХ ПРЕДИКАТОВ В ЯКУТСКОМ ЯЗЫКЕ (НА МАТЕРИАЛЕ ПРОИЗВЕДЕНИЯ Н.К. СЕДАЛИЩЕВА-ДЬУӨГЭ ААНЫСТЫЫРАП «НЬУРГУҔУН УОННА ЛООКУУТ»)

FUNCTIONING OF VISUAL PERCEPTION
PREDICATES IN THE SAKHA LANGUAGE
(ON THE MATERIAL OF THE DRAMA
"NYURGYHUN UONNA LOOKUUT" BY
N.K. SEDALISHCHEV-JYOGE
AANYSTYRAP)

R. Ivanova
E. Afanaseva
G. Pavlova

Summary: This article studies the representation of the category of visual perception in the Sakha language in the literary work «Nyurguhun uonna Lookut» by N.K. Sedalishchev-Jyoge Aanystyráp. As a result of the analysis, it was revealed that visual predicates are used to nominate human feelings. This indicates that the inner world of a person, which is difficult for verbalization, somehow resorts to the most understandable for him perceptual experience of the external material world. In this work, the functioning of visual predicates is considered in parallel with the analysis of the text.

Keywords: Sakha language, perception, visual, text, predicate.

Иванова Раиса Петровна

К. филол. н., Политехнический институт (филиал) ФГАОУ
ВО «Северо-Восточный федеральный университет
им. М.К. Аммосова» в г. Мирном
Raissa1@yandex.ru

Афанасьева Евдокия Николаевна

К. филол. н., с. н. с., ФГБУН «Институт гуманитарных
исследований и проблем малочисленных народов Севера
Сибирского отделения Российской академии наук»
lukow@mail.ru

Павлова Гералина Германовна

Политехнический институт (филиал) ФГАОУ ВО «Северо-
Восточный федеральный университет
им. М.К. Аммосова» в г. Мирном
jeon.geralina.ru@mail.ru

Аннотация: В данной статье рассматривается репрезентация категории зрительной перцепции в якутском языке на материале произведения Н.К. Седалищева-Дьүөгэ Ааныстыырап «Ньургүһун уонна Лоокуут». В результате анализа выявлено, что зрительные предикаты используются для номинации чувственной сферы человека. Это свидетельствует о том, что сложный для вербализации внутренний мир человека так или иначе прибегает к наиболее понятному для него перцептивному опыту восприятия внешнего материального мира. В работе функционирование зрительных предикатов рассматривается параллельно с анализом текста.

Ключевые слова: якутский язык, перцепция, зрительное восприятие, текст, предикат.

Как отмечается в лингвистической литературе, «каждый язык имеет специфические системы категоризации, свидетельствующие о различных способах восприятия мира, зависящих от культурно-этнической языковой принадлежности» [1]. Как отмечает А.В. Кравченко, пространственная сущность, определяемая как человеческое тело, служит плодотворной почвой для метафорической категоризации опыта [2]. В настоящей статье мы следуем принципу, что перцептивная зрительная лексика часто становится сферой-источником для метафор, номинирующих чувствительную сферу человека. Рассматривая категорию зрительной перцепции в якутском языке, ставим задачу выявить культурно-этнические языковые особенности данного языкового феномена на материале произведения Н.К. Седалищева-Дьүөгэ Ааныстыырап «Ньургүһун уонна Лоокуут» («Ньургусун и Локут»).

Сюжет лирической драмы основан на старинной ле-

генде о любви. В якутской культуре мотив популярный; разные одноименные версии драмы также представили другие писатели Суорун Омоллон, Тимофей Сметанин. Постановка входит в репертуар Саха академического драматического театра. Некоторые читатели, воспитанные на европейской классике, находят сходство легенды с историей «Ромео и Джульетты» У. Шекспира. Однако автор выбрал для своих героев счастливую судьбу. Мальчик-работник Локут и дочь хозяев Ньургусун растут вместе и в юношеском возрасте влюбляются друг в друга. Они не ощущают неравенство своего социального положения и не знают о планах взрослых об их будущем. Когда дочь выросла, отец решает выдать дочь замуж за сына богача. Ньургусун, разбитая горем от этой новости, падает в обморок и впадает в летаргический сон. Родители решают, что дочь умерла, и хоронят ее, соорудив по якутским обычаям могильный лабаз 'аранас' высоко между двумя деревьями. Ночью безутешный Локут идёт

прощаться на могилу любимой, услышав его плач, Нюргусун просыпается. Испугавшись, Локут убегает. Позже выясняется, что Локут разбудил ее своими прощальными речами и сам того не зная, стал спасителем. Родителям Нюргусун остается подчиниться воле воскресшей дочери и благословить брак с Локутом.

Рассмотрим функционирование перцептивной лексикой зрительного восприятия в тексте произведения.

1. *Саас кэлэр көтөр үөрдэрэ үөһэнэн айманан ааһалларын, күөрэгэй күөх хонуу үрдүнэн ыллан дьырыбыныырын чарапчыланан, кыңнайа-кыңнайа одуулаһаллара.* [Весной они **разглядывали**, как с криками пролетают перелетные птицы в небе, как поет жаворонок над зеленым полем, чуть наклонив головы, прикрывали ладонями глаза от слепящего солнца]. – перевод наш.

В данном фрагменте языкового материала зрительное восприятие репрезентируется посредством глагола *одуулаһаллара* – взаимн. от *одуулаа* = ‘разглядывать, рассматривать кого-что-л.; всматриваться в кого-что-л., присматриваться к кому-чему-л.’

Лексема номинирует зрительное восприятие с параметром долговременного процесса восприятия, а также качественной характеристикой «смотреть пристально, с удовольствием». Влюбленные герои приветствуют приход весны, всё в их глазах кажется прекрасным, они восхищаются пением жаворонка и всматриваются в каждую деталь пробуждения природы после долгой зимы. Для культуры саха наступление весны является одной из основных ценностей, так как долгая зима, которая длится девять месяцев, делает её самой долгожданной и желанной порой. Приход весны в произведении также символизирует зарождение их первой любви, искренней и наивной.

2. *Сайын ийэкуст иһиттэн оболорун батыһыннаран, күөлгэ киллэртиирин саһан кэтииллэрэ.* [Летом они **наблюдали** за тем, как утка ведет своих утят за собой гуськом к озеру].

В вышеприведенном отрывке описывается летний день, главные герои прячутся и поджидают уток, которые с утятами заходят в озеро. Лексема зрительного восприятия *кэтииллэрэ* – взаимн. от *кэтээ* = ‘ждать, поджидать, наблюдать’ обладает как качественными, так и временными характеристиками процесса зрительного восприятия и обозначает длительный процесс целенаправленного наблюдения за кем-либо со стороны. Временной параметр, обозначающий повторяющееся в прошлом действие, содержит также качественную характеристику с положительной коннотацией, которая на уровне подтекста описывает развитие чувств двух влю-

бленных, наблюдая за утками с утятами, молодые мечтают о своей собственной семье.

3. *Оттон Лоокуут ... эрдини көрүттээх төрөлкөй уолан киһи буолбута.* [А Локут... стал рослым молодым человеком, **имеющим вид** мужчины].

Прилагательное со значением зрительного восприятия *көрүттээх* – взаимн. *көрүн* = ‘имеющий вид; видный’ описывает внешний вид Локута, который возмужал и стал выглядеть как настоящий мужчина в рассвете сил. В глазах *Ньургуһун* нет никого лучше Лоокуута, несмотря на его низкий социальный статус и небогатую семью.

4. *Ньургуһун Лоокууттуун сирэй-сирэйдэрин таба көрсүбэт* буолалларын бэйэлэрэ да билбэккэ хаалаллара. [Локут и Нюргусун, сами того не зная, иногда **не смели смотреть** друг другу в глаза].

Трепетную любовь и истинные чувства героев друг к другу описывает зрительный предикат *таба көрсүбэт* досл. ‘они не смотрели друг другу в глаза’, взаимн. *таба* = ‘удачно, верно, прочно’, *көр* = ‘смотреть, глядеть, видеть что-л.’. Они так любили и дорожили друг другом, что не смели смотреть в глаза друг другу, стеснялись. Таким образом, зрительный предикат в данном контексте обозначает трепетные чувства героев друг к другу, представляя собой перцептивную метафору.

5. *Ньургуһун, субу-субу Лоокуукка издэс биэрэ-биэрэ, киһи сүрэбин-быарын курдаттыы кууһан ылыах айылаахтык көссүө хара харахтарынан көрүтэлээн кэбиһэрэ.* [Часто, отворачивая лицо от Локута, Нюргусун игриво **посматривала** своими кроткими черными глазами, словно хотела обнять всем сердцем и душой].

Зрительный предикат *көрүтэлээ* = ‘смотреть много раз’, ‘посматривала игриво’ номинирует повторяющийся процесс зрительного восприятия, который, на уровне подтекста, описывает бережные, искренние отношения между двумя возлюбленными. Нюргусун игриво посматривала на Лоокуута (*көрүтэлээн кэбиһэрэ*), будто собиралась броситься к нему в объятия.

6. *Булка бардахтарына Ньургуһун Лоокууту кэнниттэн иһэн, этэрбэс маанарыттан кэтэбэр диэри эйэлээхтик көрөн таһаарара.* [Когда шли на охоту, Нюргусун, идя следом за Локутом, **мирно рассматривала** его с веревок торбасов до затылка].

Как показал анализ фактического материала, предикат зрительного восприятия *көр* – ‘смотреть’ используется метафорично для описания глубоких искренних чувств героев произведения, их бесконечной и безграничной любви, трепета друг к другу. Также и в вышеприведен-

ном примере главная героиня Ньургунун смотрит вслед своему возлюбленному. Она смотрела на возмужавшего Лоокуута уже другими глазами. Сама того не осознавая, Ньургунун рассматривала Лоокуута с ног до головы. Во время охоты девушка всегда шла за ним, и в этот раз она чувствовала себя как за каменной стеной *эйлээхтик көр* – взаимн. *эйлээхтик* – нареч. ‘мирно, дружно’, *көр* – ‘смотреть, глядеть; наблюдать что-л., за чём-л.’ досл. ‘она мирно рассматривала Локута с ног до головы’.

7. *Олиһэннэр Лоокуут хайдах эрэ кэннин хайыһаары гыннабына, Ньургунун тугу да билбэтэх-көрбөтөх буолара. [Так они шли, а когда Локут хотел оглянуться к ней назад, Ньургунун делала*

вид как-будто ничего не видит и не знает].

В данном примере предикат зрительного восприятия кэннин хайыһаары – ‘оглянуться’ и парное прилагательное билбэтэх-көрбөтөх – ‘ничего не видевший, не знавший’ также описывают теплые и нежные отношения между влюбленными.

В драме представлены все краски чистой первой любви, переданные контекстуальной метафорой на основе предикатов зрительного восприятия: согласие, мир, любование друг другом, переживание трепетных чувств, стеснительность, бережное отношение друг к другу, чувство защищенности рядом друг с другом.

ЛИТЕРАТУРА

1. Верхотурова Т.Л. Фактор наблюдателя в языке науки. Иркутск: ИГЛУ, 2008. 289с.
2. Кравченко А.В. Язык и восприятие: Когнитивные аспекты языковой категоризации. Иркутск: ИГУ, 2004. 206с.
3. Ньургунун уонна Лоокуут / Дьүөгэ Ааныстыырап; хомуйан онгордулар: А.И. Аржаков уо.д.а. – Дьокуускай : Бичик, 2003. 127 с.
4. Словарь якутского языка <https://sakhatyla.ru/>

© Иванова Раиса Петровна (Raissa1@yandex.ru), Афанасьева Евдокия Николаевна (lukow@mail.ru), Павлова Гералина Германовна (jeon.geralina.ru@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Политехнический институт (филиал) ФГАОУ ВО «Северо-Восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова» в г. Мирном

ГЕНДЕРНЫЙ АСПЕКТ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ НЕОСЕМАНТОВ НИЩЕБРОД И НИЩЕБРОДКА В НЕФОРМАЛЬНОЙ ИНТЕРНЕТ-КОММУНИКАЦИИ

GENDER ASPECT OF FUNCTIONING OF THE NEOSEMANTS *NISHCHEBROD* AND *NISHCHEBRODKA* IN INFORMAL INTERNET COMMUNICATION

E Kallistratidis

Summary: The article regards neosemants "nishchebrod" and "nishchebrodka" and their functioning specifics in the Russian informal internet-communication. The quantitative analysis shows the tendency towards their using in users' speech for evaluative characterizing a person as a participant of romantic or family relationship. The article also registers that their functioning is determined by the newer alterations of gender beliefs and by the transformations of axiological directions of the media active Russian language speakers.

Keywords: informal Internet communication, gendered discourse, gendered speech, neosemantization.

Каллистратидис Евгения Владимировна
к.филол.н., доцент, Южный федеральный
университет, Ростов-на-Дону
evakallas@sfnu.ru

Аннотация: Рассматриваются особенности функционирования неосемантов «нищерброд» и «нищербродка» в неформальной интернет-коммуникации на русском языке. С помощью количественных методов выявляется тенденция к употреблению этих единиц в гендеризированной речи пользователей для оценочной характеристики лица как участника романтических и семейных отношений. Устанавливается обусловленность их функционирования новейшими изменениями гендерных представлений и трансформациями ценностных ориентаций медийно активных носителей русского языка.

Ключевые слова: неформальная интернет-коммуникация, гендерный дискурс, гендеризированная речь, неосемантизация.

Актуальность настоящего исследования обусловлена необходимостью научного осмысления неформального гендерного интернет-дискурса, который представляет собой комплексное динамически развивающееся и постоянно пополняющееся множество интернет-текстов, различных по своей природе, жанровой принадлежности и вербальному оформлению и характеризующихся гендерной тематикой и проблематикой или же имеющих имплицитные гендерно значимые смыслы. Коммуникативное киберпространство становится новой сферой существования, актуализации, ретрансляции и трансформации гендерных представлений, сферой, не менее важной, чем традиционные медиа, но при этом открывающей практически неограниченный доступ не только к медиатекстам профессиональных коммуникантов, но и к повседневным речевым практикам рядовых носителей языка – обычных мужчин и женщин, осмысляющих гендерные отношения, обсуждающих полоролевые установки и стереотипы, а также вступающих в виртуальные гомогендерные социальные объединения. Эти речевые практики становятся неотъемлемой частью повседневной жизни многих русскоговорящих, а ведь именно человеческая повседневность, по мнению R. W. Connell, является главной «ареной гендерной политики» [12, с. 3]. Для русскоязычной неформальной интернет-коммуникации характерны следующие черты: установка на отказ от традиционной социальной иерархии, искрен-

ность коммуникации, свобода самовыражения и коммуникативного поведения, высокий уровень метаязыковой рефлексии, а также осознанное творческое отношение к языковой материи. Эти особенности, а также социально, экономически и психологически обусловленная потребность говорящих в новых номинациях способствуют появлению в интернет-текстах значительного количества нестандартных средств репрезентации категорий феминности и маскулинности: лексических заимствований, словообразовательных инноваций, игровых трансформ и неосемантов, – при этом многие из них употребляются регулярно и, входя в узус интернет-опосредованного общения, могут способствовать вербализации отдельных фрагментов гендерной картины мира. Выявление особенностей употребления неосемантов *нищерброд* и *нищербродка* в составе гендеризированных интернет-текстов, установление реализуемых ими функций и характеристика наиболее типичных ситуаций их использования поможет внести некоторый вклад в исследование современных представлений носителей русского языка о гендерном порядке и, в частности, о ролевой модели «мужчина – кормилец (добытчик), женщина – хранительница очага».

Лексема *нищерброд*, как заключает Т.А. Жданова, опираясь на данные национального корпуса русского языка, была наиболее распространена в начале XX в., а

затем практически не использовалась вплоть до 1970 – 1980-х гг., вслед за этим последовал очередной период забвения, но уже в 2000-е годы её снова начинают активно употреблять «преимущественно в публицистическом стиле, интернет-общении, молодежном сленге» [3, с. 616-617]. Исследователь рассматривает слово *нищеврод* не просто как лексическую единицу, но как этноспецифический концепт субъективной природы, имеющий на современном этапе развития языка следующие признаки: *нищеврод* – это «человек, который не имеет денег. <...> Стремится казаться тем, кем не является». <...> Он недостаточно умен. <...> Может украсть. <...> Имеет низкое социальное положение. <...> Неудачник. <...> Не пытается изменить жизнь к лучшему. <...> Выражает презрительное отношение богатых к бедным» [3, с. 617-618]. Отмечается, что, даже претерпевая изменения, концепт сохраняет смысловой компонент «бедность», а в его основе лежат оппозиции «богатый – бедный», «умный – глупый», «успешный – неуспешный», при этом в современных повседневных речевых практиках (в частности – в интернет-коммуникации) для лексемы характерна резко негативная оценочность [3, с. 618]. В.В. Посиделова относит указанную единицу к разряду «инвектив, описывающих инвектума с точки зрения финансового статуса» [7, с. 15]. Н.Г. Бабенко и Н.Е. Лихина, рассматривая функционально-семантическую специфику слова *нищеврод*, разделяют его «изначальное» и «современное» значения и доказывают, что последнее является результатом «семантической деривации как разновидности вторичной номинации» [1, с. 23]. Исследователи считают, что его неосемантизация обусловлена целым рядом экстралингвистических факторов, включающих в себя «социально-экономические, психологические и культурные условия существования российского социума в первые десятилетия XXI века» [1, с. 23]. Опираясь на анализ обширного материала интернет-коммуникации, ученые показывают, что забытое ранее слово *нищеврод* в своем новом «неканоническом» употреблении «оказалось востребованным как номинация социального типажа» [1, с. 26]. М.А. Секерина указывает на тот факт, что единица *нищеврод* является характерной для так называемого «женского патриархального дискурса», «акторы которого отстаивают патриархальные семейные роли и ценности, отвергая иные варианты гендерной самоидентификации» [9, с. 140].

Согласно нашим наблюдениям, рассматриваемая лексема и её дериваты регулярно употребляются в различных интернет-текстах гендерной тематики и широко используются в составе высказываний, продуцентами которых являются не только женщины, но и мужчины. С целью доказательства этого предположения мы проводим количественный анализ контекстов употребления неосемантов *нищеврод* и *нищевродка*, полученных методом сплошной выборки в ходе непосредственного наблюдения за процессом неформального интер-

нет-общения, а также с помощью поискового ресурса Google и встроенных поисковых систем социальной сети ВКонтакте и видеохостинга Youtube. При сборе эмпирического материала предпочтение отдавалось текстам неинституциональной интернет-коммуникации, исключались повторяющиеся посты, высказывания на украинском языке, классические художественные произведения, а также интернет-публикации официальных СМИ. В результате в авторскую картотеку было включено 2 850 контекстов объемом от 5 до 1500 слов, размещённых в русскоязычном сегменте сети Интернет в период с 2007 по сентябрь 2021 гг. Отбор элементов картотеки, соответствующих параметрам «тематика высказывания» и «заявленный пол продуцента», а также дальнейшие расчеты проводятся вручную. Определение семантики указанных единиц и выявление их функций в составе конкретных высказываний производится с помощью методов компонентного, контекстуального и дискурсивного анализа.

Количественное исследование интернет-текстов, вошедших в авторскую картотеку, позволило получить следующие результаты. Из 1864 зафиксированных нами контекстов употребления неосеманта *нищеврод* 224 высказывания (12 %) относятся к политическому дискурсу, в 813 случаях (43,6 %) присутствует социальная критика (при этом продуценты могут как описывать конкретные события повседневности, так и в целом рассуждать о существующем порядке вещей, осмыслять и осуждать наблюдаемые ими закономерности социальной жизни), 827 контекстов по своей тематике относятся к гендерному дискурсу (44,4 %). В последнем случае неосемант используется для характеристики и негативной оценки конкретного мужчины и/или определенного типа мужчин (604 контекста, 73 %), в качестве самообозначения при отнесении продуцентом самого себя к классу мужчин-нищевродов (41 контекст, 5 %), также рассматриваемая лексема, становясь объектом эксплицитной метаязыковой рефлексии, входит в состав метаязыковых высказываний (182 контекста, 22 %). Употребление неосеманта в составе гендерно значимых высказываний в большей степени характерно для коммуникантов женского пола: в 529 случаях (64 %) продуцентом высказывания является женщина (или пользователь, позиционирующий себя как женщина), в 281 (34 %) – мужчина (или коммуникант с мужской самоидентификацией), установить гендерную принадлежность авторов 17 высказываний (2 %) не представляется возможным. Единица *нищевродка* присутствует в составе 986 контекстов, из них только 36 (4 %) относится к политическому дискурсу, в 255 (26 %) содержится социальная критика, 695 высказываний (70 %) являются гендерно значимыми. Использование единицы *нищевродка* в составе гендеризированных высказываний свойственно как мужчинам, так и женщинам, однако в мужских репликах оно встречается значительно чаще: 522 контекста (75 %) и 159 (23 %) соответственно,

при этом в 14 случаях (2 %) пол коммуниканта установить невозможно. Лексема используется в первую очередь для экспликации негативной оценки лица женского пола (927 высказываний, 94 %) и значительно реже как средство самообозначения (27 контекстов, 2,8 %) и объект метаязыкового осмысления и оценки (32 контекста, 3,2 %). Необходимо отметить и то, что в качестве основания для негативной оценки мужчинами и женщинами указываются разные причины. Коммуниканты мужского пола называют *нищевродами* не только женщин, чей уровень достатка не соответствуют определенным требованиям, но и тех, кто требует финансовых вложений от своих партнеров, рассматривает возлюбленного как источник заработка, в то время как пользовательницы регулярно употребляют лексему для обозначения своих реальных или воображаемых соперниц, характеризуя их внешность, одежду, отказ от практик красоты (*выглядит как нищевродка, одета как нищевродка* и т.п.). Анализ картотеки также помогает установить временные периоды активного употребления единиц *нищеврод* и *нищевродка*. Так, чуть менее половины отобранных высказываний (1305 контекстов, 45,8% картотеки) датируется 2021 годом. Безусловно, это объясняется возможностями поиска в Вконтакте и Youtube, выдающего только наиболее релевантные публикации. Анализ высказываний, отобранных с помощью поискового сервиса Google при ограничении временного периода датировки искомым текстом (с 01.01.2007 по 31.12.2007, с 01.01.2008 по 31.12.2008 и так далее вплоть до 30.09.2021), позволяет сделать вывод о стабильном увеличении количества употреблений рассматриваемых неосемантов и существенном росте в периоды экономического кризиса, при этом рост наблюдается не в момент фиксируемого в СМИ ухудшения экономической ситуации, а спустя один или два года. Так, Google обнаруживает 15 контекстов единицы *нищеврод* в 2007 г., 16 в 2008 г., 44 в 2009 г., а уже в 2010 г. – 117 контекстов. Необходимо отметить и то, что лексема далеко не сразу начинает использоваться в гендеризированной речи, процент гендерно значимых высказываний увеличивается со временем: если в 2007 – 2009 гг. это единичные контексты, то уже в 2010 г. они составляют 9 % от всех употреблений неосеманта, в 2011 г. – 29 %, затем следует постепенный рост, пик которого приходится на ознаменовавшийся экономическим и социальным кризисом 2020 г. – 49 %. Что касается единицы *нищевродка*, то она начинает использоваться в неформальной интернет-коммуникации позднее, однако так же в период ухудшения экономической ситуации. Первые содержащие ее высказывания датируются 2009 – 2010 гг., в дальнейшем количество употреблений стабильно растет, при этом абсолютное большинство ранних контекстов являются гендерно значимыми (100% в 2009 г., 80 % в 2010 г.), в них единица используется для обозначения меркантильной женщины, ищущей выгоды в романтических отношениях, а также для указания на потенциальную партнершу, чей социальный статус и

уровень благосостояния не соответствуют ожиданиям продуцента. Со временем лексема *нищевродка* все чаще встречается в контекстах социальной критики, при описании событий повседневной жизни, а также для самообозначения в сообщениях о временных финансовых затруднениях, тем не менее процент гендеризированных высказываний остается достаточно высоким: 62,5% в 2011 г., 86% в 2012 г., 52% в 2013 г., 71% в 2014 г., 70% в 2015 г., 57% в 2016 г., 54% в 2017 г., 48% в 2018 г., 61% в 2019 г., 64% в 2020 г.

Важнейшими функциями, реализуемыми неосемантом *нищеврод* в составе гендеризированных высказываний неформальной интернет-коммуникации, являются номинативная и идеологическая. Единица регулярно используется для обозначения потенциального (или реального) партнера, не соответствующего требованиям продуцента, и при этом способствует вербализации и ретрансляции традиционного стереотипа, согласно которому мужчина должен быть финансово состоятельным и обеспечивать свою партнершу. С этими двумя функциями тесно связана экспликация негативной оценки. Необходимо отметить, что продуцентами 88 % контекстов негативной оценочности являются женщины и только 12 % – мужчины. Пользовательницы выражают отрицательное отношение к конкретному лицу мужского пола и/или определенному типу мужчин, при этом в целом ряде контекстов характеризуется как отдельный человек (зачастую близкий: супруг, жених и т.д.), так и целый класс, к которому продуцент относит обозначаемое лицо. Неосемант нередко используется вместе с другими единицами, выражающими негативную оценку, дополняет их или дополняется ими, например: *У нас есть нормальные парни, которые зарабатывают хотя бы 50к? Или одни нищевроды в Череме? Где их искать вообще? Одни жлобы и нищие попадаются* (21.09.2021) [5] (здесь и далее орфография и пунктуация сохранены – Е.К.); *Пополамщик в 100 процентах случаев из 100 обычный нищеврод, с непонятым источником ... Пополамщик это жлоб потенциальный альфонс халявщик* (11.01.2020) [8]; *Она красивая неглупая девчонка, зачем ей этот нищеврод-содержанец* (02.10.2021) [2]; *По статистике если папка нищеврод то в 65% сын такого же уровня заработка. ... если вы голодранец, не создавайте детей* (11.11.2019) [14]. Это могут быть как стандартные лексемы (*голодранец, жмот, жлоб, альфонс*), так и распространенные в неформальном интернет-опосредованном общении единицы (инновация *пополамщик*, неосемант *содержанец*), в семантике которых присутствуют (или ситуативно актуализируются) компоненты «деньги», «финансовое положение», указание на мужской пол обозначаемого лица и негативная оценка. *Нищевродам* пользовательницы противопоставляют *нормальных парней, нормальных (настоящих, достойных, адекватных) мужчин (мужиков)*. С эмоционально-оценочной функцией единицы *нищеврод* тесно связана другая ее функция – категоризации дей-

ствительности. Неосемант регулярно используется для обозначения определенного типа, класса мужчин и часто встречается в ориентированных на женскую аудиторию интернет-публикациях, имеющих подобные заголовки: *Классификация типов мужчин* (14.10.2019) [13]; *Сколько должен зарабатывать мужик в России — 7 типов мужчин по уровню дохода* (30.07.2021) [16]. В таких публикациях содержатся советы и рекомендации по выбору спутника жизни и приводятся перечни мужских типажей, которых читательницам следует избегать. Нередко встречаются статьи, полностью посвященные конкретному типу мужчин: *Тип мужчины нищеврод-собственник. Что делать, если ты сильна?* (27.07.2020) [15]; *Может ли нищеврод стать достойным мужчиной?* [11]. Рассматриваемая единица часто встречается в составе заголовков блог-постов, наименований тредов форумов, а также названий разного рода видеороликов. В самих материалах эксплуатируется традиционный для патриархатной культуры эталонный образ мужчины-добытчика, мужчины-кормильца, при этом несоответствие идеализированному стандарту стигматизируется и получает специфическое вербальное обозначение (*нищеврод, пополамщик, альфонс, содержанец* и т.д.). Как правило, такие публикации размещаются в блогах и пабликах, рассчитанных на женскую аудиторию, а затем распространяются посредством социальных медиа, они также появляются на персональных сайтах и страницах пользователей (как женщин, так и мужчин), заявляющих о себе как о психологах, коучах или тренерах личностного роста и ведущих в Сети коммерческую деятельность. Типичным является следующий текст: *Давай честно! Я знаю, что на этапе конфетно-букетного периода, в отношениях мужчина кажется полубогом. Потом страсти утихают, ты оглядываешься и видишь где-то за спиной его – недогоняющего нищеврода. Он ждет, когда ты придешь с работы, (У таких женщина должна работать. Без вариантов.), сходишь в супермаркет, нажаришь картошечки, приготовишь ванну...* [11]. В данном случае неосемант *нищеврод* наряду с другими речевыми средствами (эмоционально окрашенными лексемами, разговорными речевыми оборотами) способствует созданию непринужденной атмосферы общения, помогает привлечь внимание потенциальной клиентки, которая может решить, что психолог говорит с ней на одном языке, понимает ее потребности, разделяет ценности, и, как результат, приобрести услугу, тренинг или курс лекций. Единица также часто встречается в составе текстов женских объявлений на сайтах знакомств и постов в специализированных (посвященных знакомствам) группах и пабликах в социальных сетях. Пользовательницы употребляют ее для того, чтобы облегчить поиск потенциального партнера, очертить круг желаемых претендентов, при этом нередко их тексты выглядят двусмысленно, например: *Ищу парня, красивого, обеспеченного. Минимум в месяц от 30к на моё содержание. Нищевроды на жиге мимо, я знаю себе цену, пупсики* (07.09.2021) [4]. Вполне вероятно, подобная неоднознач-

ность создается осознанно, в этом случае рассматриваемая единица способствует установлению контакта, поскольку помогает в завуалированной форме передать смысл, вызывающий общественное порицание. Обычно неосемант используется в конце текста объявления в составе устойчивых, регулярно воспроизводящихся сочетаний: *нищевроды мимо, нищевродам не писать, нищевродам не беспокоить*. В текстах мужских объявлений неосемант регулярно используется в качестве самообозначения и, по всей видимости, также помогает очертить круг потенциальных знакомств. С помощью такого средства саморепрезентации мужчина дает понять потенциальным собеседницам, что он не заинтересован в отношениях с меркантильными женщинами и не занимается поиском специфических услуг на сайте знакомств. В социальных сетях даже появляются тематические паблики, в названии которых используется рассматриваемая единица: *Знакомства для лохов и нищевродов, Знакомства для нищевродов, Знакомства для нищевродов и аутистов в Минске*. Здесь неосемант выполняет парольную функцию и способствует установлению контакта между потенциальными собеседниками и собеседницами, имеющими схожие цели и ценностные установки, рассматриваемыми романтические отношения вне категорий богатства, успешности и т.д.

Неосемант входит в состав слов-композигов в качестве второго компонента, где первая составляющая – общеупотребительная лексема с ядерной семой «лицо мужского пола» (*мужик-нищеврод, мужчина-нищеврод*), в том числе и узуальная единица, указывающая на мужские семейные роли (*муж-нищеврод, отец-нищеврод, папа-нищеврод*). Единица имеет целый ряд дериватов (*нищевродный, нищевродский, нищевродничать, нищевродить, нищевродствовать, нищевродство*) и несколько игровых трансформ (*днищеврод, нижеброд*), при этом все они регулярно встречаются в составе гендерно значимых высказываний и способствуют номинации, категоризации и оценке лиц мужского пола, а также их действий и особенностей поведения. Согласно нашим наблюдениям, изо всех дериватов рассматриваемой единицы чаще всего в неформальном интернет-общении встречается феминитив *нищевродка*. В Сети он появляется немного позже, чем исходная лексема, при этом тексты, в которых он используется зачастую создаются мужчинами и представляют собой пародию на женские объявления, размещаемые на сайтах знакомств, например: *Познакомлюсь с женщиной для серьезных отношений. О себе: не работаю, есть двое детишек. <...> Требования: доход свыше 150к, наличие собственного авто и жилплощади, рост от 172, вес не более 55 кг, без детей. Нищевродок и озбоченных БОЛЬШАЯ ПРОСЬБА не беспокоить* (08.09.2021) [6]. В подобных шуточных речевых произведениях высмеиваются завышенные требования женщин, а также их собственная экономическая беспомощность, в саркастической форме выражается неже-

ление содержать взрослого дееспособного человека. В комментариях к таким публикациям нередко подчеркивается несправедливость ретранслируемых пользовательницами полоролевых стереотипов, их неадекватность актуальной социально-экономической ситуации, а также несоответствие самих девушек традиционному эталону хорошей жены. В текстах мужчин, называющих *нищевродками* меркантильных и финансово несостоятельных женщин, часто вербализируются представления о гендерном контракте «работающего взрослого», который противопоставляется патриархатной модели «мужчина – кормилец (добытчик), женщина – хранительница домашнего очага». В целом ряде мужских высказываний подчеркивается, что социальный статус партнерши и ее финансовое благополучие являются обязательными критериями при выборе спутницы жизни, при этом контекст употребления единицы *нищевродка* не позволяет сделать однозначный вывод о шутовском, пародийном характере содержащего ее речевого произведения. Как и исходная единица, феминитив используется для выражения негативной оценки, которая присутствует в 94 % включенных в картотеку контекстов, и при этом регулярно дополняется другими оценочными лексемами, как это происходит в следующем высказывании: *Крик души. Перевелись «настоящие женщины». Создавать семью не с кем. Вокруг одни **пустожорки, халявщицы, принцеждалки, разведёнки, овуляшки, яжмамки, нищевродки**, не в состоянии даже за себя заплатить на свидании* (07.09.2021) [10]. Однако в отличие от неосеманта *нищеврод* феминитив не способствует реализации ни парольной, ни фатической функции; по всей видимости, это связано с тем, что даже в современном российском обществе уровень достатка не представляется обязательной характеристикой женщины как потенциальной участницы романтических или семейных отношений. При поиске партнера пользовательницы не считают нужным оговаривать свое скромное положение и, ожидая финансовой помощи от возможного поклонника, предпочитают обозначать свои потребности с помощью других вербальных средств, без оправданий и самоуничижения. Важно отметить и то, что вне гендерного дискурса в качестве самообозначения женщины значительно чаще используют единицу *нищеврод*, функционирующую как слово общего рода, в то время как феминитив *нищевродка* преимущественно встречается в составе гендеризированных высказываний, при этом он употребляется мужчинами для указания на лицо женского пола, а также женщинами для обозначения других

женщин и крайне редко в качестве средства самоидентификации и саморепрезентации.

Таким образом, неосемант *нищеврод* регулярно употребляется в составе гендерно значимых речевых произведений неформальной интернет-коммуникации, выполняя в них целый ряд взаимосвязанных функций: номинативную, идеологическую, оценочную, фатическую, парольную, а также функцию категоризации действительности. Феминитив *нищевродка* оказывается вторичным по отношению к исходной единице (как в словообразовательном отношении, так и с точки зрения специфики функционирования) и в связи с этим обладает ограниченным функционалом. Лексема *нищеврод* имеет некоторые признаки ключевого слова текущего момента: занимает сильную позицию в тексте, входя в состав заголовочных комплексов, подзаголовков, а также завершающих речевое произведение высказываний, образует целый ряд активно функционирующих дериватов и становится объектом языковой игры и метаязыковой рефлексии, – все это позволяет сделать вывод о том, что эта единица, некогда вышедшая из употребления и еще совсем недавно казавшаяся устаревшей, в настоящее время относится к разряду актуальной лексики гендерного интернет-дискурса. Мы предполагаем, что узус неформальной интернет-коммуникации является в некотором роде отражением разговорных речевых практик, не опосредованных новейшими каналами связи, и неосеманты *нищеврод* и *нищевродка* активно употребляются не только в Рунете, но и в повседневной речи, в том числе и при обсуждении отношений между мужчинами и женщинами, характеристике потенциальных партнеров и осмыслении гендерных ролей в семье и в социуме. Рассматриваемые лексеммы обладают значительным конфликтогенным потенциалом, так как они способствуют созданию и распространению негативных обобщенных образов маскулинности и фемининности. Последовательная и регулярная категоризация, номинация и негативная оценка лиц мужского пола в текстах, потенциально доступных неограниченной аудитории, является одним из проявлений токсичной фемининности и провоцирует появление аналогичных вербальных действий в отношении лиц женского пола. Возникновение и систематическое использование лексем, относящихся одновременно к семантическим сферам «финансы», «семья» и «любовь» свидетельствует о существенных трансформациях ценностных представлений носителей русского языка.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бабенко Н.Г., Лихина Н.Е. Неосемантизация слова *нищеврод* в современной русской речи // Научный диалог. 2019. № 11. С. 23-33. DOI: 10.24224/2227-1295-2019-11-23-33.
2. Дом2 Уже Всемогущий. Фото. Новости. Петро. Режим доступа: https://vk.com/wall-3765873_25945121 (дата обращения: 08.11.2021).

3. Жданова Т.А. Концепт нищеврод в наивном сознании русского народа // Когнитивные исследования языка. 2020. № 3 (42). С. 615-619.
4. Знакомства Нижний Новгород Бор Дзержинск Кстово. Режим доступа: <https://vk.com/nnlovenn> (дата обращения: 08.11.2021).
5. Подслушано Черемхово NEW. Режим доступа: https://vk.com/podslushano_cheremhovo (дата обращения: 08.11.2021).
6. Подсказки Северодвинск. Режим доступа: <https://vk.com/club135803348> (дата обращения: 08.11.2021).
7. Посиделова В.В. Лингвистический и правовой аспекты инвективной лексики русского языка // Философия права. 2016. № 2 (75). С. 13-17.
8. Психология для всех. Режим доступа: <https://zen.yandex.ru/media/psy/kto-takie-popalamsciki-i-pochemu-ih-stoit-osteregatsia-5e1893ce9c944600ad9645b0> (дата обращения: 08.11.2021).
9. Секерина М.А. Дискурсивно-прагматические функции неологизмов (на материале персонального интернет-дискурса) // Русский язык на перекрёстке эпох: традиции и инновации в русистике. – Ереван: Изд-во РАУ, 2018. 482 с. С. 134-142.
10. Сплетни города Валуйки. Режим доступа: <https://vk.com/valuiky> (дата обращения: 08.11.2021).
11. Ярослав Самойлов. Режим доступа: <https://yaroslav-samoylov.com/psihologija-otnoshenij/mozhet-li-nishhebrod-stat-normalnym-muzhchinoj.html> (дата обращения: 08.11.2021).
12. Connell R. W. Masculinities. Berkley, Los Angeles: University of California Press, 2005. 324 p.
13. Mila Sadowskaya. Режим доступа: <https://www.sadowskaya.com/single-post/2019/10/14/классификация-типов-мужчин> (дата обращения: 08.11.2021).
14. Pikabu. Режим доступа: https://pikabu.ru/story/papa_tyi_neudachnik_7039234 (дата обращения: 08.11.2021).
15. проГендер. Режим доступа: <https://zen.yandex.ru/media/dating/tip-mujchiny-niscebrosobstvennik-chto-delat-esli-ty-silna-5f19cca0cadd342070693099> (дата обращения: 08.11.2021).
16. SEIV.IO Режим доступа: <https://seiv.io/skolko-doljen-zarabotat-mujik.html> (дата обращения: 08.11.2021).

© Каллистратидис Евгения Владимировна (evakallas@sfnu.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



КОНЦЕПТ ЖИЗНЬ В РУССКОЙ И НЕМЕЦКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРАХ

Литвяк Олеся Валерьевна

*К. филол. н., доцент, Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова, Симферополь
ole.litviak@yandex.ru*

THE CONCEPT OF LIFE IN RUSSIAN AND GERMAN LINGUISTIC CULTURES

O Litviak

Summary: The article suggests a comparative analysis of the concept of LEBEN and considers it in the realities of German and Russian linguistic cultures. Language, being an inseparable part of any nation, creates its own personal perception of the world and conducts it through its own way of conceptualization, sometimes interpreting the same concepts from different sides. The conceptual picture of the world, which is mostly tied to knowledge, thoughts and ideas about the world, is displayed in various significant moments of all human cognitive activity, which is already closely connected with further activities.

Keywords: concept, life, linguaculture, conceptual meaning, sema, conceptual picture of the world, language, concept of life, essence, being, cognition, knowledge, abstractness, life path.

Аннотация: В статье предлагается провести сопоставительный анализ концепта LEBEN и рассмотреть его в реалиях немецкой и русской лингвокультур. Язык, являясь неотделимой частью любой нации, создает свое личное мировосприятие и проводит его сквозь свой способ концептуализации, трактуя порой одинаковые концепты понятий с разных сторон. Концептуальная картина мира имеющая, по большей степени, привязку к знаниям, мыслям и представлениям о мире, отображается в разных значимых моментах всей познавательной деятельности человека, которая уже тесно связана с самыми дальними видами деятельности.

Ключевые слова: концепт, жизнь, лингвокультура, концептуальное значение, сема, концептуальная картина мира, язык, концепт жизни, сущность, бытие, познание, знания, абстрактность, жизненный путь.

Постановка проблемы

Изучение концептов всегда подводит к тому, что разная нация по-своему определяет тот или иной концепт, так как, каждая нация имеет свой особый и неповторимый менталитет, который имеет свойство придавать словам свои значения и понятия, даже если смысл остаётся тем же. В данной работе идёт сравнение концепта LEBEN в немецкой и русской лингвокультуре, его рассмотрение с философской стороны, как понятия абстрактного и отделимого от человека, определяющего его пусть и выступающего в роли мерилы времени. Помимо этого, концепт LEBEN является сложным многоуровневым комплексом, который способен собрать воедино хаотичность мира.

Анализ исследованной литературы

Основой для написания данной научной статьи послужили работы отечественных и зарубежных исследователей Кубрякова Е.С., Карасик В.И., Красных В.В., Телия и др.

Цель данной работы исследование концептосферы LEBEN в реалиях немецкой и русской лингвокультур, определение ее места и роли в формировании немецкой и русской национальной культуры.

Изложение основного материала

Язык является важнейшей составляющей национального сознания общества, выражающий особенности менталитета. Подразумевая то, что каждая нация имеет

свое собственное восприятие мира вокруг себя и показывает его сквозь призму своих особенностей культуры, то есть концептуализирует.

Термин “концепт” уже давно глубоко укоренился в разных областях жизни, начиная конгнивистикой и заканчивая лингвистикой.

Однако, не существует единственного и четкого понятия “концепт”, так, например, Н.Д. Арутюнова полагает, что концепт имеет собственный статус, отражает понятийное содержание языковых явлений и является понятием практической (обыденной) философии. Концепты образуют «культурный слой, посредничающий между человеком и миром» [Арутюнова: 1999].

По Е.С. Кубряковой концепт понимается как «многомерный мыслительный конструкт, отражающий процесс познания мира, результаты человеческой деятельности, его опыт и знания о мире, хранящий информацию о нем» [12].

Согласно В.И. Карасику, концепт состоит из трех компонентов – понятийного, образного и ценностного [7]. Концепт в отличие от понятия не только мыслится, но и переживается. Из этого следует, что его объем шире объема понятия. Концепт включает в себя само понятие, являющееся в свою очередь его обязательным ядерным компонентом.

Но, как правило, термин “концепт” репрезентуют следующим: концепт - это отражение фактов реальности, который завязан на познавательной деятельности людей.

Концепты формируют не что иное, как основу мира, которая несет в себе информацию для того, чтобы осуществить мыслительную деятельность, а также собрать воедино и сформировать знания человека об окружающем его мире.

Существует тематическая классификация концептов. По тематическому признаку В.А. Маслова разделяет все концепты на девять основных групп:

1. мир (пространство, время, родина...);
2. природа (вода, огонь, дерево...);
3. нравственные концепты (совесть, стыд...);
4. представления о человеке (гений, юродивый, интеллигент...);
5. социальные понятия и отношения (свобода, война...);
6. эмоциональные концепты (счастье, радость...);
7. артефакты (дом, храм, колокол...);
8. научные знания (филология, математика...);
9. искусство (живопись, музыка, скульптура...) [13]

Ментальный конструкт концепта содержать в себе следующие базовые характеристики: иерархичность, бесконечность, антиномичность.

Иерархичность значит, что концепты очень тесно связаны между собой и все они помогают сформировать языковую картину мира. Бесконечность подразумевает, что концепт - это постоянно существующее понятие, чье содержание является нескончаемым и постоянно пополняемым.

Антиномичность - это возможность концепта включать в себя два противоречащих понятия и мнения об одном и том же, однако, каждое мнение и понятие имеет своё логическое обоснование.

Структуру концепта можно обнаружить с помощью анализа языковых средств, через которые он представлен. Анализ помогает раскрыть структуру рассматриваемого концепта, описать специфику и определить степень важности для всей языковой картины мира.

В данной работе рассматривается концепт LEBEN в реалиях русской и немецкой лингвокультур. В первую очередь важно определить положение концепта LEBEN в формировании немецкой и русской национальной культуры.

В основе вербализации концепта LEBEN в немецкой лингвокультуре в первую очередь выступают следующие экспоненты: сема «жизнь» воспринимается как среда, которая состоит из нескольких уровней с присущими для них качествами:

- а) объемность, глубина, возможность спрятаться в этой среде, растаять в нем: Das Leben und Treiben;

das blühende Leben; das Leben bejahen; so ist ein Leben [6, 672];

- б) возможность существования в самых разнообразных условиях иногда даже противоположных: das nackte Leben; das schlechte Leben; das arme Leben [6, 362];

- в) возможность (при бесконечности расширения) потери формы, отсутствие рамок существования приграничных зон: im Leben und Sterben; an Leben und Tod entscheiden; leben und Weben; man lebt nur einmal in der Welt [6, 362-369].

Концепт LEBEN здесь выступает как многоуровневый комплекс, собирающий и сохраняющий все нюансы внутренней организации. Это может быть рассмотрено с двух сторон: положительной и отрицательной, то есть, с помощью собирающих образов, образных выражений концепт LEBEN вербализуется, а соответственно вокруг него формируются некоторые моральные принципы, жертвенность ради близких и своих целей, согласно В.Н. Телии, „вторичное название отдает часть информации о типичном явлении в новом названии, храня некоторые особенности подобно гештальт-структуре“ [14, 127]. Например: mit dem Leben bezahlen, nicht leben und nicht sterben, sein Leben einsetzen (dransetzen, lassen, wagen), sein Leben lassen müssen [6, 363].

Также концепт “жизнь” связывается не только с понятием “жить” в привычном для нас значении, а также и с познавательной деятельностью, то есть, жизнь понимается как путь, знания и процесс её изучения. Неоспоримо важен тот факт, что развитие познавательной деятельности направленно непосредственно на осознание и постижение окружающего мира - и человеческого, и невидимого для человека. Базируясь на этом “жизнь” является необходимой каждому человеку. Именно отсюда пошли такие известные выражения: Das Leben geht seinen Gang, So ist das Leben, Das Leben verrint [6, 364-365].

Само определение концепта “жизнь” также обладает своими определёнными свойствами. Концепт “жизнь” воспринимается, как мерила самого существования, она словно часы, измеряющие её длительность и отделивающие время и сам процесс самопознания состоит из общих знаний о всём мире, которые все подчиняются поиску ценностного начала, который может собрать и упорядочить весь возникший хаос в мире: überall herrscht Leben und Freude, mein Leben gleicht einer aufgezogenen Uhr, Die Straßen sind voller Leben, Das ist aus dem Leben gegriffen [17, 673].

Концепт LEBEN является абстрактным, а также играет роль своего рода необъятного и невидимого с присущими ему качествами, например, со способностью дать существование всему живому, при этом выступая как мир, что может быть создан в абсолютно любом простран-

стве, помимо этого оно может существовать отдельно от субъектов, пусть и всем известно, что в какой-то мере контролируется им: *Leben und Weben, an Leben und Tod entscheiden* [6, 362].

В отдельных случаях лексема *LEBEN* может десемантизироваться и, впоследствии, она приобретает отрицательное значение. В негативном ключе, она представляет из себя пустоту, бездушие, абсолютную тишину и, естественно, смерть: *sein Leben lassen müssen, ums Leben kommen, mit dem Leben bezahlen* [6, 363].

Обращаясь к изображению концепта “жизнь” в русских реалиях, то самая частотная концептуальная метафора: *ЖИЗНЬ – ПУТЬ*. Как отмечает Н.В. Павлович, это «одна из самых продуктивных метафорических парадигм 18-19 веков» (Павлович, 1995, 21). Но и поныне этот фрагмент языковой картины мира является актуальным: Человек вступает в жизнь, идет по жизни, уходит из жизни.

Жизнь в русской языковой картине мира также предстает в виде ценности. Именно поэтому, обращаясь к кому-либо самому дорогому, мы говорим «Жизнь моя», то есть, мы предполагаем, что данный человек для нас бесценен. Но в наши дни даже у жизни появилась цена, то есть, произошло обесценивание жизни, ее можно оценить в деньгах, измерить по шкале материальных ценностей: «Цены на автомобили растут, а цена на человеческую жизнь падает...»

ЖИЗНЬ – СОБСТВЕННОСТЬ, принадлежность человека. Жизнь человеку могут дать (подарить) его родители. В Толковом словаре В.И. Даля мы находим поговорку: жизнь дает один только бог, а отнимает всякая гадина. В современной публицистике данная концептуальная метафора актуализируется, например, таким образом: «Жизнь, подаренная журналистом».

Помимо этого, жизнь выступает также в роли учителя, помогающего людям искать свою дорогу, направляющим и помогающим избежать уже совершенных ранее ошибок: «Суровая армейская жизнь, побросала офицера-десантника по дальним гарнизонам, научила его не обращать внимания на бытовые трудности»; «Всему остальному жизнь научила»

Концепт *ЖИЗНЬ* в русской лингвокультуре выступает как в положительном ключе, как, например, справедливая судья, которая не делит мир на только черное и белое, поэтому и может рассудить справедливо две столкнувшиеся души: «Жизнь рассудила иначе» (Новые известия №199), но также этот концепт может нести в себе и негативное начало, например, «В моей смерти прошу винить мою жизнь».

Основываясь на выше написанном, можно опреде-

лить, что концепт *LEBEN* в немецкой и в русской лингвокультуре весьма схож в его понимании, так как, обладает схожими между собой определениями самого концепта. Например, в немецкой и в русской лингвокультурах концепт *LEBEN* тесно связывается с познавательной деятельностью и поучительным характером, то есть, выступая источником знаний, наставником, который может направить на нужный путь, уберечь от ошибок будущего, если верно понять и двигаться в заданном им направлении. В произведениях чаще всего концепт *LEBEN* привязан именно к данному определению, так как, герои произведения в течении их жизненного пути совершают ошибки, получают опыт и знания.

Для полной характеристики концепта *LEBEN* в немецкой и русской лингвокультурах стоит обратиться к анализу парадигматических, синтагматических и ассоциативных связей концепта. Очень важным аспектом отношений для анализируемого концепта является синонимическая пара для концепта *LEBEN*.

В немецкой лингвокультуре ведущими семантиками являются понятия *das Dasein* и *das Wesen*, в русской лингвокультуре они отображаются как *СУЩЕСТВОВАНИЕ* и *БЫТИЕ*. Данные семы помогли выявить ведущие когнитивные признаки концепта *LEBEN* немецкой и русской лингвокультуре.

В первую очередь, это абстрактное понятие, которое представляет из себя путь, который на неопределенный отрезок времени позволяет начать собирать опыт, накапливать знания и двигаться вперед, чтобы в полной мере познать мир, но не только реальный, доступный нашему взгляду, но и невидимый. Сама жизнь выступает мериллом времени, что также привязано к данному концепту. Время, которое было дано жизнью, также привязано к поиску её смысла, самопознанию и духовному обогащению личности.

Вербализация данного концепта в немецкой и русской лингвокультурах также приобретает новое значение, помогая собрать вокруг концепта моральные принципы, жертвенность присущую людям и этим самым подчеркивая ценность жизни в обеих лингвокультурах. Жизнь изображается очень хрупкой, то есть, жизненный путь можно оборвать в любой момент, так и не дойдя к его логическому завершению, собрав достаточно знаний, тем самым достигнув самопознания и набравшись опыта от своего учителя - жизни. Неоднократно подчеркивается то, как, на самом деле, быстро пролетает сама жизнь, а в частности, определенные её отрезки, например, молодость: *Des Lebens Falling kehrt nie mehr zurück*.

Жизнь является сложным феноменом, который обладает весьма противоречивыми характеристиками. В немецкой и русской лингвокультурах концепт *LEBEN*

по большей степени выступает в положительном ключе, как наставник, как судья и как абсолютно абстрактная сущность, которая может быть и ведущей и ведомой. С одной стороны, она имеет непосредственное воздействие на человека, то есть, она может наградить его, наказать, причинить боль или же, наоборот, сделать самым счастливым, но с другой стороны именно человек сам корректирует свою жизнь, подстраивая

её под свой ритм и желания.

На основе данного анализа, можно прийти к выводу, что концепт LEBEN может рассматриваться с разных сторон: абстрактно-философских, интеллектуально-познавательных и метафорических, однако само понимание данного концепта в немецкой и русской лингвокультурах очень схоже.

ЛИТЕРАТУРА

1. Анищенко А.В. концепт "Zorn" в пословично-поговорочном фонде немецкого языка. // теоретическая и прикладная лингвистика. Выпуск 2. Язык и социальная среда. Воронеж. Изд-во ВГТУ, 2000. С.78-89// URL: <http://eidos.rsl.ru> (Режим доступа: 28. 04. 2021)
2. Agricola Erhard. Wörter und Wendungen. Wörter zum deutschen Sprachgebrauch. Leipzig, 1972. S. 387–388.
3. Küpper U. Wörterbuch der deutschen Umgangssprache. Stuttgart, 1987. S. 488–489.
4. Küpper U. Wörterbuch der deutschen Umgangssprache. Stuttgart, 1987. S. 488–489.
5. Paffen K.A. Deutsch-russisches Satzlexikon: in 3B. Leipzig, 1970. Band 2. S. 672–673.
6. Бинович Л.Э., Гришин Н.Н. Немецко-русский фразеологический словарь. М., 1975. С. 362–369.
7. Карасик В. И. Культурные доминанты в языке // Языковая личность: культурные концепты. Волгоград-Архангельск. 1996. С.3-16
8. Концепт «Жизнь/Leben» как фрагмент языковой картины немецкого этноса // Gigabaza.ru URL: <https://gigabaza.ru/doc/38517.html> (дата обращения: 22.09.2021).
9. Концепт «Жизнь»: анализ и интерпретация // CYBERLENINKA URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kontsept-zhizn-analiz-i-interpretatsiya> (дата обращения: 22.09.2021).
10. Красных В.В. От концепта к тексту и обратно (к вопросу о психолингвистике текста) // Вестник МГУ. 1998. № 1.
11. Кубрякова Г.В., Демьянков В.З., Панкрац Ю.Г, Лузина Л.Г. Краткий словарь когнитивных терминов. М., 1996. С. 90
12. Кубрякова Е.С. Язык и знание. М., 2004. С. 313.
13. Маслова В.А. Введение в когнитивную лингвистику : учеб. пособие. М. : Флинта : Наука, 2004. 296 с.
14. Телия В.Н. Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты. М., 1996. С. 127.

© Литвяк Олеся Валерьевна (ole.litviak@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ФИЛОГЕНЕТИЧЕСКИЕ ДЕРЕВЬЯ НА ОСНОВЕ ГРАММАТИКИ: ПЕРСПЕКТИВЫ И НЕДОСТАТКИ¹

Макарова Елена Андреевна

*М.н.с., Институт языкознания Российской Академии Наук,
г. Москва
antaresselen@mail.ru*

GRAMMAR-BASED PHYLOGENETIC TREES: PROSPECTS AND DISADVANTAGES

E. Makarova

Summary: The present work aims at proving that the information on the language structure can be used as a tool to classify it. Despite grammar being more prone to borrowings and changes than lexical and phonetic data, the history of linguistics provides a big number of examples when hypotheses on the kinship of languages were suggested basing on one or several grammar features. Two sets of languages from the typological database "Languages of the World" of IL RAS are used to calculate the Hamming distances and build two phylogenetic trees: one for eight different families (Uralic, Mongolic, Turkic, Northeast Caucasian, Mande, Dravidian, Semitic, and Indo-European), and the other for five branches of the Indo-European family (Slavic, Germanic, Romance, Baltic, and Anatolian). Further analysis of the results will allow us to answer the question: how accurately grammar-based trees represent the real state of affairs and, consequently, can they be used to classify languages.

Keywords: quantitative linguistics, phylogenetics, "Languages of the World" of IL RAD database, computer linguistics.

Аннотация: В данной статье предпринимается попытка доказать, что структурные данные о языке могут служить инструментом его классификации. Несмотря на то, что грамматика более склонна к заимствованию и изменению, чем лексикофонетические данные, известно большое количество примеров, когда гипотезы о родстве языков высказывались на основании одного или нескольких грамматических признака. На материале двух выборок языков из типологической базы данных «Языки мира» ИЯз РАН будет попарно для всех языков рассчитано расстояние Хэмминга и построены два филогенетических дерева: одно для восьми различных семей (уральская, монгольская, тюркская, нахско-дагестанская, манде, дравидийская, афроазиатская, семитская и индоевропейская), второе – для пяти ветвей индоевропейской семьи (славянские, германские, романские, балтийские и анатолийские). Дальнейший анализ полученных результатов позволит ответить на вопрос, насколько деревья, основанные исключительно на грамматических данных, соответствуют действительности и, следовательно, могут ли они использоваться для классификации языков.

Ключевые слова: Квантитативная лингвистика, филогенетика, база данных «Языки мира» ИЯз РАН, компьютерная лингвистика.

Введение

Задача установления родства языков на основании грамматических данных имеет свою историю. До начала XXI века в своих гипотезах о родстве языков многие лингвисты руководствовались одним или несколькими структурными признаками. Например, в 1939 году Н. Трубецкой сделал попытку определить набор грамматических признаков, свойственных только индоевропейским языкам, и выделил шесть структурных признаков [1]. Позднее, в 1953 году, эта гипотеза была опровергнута Э. Бенвенистом [2], который обнаружил североамериканский язык такелма, обладающий всеми шестью грамматическими признаками, выделенными Трубецким. При этом такелма оказался языком-изолятом и, по данным сравнительно-исторического языкознания, не принадлежал к индоевропейской семье.

В современной лингвистике доминирует точка зрения, что родство между языками может быть установлено только на основе лексикофонетических данных, в то время как грамматические характеристики языка

считаются более склонными к заимствованию и, таким образом, не способны стать надежной основой для установления родственных связей между языками.

В 2009 году было проведено исследование [3], одной из задач которого было сравнение филогенетических деревьев, построенных на лексикофонетических данных проекта ASJP и на структурных данных двух типологических баз данных - World Atlas of Language Structures (WALS) [4] и базы данных «Языки мира» ИЯз РАН [5]. В работе было показано существенное преимущество лексикофонетических данных из ASJP перед грамматическими данными из WALS и базы данных «Языки Мира» ИЯз РАН в их способности описывать родство языков.

В 2010 году в работе [6] на основании статистических расчетов показывалось, что база данных WALS не может рассматриваться как источник валидных данных для филогенетических расчетов. Авторы наглядно показали, что WALS недоописан, однако они не доказали того факта, что родство не может передаваться с помощью грамматических данных.

¹ Исследование было поддержано грантом РФФИ №19-012-00476 А

В данной работе будет предпринята попытка доказать, что типологическая база данных может быть использована для филогенетических расчетов при условии высокой степени описания включенных в нее языков. Для этой задачи была выбрана база данных «Языки мира» ИЯз РАН. В 2020 году была выпущена ее новая версия [7], в которой кардинальным образом был пересмотрен способ представления данных, что сделало «Языки мира» более удобным инструментом для проведения квантитативных исследований.

Для исследования были сделаны две выборки языков. Первая состоит из 33 языков, относящихся к восьми различным семьям, вторая выборка включает в себя 51 индоевропейский язык, представляющий 5 групп: романскую, германскую, анатолийскую, балтийскую и славянскую.

Материалы и методы

В данной работе используется материал 4-ой версии базы данных «Языки мира» ИЯз РАН. Она была выпущена в качестве десктоп-версии в 2020 году и доступна для скачивания с официального сайта ИЯз РАН: https://iling-ran.ru/web/ru/news/201008_langworld. Главным отличием от всех предыдущих версий стал переход от иерархической системы представления данных к парадигматической. Иерархическая структура, представлявшая собой дерево бинарных признаков, часто подвергалась критике ввиду неоднозначности обозначений (например, «0» мог означать как отсутствие признака в языке, так и отсутствие информации). Кроме того, это значительно затрудняло проведение квантитативных исследований без использования вспомогательных программ. В текущей версии базы данных информация о каждом языке представлена в виде парадигм: признак – варианты значения признака. Всего признаковое пространство охватывает 14 разделов, начиная от фонемного состава и заканчивая особенностями построения сложного предложения. На данный момент в базу данных включено свыше 280 языков, продолжается активная работа по добавлению новых языков. К концу 2021 года планируется официальный выпуск онлайн-версии базы данных «Языки мира» ИЯз РАН.

В работе [7], целью которой ставилась классификация некоторых языков-изолятов с использованием структурной информации о языке, было проведено попарное сравнение 173 языков, представленных в базе данных «Языки мира» ИЯз РАН. Для всех этих языков был рассчитан процент совпадающих значений признаков. Для дальнейшего анализа было отобрано 464 пар языков: как правило, по три пары для каждого языка с наивысшим процентом совпадающих значений признаков. Из 464 пар языков только 20 оказались неродственными языками, что составило 4,3%. Это позволило предположить, что и филогенетические деревья, построенные на основе данных о грамматической структуре языков,

в достаточной степени достоверно отразят эволюционные взаимосвязи между языками.

В настоящем исследовании планируется построить два филогенетических дерева. Одно дерево представит собой выборку наиболее полно описанных языков для следующих семей, включенных в базу данных «Языки мира» ИЯз РАН:

- Тюркская (башкирский, казахский, чувашский);
- Монгольская (монгольский, калмыцкий, дунсянский);
- Уральская (карельский, коми-пермяцкий, удмуртский);
- Нахско-дагестанская (лезгинский, агульский, рутульский);
- Манде (яурэ, какабе, мандинка);
- Дравидийская (телугу, каннада, малалаям);
- Семитская (древнееврейский, иудейско-палестинский арамейский, современный иврит);
- Индоевропейская (болгарский, белорусский, сербохорватский, испанский, сефардский, французский, английский, африкаанс, нидерландский, миллийский, лувийский, ликийский).

Второе дерево будет построено для следующих пяти ветвей индоевропейских языков: германская, романская, славянская, балтийская, анатолийская. Результаты позволят ответить на вопрос, насколько качественно такие деревья отражают эволюционные взаимосвязи между представителями разных семей и ветвей (групп), и, следовательно, может ли информация о структуре языка использоваться как инструмент классификации языков.

Основной метод, использованный для проведения данного исследования, - лингвистическая филогения [8]. Филогения нашла широкое применение сначала в генетике [9], а впоследствии начала активно использоваться и в лингвистике как метод установления родства языков. К одним из ранних использований достижений филогении в сравнительном языкознании можно отнести работы [10], [11]

Лингвистическая филогения – это универсальный и общепризнанный метод сравнения и классификации языков. При условии использования множества хорошо изученных и описанных языков, построенные филогенетические деревья отражают качество данных. Именно по этой причине лингвистическая филогения была выбрана как метод для тестирования выборки языков из базы данных «Языки мира».

Для построения дерева было рассчитано расстояние Хэмминга [12], т.е., процент несовпадающих значений признаков и построена матрица расстояний. Далее, с помощью системы MEGA11 [13] были построены филогенетические деревья для: 1) 33 наиболее полно описанных языков-представителей 8 различных семей и 2) для 51 индоевропейского языка – представителя

5 различных групп. Построенные деревья и их анализ представлены далее.

Результаты

Для построения первого дерева был выбран 21 язык из следующих 7 семей: тюркская, монгольская, уральская, нахско-дагестанская, манде, дравидийская, семитская, и 12 языков – представителей 4 групп индоевропейских языков: анатолийские, германские, романские и славянские. Для второго дерева были проанализированы данные о 51 индоевропейском языке. Для языков было рассчитано расстояние Хэмминга и с помощью программы MEGA11 методом присоединения соседей [14] построено филогенетическое дерево. Результаты представлены на рис. 1 и рис. 2.

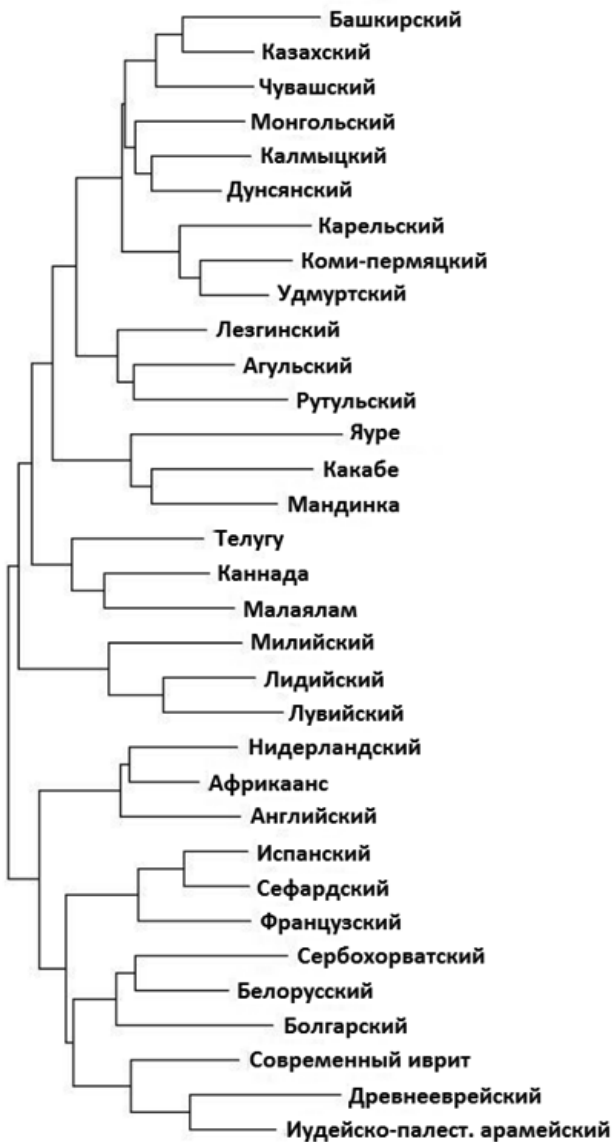


Рис. 1. Филогенетическое дерево для 33 языков из 8 семей, представленных в базе данных «Языки мира» ИЯз РАН

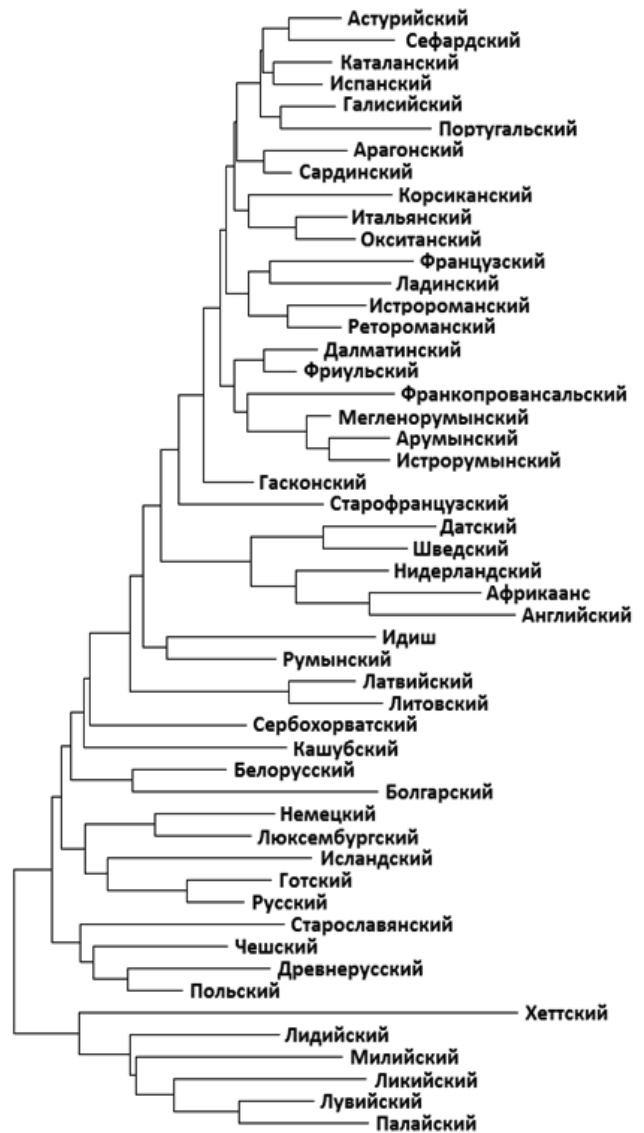


Рис. 2. Филогенетическое дерево для 51 индоевропейского языка, представленного в базе данных «Языки мира» ИЯз РАН

Обсуждение

Как видно из рис. 1, в целом, филогенетическое дерево для 33 языков верно распределяет эти языки по семьям. Однако рассмотрим это дерево более подробно. Тюркские языки (башкирский, казахский, чувашский) отражают общепринятую точку зрения о том, что распад пратюркского языка начался с отщепления чувашского языка от других языков [15]. То же самое касается уральских языков: филогенетическое дерево показывает общего предка (пермский праязык) коми-пермяцкого и удмуртского языка [16].

Кроме того, близость тюркских и монгольских языков на дереве не противоречит достаточно популярной гипотезе об алтайской семье, приверженцы которой счи-

тают сходство между двумя вышеуказанными семьями следствием происхождения от общего праалтайского языка [17]. Также стоит отметить соседство тюркских и монгольских языков с уральскими, с которыми эти семьи имеют ряд общих черт, в свое время даже послуживших основанием для выдвижения урало-алтайской гипотезы.

Распределение языков манде на дереве соответствует принятой классификации, согласно которой языки мандинка и какабе относятся к западной ветви, а язык юрэ – к восточной. Результаты для нахско-дагестанских языков противоречат современной классификации [18], которая относит лезгинский и агульский языки к восточнолезгинской группе, а рутульский – к рутульско-цахурской.

Достоверность данных, полученных для нескольких ветвей индоевропейских языков, будет рассмотрена далее, в сравнении с филогенетическим деревом, построенным для выборки из 51 романского, славянского, германского, балтийского и анатолийского языка

В отличие от первого дерева, где все языки были сгруппированы по семьям, филогенетическое дерево для индоевропейских языков демонстрирует значительное расхождение с общеизвестными фактами. Например, несмотря на то что большинство романских языков объединено в одну ветвь дерева, распределение внутри этой ветви чаще всего некорректно. Например, французский, франкопровансальский и старофранцузский языки (галло-романская подгруппа) находятся на дереве на значительном удалении друг от друга. При этом французский язык объединен с латинским, франкопровансальский – с балкано-романской подгруппой, а старофранцузский образует отдельную ветвь. Более того, румынский язык был объединен в одну ветвь с идишем.

Германские языки, в отличие от романских, не образуют на дереве отдельной ветви, объединяясь со славянскими и балтийскими языками. Например, готский и русский языки образуют ветвь с общим узлом

Анатолийские языки также демонстрируют некоторое расхождение с фактами. Как следует из дерева, первым из этой ветви отделился хеттский язык, после него – лидийский. Это соответствует действительности. Однако, по данным работы [19], далее произошло отщепление палайского языка, и, на последнем этапе – лувийской подгруппы (лувийского, милийского и ликийского языков). Построенное в данной статье дерево показывает, что палайский язык отделился последним.

На основании полученных результатов можно сделать вывод, что филогенетические деревья, построенные исключено на основании структурных данных о языках, не отражают реальную картину мира. В определенной степени они справляются с задачей общей

классификации языков по семьям, однако ответить на вопрос об эволюции языков, истории и времени их отщепления от общего праязыка они не могут.

Заключение

В работе была сделана попытка ответить на вопрос, может ли грамматическая информация о языке служить источником данных для классификации языков. Материалом для исследования послужила 4-ая версия базы данных «Языки мира» ИЯз РАН. Данные о языках представлены в виде 124 признаков, охватывающих 14 разделов. В настоящий момент в базу данных включено свыше 280 языков.

Для проведения исследования было сделано две выборки. В первую вошел 21 язык из следующих 7 семей: тюркской, монгольской, уральской, нахско-дагестанской, манде, дравидийской и семитской, и 12 индоевропейских языков из 4 ветвей: германской, славянской, романской и анатолийской. Вторая выборка включила в себя 51 индоевропейский язык. Главной задачей работы было построить филогенетические деревья для выбранных языков и проверить, насколько качественно они отражают родство и порядок отщепления языков. Для всех языков в двух выборках было рассчитано расстояние Хэмминга и методом присоединения соседей построены два филогенетических дерева.

При анализе полученных деревьев было обнаружено следующее. Языки из первой выборки верно распределены по семьям. Расположение тюркских, уральских, монгольских языков и языков манде отражает общепринятую точку зрения о порядке расщепления этих языков внутри семей. Однако для нахско-дагестанских информация, представленная на дереве, противоречит современной классификации и мнению о последовательности расхождения языков.

Дерево, построенное для второй выборки языков, которая включает только представителей индоевропейской семьи, значительно уступает по качеству первому. Несмотря на некоторые соответствия известным фактам, можно сказать, что результат получился неудовлетворительным. Романские языки объединены в общую ветвь, однако родственные связи и порядок отщепления внутри этой ветви нарушены. Германские языки объединены и перемешаны со славянскими и балтийскими языками.

Полученные результаты позволили сделать вывод, что филогенетические деревья, для построения которых используются только грамматические данные, справляются только с задачей общей классификации языков по семьям, однако дать точную информацию об общем праязыке, эволюции и времени отщепления такие деревья не в состоянии.

ЛИТЕРАТУРА

1. Trubetzkoy N.S. Gedenken ihrer das Indogermanen Problem // *Acta Linguistica*. Copenhagen. 1939, - 1. Pp. 81-89.
2. Benveniste E. La classification des langues // *Conferences de l'Institut de Linguistique de l'Universite de Paris, XI, Annees 1952-1953; 1954*: pp. 33-50.
3. Polyakov V., Solovyev V., Wichmann, S., et al. Using WALS and Jazyki mira. *Linguistic Typology*, 2010 - 13(1), pp. 137-167.
4. Dryer Matthew S. & Haspelmath, Martin (eds.) *The World Atlas of Language Structures Online*. Leipzig: Max Planck Institute for Evolutionary Anthropology. 2013. (Доступно по адресу: <http://wals.info>, дата обращения: 13.10.2021)
5. Anisimov I, Polyakov V., Solovyev V. 2013. Database "Languages of the World". New Version. *New Research Horizons // Proceedings of the First International Forum on Cognitive Modeling 14-21 September, 2013, Italy, Milano Marittima*. 2013: v.1, pp. 27-34.
6. Wichmann S., Holman, E. Pairwise comparisons of typological profiles. // *In Rethinking Universals: How Rarities Affect Linguistic Theory* (edited by Jan Wohlgemuth, Michael Cysouw). Walter de Gruyter Publ., 2010. Pp. 241-254/
7. Макарова Е.А. База данных «Языки мира» как инструмент классификации языков-изолятов // *Мир науки, культуры, образования*. 2020, - 6 (85). С. 524-528.
8. Nichols J., Warnow T.J. Tutorial on computational linguistic phylogeny. // *Language and linguistics compass*. 2008 - № 5 (2), pp. 760–820.
9. Edwards AWF, Cavalli-Sforza LL. Reconstruction of evolutionary trees. Heywood, Vernon Hilton; McNeill, J. *Phenetic and Phylogenetic Classification*. 1964 - pp. 67–76.
10. Gray R.D., Atkinson Q.D. Language-tree Divergence Times Support the Anatolian Theory of Indo-European Origin // *Nature*. 2003 - 426, 6965, pp. 435-439.
11. Ringe D., Warnow T., & Taylor, A. Indo-European and computational cladistics // *Transactions of the Philological Society*, 2002 - 100(1), pp. 59-129.
12. Hamming Richard W. Error detecting and error correcting codes // *Bell System Technical Journal*, 1950 - 29 (2): pp. 147–160.
13. Koichiro Tamura, Glen Stecher, Sudhir Kumar. MEGA11: Molecular Evolutionary Genetics Analysis Version 11 // *Molecular Biology and Evolution*, 2021 – v.38, Issue 7, pp. 3022–3027.
14. Saitou N., Nei M. The neighbor-joining method: a new method for reconstructing phylogenetic trees // *Molecular Biology and Evolution journal*. — Oxford University Press, 1987. — Vol. 4, no. 4. — P. 406—425.
15. Дыбо А.В. Хронология тюркских языков и лингвистические контакты ранних тюрков. — М.: Академия, 2004. — С. 766
16. Напольских В.В. Очерки по этнической истории. — Казань: «Издательский дом «Казанская недвижимость», 2018. — 648 с.
17. Georg S., Michalove P., Ramer A., Sidwell P. Telling general linguists about Altaic // *Journal of Linguistics*, 1999 - 35 (1): pp. 65–98.
18. Лезгинские языки / Алексеев М.Е. // *Лас-Тунас — Ломонос*. — М. : Большая российская энциклопедия, 2010. — (Большая российская энциклопедия : [в 35 т.] / гл. ред. Ю.С. Осипов ; 2004—2017, т. 17).
19. Касьян А.С., Якубович И.С. . Анатолийские языки // *Языки мира. Реликтовые индоевропейские языки Передней и Центральной Азии*. М. 2013, с. 15-25.

© Макарова Елена Андреевна (antaresselen@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ИССЛЕДОВАНИЕ ТОПОНИМОВ КАЗАХСКОГО И АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКОВ В КОГНИТИВНОМ НАПРАВЛЕНИИ¹

Мейрбеков Акылбек Кайратбекович

Д.филол.н., и.о. доцента, Международный казахско-
турецкий университет имени Ходжи Ахмеда Ясави,
Туркестан, Казахстан
ph-doctor@mail.ru

RESEARCH OF THE TOPONYMS OF THE KAZAKH AND ENGLISH LANGUAGES IN THE COGNITIVE DIRECTION

A. Meirbekov

Summary: This article examines the study of Kazakh and English toponyms in the context of cognitive linguistics, cognitive structures and processes associated with a person, that is, the mechanisms of systematic description of toponyms and clarification of human perception of language and the principles of constructing these mechanisms. Toponymic vocabulary of any language is an internally organized and regulated system. The study of this subsystem of the language is of great importance both for onomastics and for linguistics in general. The anthropocentric direction in the study of toponymic vocabulary, aimed at the study of units of the toponymic system in close connection with human thinking and spiritual and practical activity, is promising, since it allows you to study the system as a product of human cognitive activity. In the course of the study, methods of description, classification, generalization, analysis were used to determine the etymology of the region's anthropotoponyms. The etymological origin of anthropotoponymic names is described, and the linguistic significance of the word-formation process is determined by classification and generalization. Toponyms are analyzed as a speech expression processed in consciousness, a linguistic image of the world - the relationship between a person and the environment. The modern stage of toponyms in cognitive research includes the consideration of language as one of the cognitive subsystems and onomastic vocabulary in the formulation of surrounding truths. As part of national toponymic images of the world, it is considered as an object of study of the regional (regional) toponymic image.

Keywords: cognitive linguistics, toponym, onomastics, Kazakh, English.

Аннотация: В данной статье рассматривается изучение казахских и английских топонимов в контексте когнитивной лингвистики, когнитивных структур и процессов, связанных с человеком. То есть объектом исследования являются механизмы систематического описания топонимов и разъяснения восприятия человеком языка, а также принципы построения этих механизмов. Топонимическая лексика любого языка – это внутренне организованная и регулируемая система. Её изучение имеет большое значение как для ономастики, так и для лингвистики в целом. Антропоцентрическое исследование топонимической лексики, направленное на изучение единиц топонимической системы в тесной связи с человеческим мышлением и духовно-практической деятельностью, является перспективным, так как позволяет изучать систему как продукт познавательной деятельности человека. В ходе исследования использовались методы описания, классификации, обобщения и анализа, необходимые для определения этимологии антропотопонимов региона. Описание позволяет понять этимологическое происхождение антропотопонимических названий, а лингвистическая значимость словообразовательного процесса определяется путем классификации и обобщения. Топонимы анализируются как речевое выражение языкового образа мира, обработанное сознанием, в отношении человека и окружающей среды. Современный этап топонимов в когнитивных исследованиях включает в себя рассмотрение языка как одной из их подсистем и ономастической лексики в формулировании общепринятых истин. Региональные топонимические образы, являются одним из многих объектов, в рамках исследований общенациональных топонимических образов.

Ключевые слова: когнитивный лингвистика, топоним, ономастика, казахский, английский.

Вступление

В современной лингвистике большое внимание уделяется анализу значения географических названий, которые признаются как слова особой важности в лексике каждого языка мира, в связи с чем всестороннее их рассмотрение является просто необходимым.

Географическое название - это не просто надпись на карте. Для носителей языка, людей, которые жили здесь сотни лет, оно ассоциируется с историей вели-

ких катастроф и побед, потому что само место является ярким свидетельством всех этих событий. Они рисуют картину прошлого и связывают его с настоящим. Это позволяет визуализировать прошлые события через названия мест. Большинство топонимов основаны на желании номинатора создать осознание всеми членами общества привязанность названия к определённой местности.

Очевидно, что географические названия или топонимы, имеющие это особое значение, рассказывают об

¹ Работа выполнена в рамках исследовательского проекта AP08053105 при финансовой поддержке Министерства образования и науки Республики Казахстан.

истории поселения и верованиях его жителей или о людях, которые жили в этом поселении.

Лингвокультурология предоставляет информацию из истории одного или нескольких народов, то есть она также направлена на сравнение родства или сходства традиций одной этнической группы с другой. Другими словами, это имеет прямое отношение к признанию языковой природы топонимов как проявлений межкультурного и межъязыкового общения.

Программа этнолингвистики направляет исследователя на рассмотрение взаимосвязи между языком и духовной жизнью, национальным менталитетом, а также народным искусством [1].

«Современный этап ономастических исследований направлен на изучение языка как одной из когнитивных подсистем и ономастической лексики в формулировании окружающей действительности. Лингвокогнитивное направление исследований позволяет на концептуальном уровне исследовать особенности топонимов, в которых просматриваются мыслительные процессы формирования ономастических единиц в языке. [2]. Человек сознательно и избирательно воспринимает окружающую среду как часть природы и участвует в процессе выдвигания одного объекта с точки зрения интереса, заключающегося в его преобладании над другим. Осознанно выбирая тот или иной лингвистический инструмент, человек поражается разнообразию языка. [3].

Языковой образ мира - это лингвистическое отражение сознательно обработанной реальности взаимоотношений человека и окружающей среды. Образ мира, созданный с участием человеческого сознания, отражается во взаимодействии языковых единиц (лексика, грамматика, фразеология, тексты) и передается из поколения в поколение, т.е. через язык материализуется познание человеком мира, так что язык - это образ жизни. Существует три различных уровня мысленного отражения в формировании знаний о мире:

1. уровень чувственного восприятия;
2. уровень сформированности понимания (элементарное обобщение, формулировка и абстракция);
3. уровень языко-мыслительных процессов.

Методы исследования: в статье использованы методы описания, классификации, обобщения, сопоставительное сравнение топонимов двух языков. По результатам исследования составлено обобщение этимологического происхождения топонимов казахского и английского языка.

Цель исследования: рассмотреть топонимические единицы казахского и английского языка, а также раскрытие их значения путем этимологического описания топонимов.

Актуальность темы

Топонимическая лексика любого языка - это внутренне организованная и регулируемая система. Изучение этой подсистемы имеет большое значение как для ономастики, так и для лингвистики в целом. Исследования, направленные на изучение единиц топонимической системы в тесной связи с человеческим мышлением и духовно-практической деятельностью, являются перспективными. Они позволяют изучать систему как продукт познавательной деятельности человека. Рассмотрение фонда топонимов в тесной связи с национальной историей, культурой, духовным богатством открывает путь к истинному пониманию природы топонимов страны. Учитывая роль и важность топонимов в познании мира посредством лингвистики, одной из наиболее актуальных проблем при сравнении казахского и английского языка, на сегодня является определение ментальных и когнитивных характеристик топонимических языковых единиц.

Таким образом, в сфере использования топонимической лексики наиболее перспективными и актуальными являются когнитивно-прагматические аспекты топонимической системы языка с учетом законов языковой номинации и человеческого мышления.

Когнитивная лингвистика фокусируется на изучении естественного языка, в котором язык понимается как средство организации, передачи и обработки информации, а также как форма когнитивных способностей человека. Формальная структура языка рассматривается как проявление законов категоризации и общей концептуальной организации.

Язык - это образ жизни и формирование познания человеком мира. В результате взаимодействия человека с окружающим миром формируются знания о мире, и создается его модель. Образ мира - одно из основополагающих понятий, характеризующих человеческую природу. В последнее десятилетие в когнитивной лингвистике поднимается вопрос об отражении в сознании человека единого образа мира, зафиксированного в языке.

Можно сказать, что в современной когнитивной лингвистике лингвистический образ мира исследуется довольно интенсивно. Понятие или категория «языковой образ мира» связано с такими категориями и терминами как познание мировоззрения в отношении языкового (этнического) сознания. По мнению русского ученого Г.В. Колшанского, нельзя говорить о «языковом образе мира», отдельно от «языкового сознания», так как эти понятия связаны напрямую. [4].

Связь и целостность языка, а также познания (мировоззрение, этническое познание) отражаются не только

в «языковом образе мира», выраженном в нарицательных существительных, но и в «образе ономастической вселенной». Она рассматривается в трудах Б.М. Тлеубердиева. Б.М. По словам Тлеубердиева: «Топонимический взгляд на мир следует рассматривать с точки зрения языкового осознания местного населения. Представление о пространстве в языковом сознании формировалось в разные исторические эпохи. Существует система ментальных принципов, когнитивных концепций, отраженных в ту эпоху [6].

Прежде чем рассматривать проявления познания этноса в топонимической системе, необходимо определить такие понятия (категории), как познание (самого этноса или познание ментальности народности), мировоззрение, а также региональный топонимический образ мира.

Лингвистический образ мира, сформированный в сознании и языке любого народа, является результатом и проявлением познания этноса, только потому, что он находит своё место в сознании и языке определённой этнической группы. Познание, в целом, философская категория, основные характеристики которой следующие: психологический и эстетический подход к окружающей среде. Результаты познания мира отражаются в понятии «мировоззрение, которое является результатом совокупности представлений индивида о своём месте в обществе и понимании мира в целом» [7].

Мировоззрение носит этнический характер, поскольку является продуктом этого самого этноса и имеет определённые корни. Следует отметить и этнокультурные факторы, формирующие характеристики мировоззрения. Языковой образ мира всегда является результатом этнического познания и выражается лингвистически. Представлен народом о мире формируются применительно к мировоззрению этого народа и отражаются в его языке. В связи с этим, когда мы говорим о лингвистическом образе мироздания, мы должны говорить об особенностях различных этносов вселенной.

Национальный (этнический) языковой образ мира – это многогранная, многокомпонентная, иерархическая система или структура. Если рассматривать национальный (этнический) языковой образ мира как некий инвариант, то следует отметить, что в систему входят социальные, индивидуальные, ономастические, региональные и другие компоненты.

Например, ономастический национальный образ мира является частью (компонентом) общенационального образа мира, и этот языковой образ распознаётся, создается, формируется на уровне личных имен. Как указывает Б.М. Тлеубердиев: «Если языковой образ мира отражает национальный образ мира в языковых единицах

разного уровня, то логично сказать, что единичные имена на ономастическом уровне являются фрагментом национального языкового образа мира. мира и может формировать ономастический национальный образ мира».

Б.М. Тлеубердиев дал определение ономастическому национальному образу мира и отметил его связь с этническим познанием. «Ономастический (национальный) образ мира» мы называем систематическим и сложным набором аналогичных понятий и лингвистическим выражением национального познания на уровне личных имен. Жизнь, быт, хозяйство, менталитет, эстетические вкусы, мифологические, религиозные, этнические концепции, социальный опыт нации или отдельного человека оставляют неизгладимый след на «зеркале языка», т.е. в лексике, фразеологии – существительных общего и единственного числа. Каждый из «следов» символизирует не только этнические среды, но и познание. Ономастический образ этнокогнитивного мира, в свою очередь, делится на несколько образов подмиров: мифологический (внутреннего мира), антропонимический и топонимический [6].

Ономастический образ мира, как отмечалось выше, является составной частью, т. е. фрагментом языкового образа мира, а топонимический является неотъемлемой частью последнего.

В рамках национального топонимического образа мира мы можем рассматривать региональный топонимический образ как объект исследования, поскольку он является лингвистически-ментальным выражением определённого культурно-исторического региона на уровне топонимов и микротопонимов. Таким образом, в региональной топонимической системе вербализируются этнокогнитивные (мировоззренческие) особенности страны и народов, проживающих в каждом отдельно взятом регионе с древнейших времен.

Если рассматривать региональную топонимию с ментально-когнитивной точки зрения, то типы познания (мировоззрения) образуют определённые стратиграфические (хронологические) этнокогнитивные топонимические слои в региональной топонимии. К этнокогнитивным относятся топонимы, основанные на определённых типах мировоззрения, выражающие их лингвоментальным способом. Например, некоторые топонимы образуются на основе мифологии. Следовательно, их можно отнести к мифологическим или мифическим этнокогнитивным (мировоззренческим) топонимам. Если мы определяем один тип знания как «историческое знание», в общенациональной или региональной топонимии, то можем рассматривать «исторические топонимы» с позиции соответствия мифологии.

Каждая наука возникает и развивается под влиянием

ем требований опыта. Топонимия - это область знаний, которая простирается от изучения бытовой лингвистики до области специального образования, в первую очередь из практических потребностей географии. Первые путешественники дали названия вновь открываемым местам и создали названия ранее неизвестных далеких стран и городов, что пошло на благо их народа. Они первыми нанесли на карту новые страны и географические названия. Они были первооткрывателями. Поэтому с первых экспедиций по географической топонимии. Семеновтар-Тянь-Шанский и Л. С. Берг сделали первые шаги к работе учёных, исследовавших этот вопрос впоследствии.

В лингвистике это понятие изучается по-разному: во-первых, есть мнения В.А. Малышевой и О.Т. Молчанова, И.Н. , во-вторых, можно рассматривать каждый отдельный язык в соотношении к любому схожему. Если оперировать определениями из Оксфордского словаря, то имя собственное, присвоенное определённому месту или объекту, является топонимом [8].

Проблемами общей топонимики занимались российские лингвисты В. Даль, А.В. Суперанская, Л.В. Успенский и др. Различные проблемы топонимической системы Великобритании изучались следующими известными топонимистами:

- профессор английского языка Ливерпульского университета А. Мор (Allen Mawer);
- профессор английского языка Ливерпульского университета, который основал английское топонимическое общество;
- В. Уотс (V. Watts), автор «Кембриджского словаря английских топонимов» [Watts 2004], содержащего названия всех географических объектов Англии, соответствующие комментарии и список наиболее часто используемых топонимических элементов;
- Феллоус-Йенсен (G. Fellows-Jensen), изучавший скандинавские топонимы;
- М. Геллинг (M. Gelling) и А. Коул (A. Cole), занимавшиеся изучением семантики географических терминов древнеанглийского языка;
- К. Кэмерон (K. Cameron) «Dictionary of British toponymy»;
- Э. Эквол (E. Ekwall). Наиболее известные работы: The Place-Names of Lancashire (1922), English Place-Names in-ing (1923), English River Names (1928), Studies on English Place - and Personal Names (1931), Studies on English Place-Names (1936), Street-names of the City of London (1954), а также монументальный труд concise Oxford Dictionary of English Place-Names (1936);
- П. Рини (P. Они изучали топонимы» жилище « (habitative) в виде поселений (cot, burh, tun, ham, thorp, by) и искусственного ландшафта;

- К. Хоф (C.Hough) и Дж. Джеш (J. Jesch), рассматривавший топонимику английского языка в гендерном аспекте.

В своих исследованиях Р. Коатс изучал особенности топонимов Нормандских островов, графства Гемпшир и Суссекс, а в работе «A new explanation of the name of London 1998») предложил новую этимологию названия London [9]. АМ. Геллинг занимался изучением топонимии графств Беркшир, Оксфорд и Шропшир [10].

Топонимика – одна из частей ономастики, изучающая происхождение, становление (этимология), значение, развитие структуры, ареал распространения, грамматическую, фонетическую форму в современных условиях, письменность и перенос на другом языке. Топонимы, т. е. названия земля-вода, изучаются в основном в трех направлениях:

1. семантика (значение)
2. способы создания
3. этимология

Топонимика развивается во взаимосвязи с данными географии, истории, языкознания, этнологии. Совокупность географических названий любой территории образует топонимию изучаемого места. Топонимика считается важным фактором при изучении истории языка. Дело в том, что некоторые топонимы устойчиво сохраняют архаизмы и диалектизмы. Зачастую они дают богатую информацию из субстратных языков населения, населявшего территорию. Особенно важно в данном контексте правильное написание топонимом на языках всех народностей, имевших или имеющих отношение к рассматриваемой территории. Топонимика казахского языка изучалась учеными Г. Конкашбаевым, Н. Баяндиным, А. Абдрахмановым и др.

В результате явления трансонимизации онимы переходят в топонимы и обозначаются терминами антропоним, зоотопоним, фитотопоним, этнотопоним, мифотопоним и др.

В современной лингвистике существует две классификации топонимов:

- а) по типу обозначенных географических объектов;
- б) по структуре.

По первой классификации выделяют следующие виды топонимов: гидронимы, оронимы, ойконимы, урбанонимы, макротопонимы, микротопонимы и антропотопонимы.

Гидронимы представляют названия водоемов (рек, озер, морей, заливов, проливов, каналов и т.д.) и имеют очень высокую лингво-историческую ценность, так как названия водоемов сохраняются на протяжении веков и

тысячелетий, в связи с чем претерпевают незначительные изменения. В топонимах (особенно гидронимах) часто встречаются архаизмы и диалектизмы. Они в основном привязаны к субстрату наиболее современных вариаций языка этнических групп рассматриваемой местности. Благодаря анализу гидронимов ученые могут отслеживать этнические и миграционные процессы на прилегающей территории, пути расселения обитателей данной территории и направления миграции. Помимо этого, можно выявлять систематические связи между различными этническими группами и их миграцией, представлять географическое положение местности, исторические события, этнолингвистическое прошлое, этнокультурный фон.

В гидронимах постоянно сохраняются архаизмы и диалектизмы, которые в прошлом часто выходили на языки-субстраты народов, проживающих на прилегающей территории. Это позволяет использовать их для определения границ расселения этнических общностей (например, славян в Европе или финно-угорских народов европейской части России). Пелагонимы – названия морей (Каспийское море, The North Sea, The Irish Sea), лимнонимы – названия озер, прудов (Ала озеро, Балхаш, Loch Tummel, Loch Ney, Llyn Cerrig Bach), потамонимы – названия рек (Сырдарья, Иртыш, Ишим, Severn, Thames, Great Ouse), гелонимы – собственные названия болот (Коргалжын, Алаколь, Сасыкколь. Lindow Moss).

Следующий вид-оронимы (греч. oros-гора), к которым относятся названия гор (Каратау, Ала-тау, The Grampians, Pennines).

Названия небольших поселений делятся ещё на одну группу, которая называется ойконим (греч. oikos-жилье, адрес). К ним относятся деревни (Cuxton, Buttsole, Five Oak Green) и названия городов (Crayford, Earlswood, Great Torrington).

Урбанонимы (лат. urbanonimes, обозначающий названия внутригородских объектов. язык urbanus-городское слово) подразделяется на несколько видов: годонимы (от греч. hodos-дорога, дорога, улица, канал) - названия улиц (улица Абая, улица Тауке хана, Baker Street, Lime Street, Whitehall), агоронимы (греч. agora-площадь) - название площади (площадь Есимхана, Площадь Независимости, Площадь Trafalgar, Piccadilly Circus) и дромонимы (греч. dromos-бег, движение, дорога) - названия путей сообщения (Западный Китай-западноевропейское шоссе, Fosse Way, Icknield Way, Broxden Roundabout).

Топонимы также подразделяются на макротопонимы (горные хребты, большие впадины, океаны и др.), мезотопонимы (отдельные горы, моря и др.), микротопонимы (озеро, родник, колодец, поселение и др.) Приставки зависят от размеров и площади рассматриваемых терри-

торий. Макротопонимы (от греч. makros-большой) это отдельные названия, обозначающие названия крупных географических объектов. Прежде всего, это названия стран или исторического региона, провинции (Казахстан, England, Russia, Turkey). Макротопонимы обычно ассоциируются с этнонимами (Turks – Turkey, Russians – Russia, English – England, Bulgarians – Bulgaria, Saxony – Saxony). Название страны может происходить от этнонима (Franks-France, Greece-Greece), и наоборот, этнос может образовываться от названия страны (America – Americans, Australia – Australians).

К малочисленным объектам или микротопонимам (от греч. к названиям mikros – малый) относятся физико-географические или внутригородские объекты (районы, кварталы и прочие жилые массивы). Обычно они известны только ограниченному кругу лиц, проживающих в определенном районе. Однако некоторые микротопонимы приобретают национальную и даже интернациональную популярность в связи с какими-то событиями. Поэтому иногда достаточно просто упомянуть название населённого пункта (например, Бородино) и сразу же возникает ассоциация с великими событиями. Ещё один пример – Greenham Common (войска Великобритании боролись с производством и испытанием ядерного оружия, расположенного на военной базе США в Великобритании в городе Greenham Common) [11].

Названия географических объектов часто образуются от личных имен, и в этом случае их называют антропотопонимами (греч. antropos-человек). Например, названия городов: Ottery St Mary St David'S (Уэльс), Elizabethtown, Нур-Султан, Павлодар. Топонимы на английском языке город Buckingham, на казахском языке «народ, племя, люди Букки», имя первого лидера англосаксонцев, захватившего английскую землю, является Buck. Образован от имени этого лидера.

Топонимы по структурной (морфологической) классификации делятся на 4 вида:

- а) простые;
- б) производные;
- в) сложные;
- г) составные.

Невозможно назвать число простых топонимов, а составных уж тем более, так что их этимологизация просто невозможна. Тем более, что многие названия перешли из других языков и воспринимаются как чистая основа. Простые производные имена состоят из корневого слова без какого-либо служебного форманта: Comb, Barrow, Down, Stall, Moor и т. д.

Наиболее распространенным типом английских топонимов являются производные. Они образуются путем

добавления аффиксов к корню морфологической единицы: Stanton, Kingston, Birmingham, Scarborough и др.

К другому типу относятся сложные топонимы. Они состоят из двух морфем, которые выступают в качестве основы топонима: Blackpool, Brentside, Wallingwells, Whitbarrow и др.

Составные топонимы состоят из двух и более фраз: Cold Harbour, Standing Stone, Barton under Needwood, Black Notley и др.

В соответствии с приведенными классификациями

любой топоним может быть описан по типу объекта, который он обозначает, в том числе и с точки зрения морфологической структуры.

Различия мировоззрения у разных этнических групп связано с историческим опытом, накопленными знаниями и прочими особенностями каждой отдельно взятой народности. В связи с этим вполне естественно, что люди разных культур, живущие в одном и том же обществе имеют разные ценности культурного плана. При этом основные различия заключаются в языковом представлении мира и когнитивном сознании каждого индивидуума.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ермолович Д.И. Имена собственные на стыке языков и культур. – М.: Р. Валент, 2001. – 199 с.
2. Щербак А.С., Асанов А.Ю. Принципы построения урбанонимической системы // Вестник Тамбовского университета. – 2015 (а). – №5. – С. 112-117.
3. Щербак А.С. Когнитивные основы региональной ономастики: монография. – Тамбов, Издательский дом ТГУ им. Г.Р. Державина, 2012. – 319 с.
4. Колшанский Г.В. Объективная картина мира в познании и языке. – М.: Наука, 1990. с. 25.
5. Тилеубердиев Б.М. Лингвокогнитивные аспекты казахской ономастики. – Алматы, Арыс, 2006. – 368 с.
6. Нурашова Г. Отражение проблемы сущности жизни человека в казахской философии. – Алматы, Домино, 2002. – 285 с.
7. Суперанская А.В. Что такое топонимика? – М.: Наука, 1985.
8. Coates R. Toponymic Topics - Essays on the early toponymy of the British Isles.
9. Gelling M. W.F.H. Nicholaisen and M Richards, The Names of Towns and Cities in Britain (1986).
10. Топоров В.Н. Из области теоретической топономастики // ВЯ № 6, 1962.

© Мейрбеков Акылбек Кайратбекович (ph-doctor@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Международный казахско-турецкий университет имени Ходжи Ахмеда Ясави

ДИСКУРСИВНЫЕ ПРАКТИКИ НЕМЕЦКОЙ КИНОКРИТИКИ В ВЕЙМАРСКОЙ РЕСПУБЛИКЕ

Новикова Алена Сергеевна

аспирант, Московский Государственный
Лингвистический университет; ассистент, Российский
университет дружбы народов (г. Москва),
alenuchka.noff90@gmail.com

DISCURSIVE PRACTICES OF GERMAN FILM CRITICS IN THE WEIMAR REPUBLIC

A. Novikova

Summary: With the emergence of cinema in the Weimar Republic, we can talk about the separation of the discourse of film criticism, which reflects the diversity of opinions about the art of cinema of the Weimar Republic. The meanings and images enshrined in the language of film criticism are the most important factor in establishing trends in the evolution of film criticism discourse. The analysis of the discourse of film criticism, mediated by the means of language, makes it possible to objectively evaluate discursive practices and identify the features of textual culture in the field of theory and criticism of cinema in the Weimar Republic in development. The article presents the results of a study, as a result of which the features of the discourse of German film criticism of various professional groups were revealed on the example of a key communicative event in the cinema of the Weimar Republic of 1930-1931 – the film «The Blue Angel».

Keywords: discourse, discursive strategies, discourse analysis, key event, cinematographic discourse of the Weimar Republic, historical discourse studies.

Аннотация: С возникновением кино в Веймарской республике можно говорить о выделении дискурса кинокритики, который отражает многообразие мнений об искусстве кино Веймарской республики. Смыслы и образы, закреплённые в языке кинокритики, являются важнейшим фактором установления тенденций эволюции дискурса кинокритики. Его анализ, опосредованный средствами языка, позволяет объективно оценить дискурсивные практики и выявить особенности текстовой культуры в области теории и критики кино Веймарской республики в развитии. В статье представлены результаты исследования, выявившего особенности дискурсивных практик немецкой кинокритики на примере ключевого коммуникативного события в киноискусстве Веймарской республики 1930-1931 гг. – фильма «Голубой ангел».

Ключевые слова: дискурс, дискурсивные стратегии, дискурсивный анализ, ключевое событие, кинематографический дискурс Веймарской республики, историческая дискурсология.

Введение

Искусство кино является своего рода сейсмографом социокультурных изменений общества, зеркалом его настроения. С появлением кино зарождается и кинокритика. Расцвет немецкого кинематографа в Веймарской республике происходит во время непростой социальной и политической обстановки, что непосредственно оказывает влияние не только на сюжет самих фильмов, но и на язык кинокритиков. Дискурс кинокритики, являясь частью гетерогенного дискурса киноискусства, отражает многообразие мнений об искусстве кино. В современной лингвистике исследуются различные аспекты этого вида дискурса как на материале русского языка [Шкайдерова 2014], так и на материале английского [Ванько 2013, 2021] и немецкого [Эрман 2011] языков.

В настоящей статье представлен ретроспективный взгляд на немецкую кинокритику в Веймарской республике.

Цель статьи заключается в выявлении дискурсивных стратегий и в раскрытии вариативных языковых средств дискурса кинокритики в Веймарской республике с 1930

по 1931 г. для решения прагматической задачи автора кинокритики.

Актуальность исследования вытекает из востребованности изучения взаимодействия языка и социума, различных видов дискурса, в том числе, их становление и эволюцию в определенные исторические периоды развития общества, а также из необходимости анализа тенденций развития текстовой культуры и дискурсивных практик в теории и критики кино Веймарской республики.

Материалом исследования послужили рецензии специалистов, ориентированные на широкий круг читателей, опубликованные в общенациональных газетах Веймарской республики с 1930 по 1931 г., отражавших интересы различных социальных групп. В данной статье не рассматриваются кинокритики специалистов в профессиональных изданиях [«Film-Kurier», «Kinematograph», «Arbeiterbühne und Film», «Lichtbild-Bühne»]. Были проанализированы 82 номера следующих изданий с размещенными в них рецензиями: газета социал-демократической партии Германии «Vorwärts» (25 номеров); газета правых консервативных анти-республи-

бликанских сил Германии «Deutsche Allgemeine Zeitung» (25 номеров); журнал радикал-демократических левых сил Германии «Weltbühne» (20 номеров); журнал пролетарских писателей, разделявших идеи коммунистической партии Германии «Linkskurve» (12 номеров).

Дискурсивные практики немецкой кинокритики в Веймарской республике

Дискурс кинокритики

Мы исходим из того, что анализ дискурса кинокритики Веймарской республики представляет собой сложное явление социального взаимодействия как представителей профессионального сообщества, так и общественности (зрителей и читателей) – рефлексивную письменную коммуникацию в области искусства кино в развитии.

Выбор темы обусловлен развитием нового направления в когнитивно-дискурсивных исследованиях – исторической дискурсологии. Историческая дискурсология исследует тексты прошлых эпох с целью установления тенденций эволюции частных дискурсов, в нашем случае – дискурса кинокритики Веймарской республики. Исследуя тексты различных исторических периодов, «можно сделать некоторые заключения об их дискурсивных особенностях, то есть особенностях использования языка как компонента определенной социальной деятельности людей „в поставленных им целях и в определенном историческом контексте“» [Кочетова, Ильинова, 2017, с. 11].

Л.И. Кочетова и Е.Ю. Ильинова высказали точку зрения о том, что «дискурс создает текст, который оказывается регистрацией самой коммуникативной деятельности, осуществленной, например, в письменной форме» [Кочетова, Ильинова, 2017, с. 11].

Отправной точкой ретроспективного изучения дискурса немецкой кинокритики как социальной деятельности мы считаем следующую идею Е.С. Кубряковой: «...поскольку тип дискурса детерминирован типом той социальной активности человека, в рамках которой он осуществляется, и с целями которой он согласуется, следует сказать, что сами типы подобной активности исторически обусловлены и напрямую связаны с уровнем развития общества и его культурой» [Кубрякова 2004, с. 525–526]. Утверждение Е.С. Кубряковой о том, что «дискурс всегда есть детище своего времени» [Кубрякова, 2004, с. 526], важно при изучении стиля проведения дискурсивной деятельности, в нашем случае — в киноискусстве Веймарской республики, включающей языковые средства реализации прагматической цели автора, выбор которых может зависеть от «состояния общества и тех социальных ролей, которые в этом обществе может играть человек» [Кубрякова, 2004, с. 526]. Мы отмечаем, что социальный контекст в таком случае является значи-

мым для изучения дискурса в ретроспективном ракурсе.

В статье мы также опираемся на мнение Ю.С. Степанова о том, что использование языка есть выражение особой ментальности [Степанов 1995, с. 38–39], это не только «язык в действии», но и «язык как определенный компонент социальной деятельности людей». Язык становится, таким образом, неременной составной частью самой деятельности, «носящей отпечаток своего времени» [там же, с. 38].

Веймарское кино

Первый период расцвета немецкого кино известен как «Веймарское кино»; он пользовался всемирным успехом, особенно в первой половине 1920-х годов. История немецкого кино начинается с основания молодой республики и заканчивается приходом к власти национал-социалистов в 1933 году. Переход от немого кино к звуковому означает смену парадигмы не только с технической, но и с экономической и эстетической точек зрения. Начало немецкого кино связывают с 27 февраля 1920 года, когда состоялась премьера фильма «Кабинет доктора Калигари» Роберта Вине. До этого критики заявляли, что в Германии не было собственной киноиндустрии. С зарождением немецкого экспрессионистского кино в 1920 году и окончательным его концом в 1933 году короткий период высокопродуктивного немецкого кинопроизводства почти полностью совпадает со временем Веймарской республики и поэтому часто называется «Веймарским кино».

Дискурсивные стратегии в немецкой кинорецензии

В изучении дискурсивных стратегий мы опираемся на исследования О.С. Иссерс [1999] и Т.Б. Троицкой [2008] по типологии дискурсивных стратегий, в частности, на положение Т.Б. Троицкой о том, что «дискурсивная стратегия обладает четкой ориентированной целевой доминантой, развивается субъектом речи в определенных условиях ее порождения и выявляется адресатом в соответствующей совокупности текстов» [Троицкая, 2008, с. 81].

В Веймарской республике с расцветом немецкого кинематографа сформировалась и влиятельная кинокритика, крупнейшими фигурами которой были Рудольф Арнхейм, Бела Балаш, Зигфрид Кракауэр, Лотте Айснер, Франц Кафка, Макс Брод, Ганс Волленберг, рецензии которых проанализированы в настоящей статье.

Мы исходим из того, что авторы кинорецензий, в том числе и выдающиеся вышеупомянутые кинокритики того времени, размещая материалы в том или ином издании, ориентированном на определенную группу читателей, представляли интересы этого издания. Иными словами, принадлежность автора к определенной соци-

альной группе является отправной точкой дискурсивного ретроспективного анализа, позволяющего раскрыть особенности текстовой культуры кинорецензии на примере ключевого события в немецком кинематографе Веймарской республики – фильме «Голубой ангел». Под ключевым коммуникативным событием в кинематографе мы подразумеваем наиболее обсуждаемое событие в прессе того времени – в главном средстве массовой коммуникации того времени.

Представленные в прессе того времени кинорецензии были разделены нами на следующие типы: Rezension (рецензия); Besprechung (рецензия-обсуждение); Kommentar (комментарий); Übersicht (обзор).

В настоящей статье будут представлены результаты исследования только по типу Rezension (рецензия).

В ходе исследования нами были выделены три основных стратегии на основании той коммуникативной интенции, которую они выполняют в рамках дискурса немецкой кинокритики в Веймарской республике: стратегия информирования, стратегии оценивания, стратегия влияния на адресата.

Стратегия информирования выполняет функцию донесения информации до адресата.

Стратегия оценивания нацелена на профессиональное суждение о фильме. В этой связи мы выделяем стратегию формирования положительной или отрицательной оценки.

При написании кинорецензий критик не только преследует цель донесения информации, но он также заинтересован в том, чтобы эта информация была принята адресатом, т. е. реализует стратегию влияния на читателя. При воздействии на адресата автор кинорецензии прибегает к тактике аргументирования.

Далее в статье будут представлены языковые средства реализации дискурсивных стратегий авторами кинорецензий.

Рамки статьи не позволяют представить результаты анализа всех четырех изданий, мы ограничимся результатами исследования рецензий в газетах «Vorwärts» и «Deutsche Allgemeine Zeitung», представлявших интересы диаметрально противоположных социальных групп и политических сил.

В рецензиях газеты «Vorwärts» стратегия информирования находит отражение в следующих самых частотных

лексических единицах (преобладают существительные и субстантивные словосочетания):

1. Сведения о месте показа фильма:
in zwei Theatern Freitag, Sonnabend, Sonntag in vier Vorstellungen sowie eine Nachtvorstellung [«Vorwärts» 1930, №17]; Gloria-Palast. Erster Sprechfilm [«Vorwärts» 1930, № 15,17]; der beste Sprech- und Tonfilm der „UFA“ [«Vorwärts» 1930 № 198].
2. Сведения о киностудии / съёмочной группе / режиссере/актерах:
ein Tonfilm der Erich Pommer Produktion der Ufa mit Marlen Dietrich, Rosa Valetti, Hans Albers, Wilhelm Diegelmann, Curt Gerron, Eduard v. Winterstein; Regie von Josepf von Sternberg [«Vorwärts» 1930, № 15, 17, № 198; 1931 № 9, 11,15,23]; Drehbuch: Robert Liebmann [«Vorwärts» 1930 № 15, 17, № 198; 1931 № 9, 11,15, 23]; Frei nach dem Roman von Heinrich Mann “Professor Unrat“ von Carl Zuckmayer und Karl Vollmöller [«Vorwärts» 1930 № 15, 17].

Стратегия оценивания реализуется лексемами с положительной коннотацией: отмечается факт перехода от немного кино к звуковому, дается высокая оценка актерам, исполнившим главные роли, а также режиссёрская работа:

1. der erste Ton- und Sprechfilm;
2. der große Erfolg;
3. der beste Sprech-und Tonfilm;
4. der vollkommenste Ton-und Sprechfilm;
5. ein Meisterfilm;
6. ein Fortschrittsfilm;
7. ein Kunstwerk;
8. eine Spitzenleistung;
9. ein Ton-Großfilm¹
10. ein erstklassiger Film.

Необходимо отметить, что между стратегиями нет четких границ, наблюдается их взаимодействие. Фильм получил положительную оценку кинокритиков, следовательно, был рекомендован к просмотру.

Наиболее частотными существительными (в скобках указана частотность их употребления в рецензиях) являются GroßErfolg² (17), Erfolg (55), Tonfilm (56); последние два существительных в 25 рецензиях упоминаются 2 раза. Ereignis в большинстве случаев используется с семантикой «успешное событие». Лексема GroßErfolg написана вопреки правилам орфографии с целью привлечения внимания читателя, потенциального зрителя.

Среди других частей речи самыми частотными являются числительное erst (38), три прилагательных в превосходной степени: groß (33), gut (31), vollkommen (13).

1 Сохранена оригинальная орфография автора

2 Сохранена оригинальная орфография автора

Проведенный анализ кинокритики в газете «Deutsche Allgemeine Zeitung» не выявил стратегии информирования.

Стратегия оценивания реализуется с помощью атрибутивных словосочетаний с отрицательной коннотацией, при этом негативная оценка усиливается за счет отрицательной семантики как прилагательного, так и существительного (примеры 1,2,4,6):

1. eine bedauerliche Enttäuschung;
2. eine reine Enttäuschung;
3. die vollkommenste Enttäuschung;
4. ein miserabler Film;
5. ein umstrittener Film;
6. ein deutlicher Knacks;
7. ein minderwertiger Streifen;
8. mislungene Verfilmung.

Наиболее частотными существительными являются *Untergang* (44) и *Enttäuschung* (51). Кроме этого, в кинокритике зафиксированы следующие единицы этого семантического поля:

Knacks, Imitation, Parodie, Misserfolg, Veränderung des Romans, kaum Vollkommenheit, sentimentale Katastrophe.

Среди других частей речи самыми частотными являются причастие *mislungen* (18) и прилагательное *miserabel* (8).

Заслуживает внимания метафора *Marlene sprengt jedes moralische Korsett* (досл. Марлен разрывает любой моральный корсет), выражающая крайнюю степень негативной оценки и неприятия фильма.

Выводы

Дискурсивный подход к анализу кинокритики на фильм «Голубой ангел» позволил установить несом-

нимость оценок ключевого коммуникативного события в киноискусстве 1930-1931 гг. Веймарской республики.

Выявленные вариативные языковые средства в кинокритике на фильм «Голубой ангел» в двух изданиях Веймарской республики находятся в отношении семантически взаимоисключающих средств (*GroßErfolg – Erfolg – Ereignis / Misserfolg – Untergang – Enttäuschung*), что свидетельствует о социально обусловленном характере оценки кинофильма.

В рецензиях газеты социал-демократической партии Германии, ведущей партии левых сил того времени, отстаивающей интересы общества о социальной справедливости, дается высокая оценка фильму. Прагматическая цель авторов кинокритики в издании – заинтересовать максимальное количество зрителей в просмотре этого социально заостренного фильма – определила выбор трех взаимообусловленных дискурсивных стратегий. Стратегия информирования поддерживает стратегию положительного оценивания, что находит свое выражение в выборе языковых средств (перечисление сведений о месте показа фильма, киностудии, о съёмочной группе, режиссере, актёрах и др.).

Крайне негативная оценка фильма дана в рецензиях «Deutsche Allgemeine Zeitung», отражавшей интересы консервативных социальных слоев общества, сторонников бывшей германской империи. Прагматическая цель рецензентов в этом издании – высказать жесткое критическое мнение о фильме и его создателях – предопределила выбор стратегии формирования отрицательной оценки, реализованной языковыми средствами с крайне отрицательной оценочной семантикой.

Результаты изучения дискурсивных практик немецкой кинокритики на фрагменте 1930-1931 гг. могут стать основой и предметом дальнейшего исследования всего исторического периода Веймарского кино.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ванько Т.Р. Своеобразие языка кинокритики // Вестник Московского государственного лингвистического университета. 2013. Вып. 26 (686). Земцова Л.А. Искусствоведческая рецензия как жанр массово-информационного дискурса: дис. ... канд. филол. наук. Волгоград, 2006.
2. Ильинова Е.Ю., Кочетова Л.А. Динамика репрезентации процессуальной составляющей спортивного события в диахроническом корпусе // Вестник ВолГУ. Серия 2, Языкознание. – 2017. – Т. 16, № 2. 47–57 с.
3. Иссерс О.С. Коммуникативные стратегии и тактики русской речи. Эдиториал УРСС. М., 1999. 288 с.
4. Кочетова Л.А. Английский рекламный дискурс в динамическом аспекте: монография. — Волгоград: Волгоградское научное издательство, 2013. 404 с.
5. Кочетова Л.А. Диахронный подход к изучению рекламного дискурса: теоретико-методологический аспект // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Сер. Языкознание: Дискурс как социальная деятельность: приоритеты и перспективы. Ч. 1. – Москва: Рема, 2012. – Вып. 5 (638). 216 – 224 с.
6. Степанов Ю.С. Изменчивый образ языка науки XX века // Язык и наука 20 века- М.: РГГУ, 1995. С. 10-35.
7. Троицкая Т.Б. Тактики реализации полемической стратегии в публицистическом дискурсе // Вестник Башкирского университета. Серия Филология и искусствоведение. 2008. Т3. № 3 с 530-534
8. Шкайдерова Т.В. Адаптация кинокритики к новым медиаусловиям // Коммуникативные исследования. Омск, 2014. No 2. С. 141–145.

9. Эрман В.А. Кинорецензия как полидискурсивный и интердискурсивный текст (на материале немецких журналистских текстов): автореф. дис. . . . канд. филол. наук. СПб., 2011.

© Новикова Алена Сергеевна (alenuchka.noff90@gmail.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Московский государственный лингвистический университет

СРАВНЕНИЕ ПЕРСОНАЛЬНЫХ АНТРОПОНИМИКОНОВ В УСЛОВИЯХ ИНТЕРНЕТ-КОММУНИКАЦИИ НА ПРИМЕРЕ ТРЁХ ЯЗЫКОВ (РУССКОГО/ АНГЛИЙСКОГО/ ИСПАНСКОГО)

**COMPARISON OF PERSONAL
ANTHROPONYMICS IN THE CONDITIONS
OF INTERNET COMMUNICATION ON
THE EXAMPLE OF THREE LANGUAGES
(RUSSIAN / ENGLISH / SPANISH)**

**D. Novikova
A. Podgornova**

Summary: The paper addresses the impact of the digital era on personal anthroponyms and comparing e-mail addresses of Russian speaking, English speaking and Spanish speaking people. The aim is to see what effect the presence of a digital dimension has for development of anthroponymic formulas of Russian and Foreign language users. The findings reveal current trends in including specific anthroponymic information in e-mail addresses typical of a particular social group under study. Moreover, this article demonstrates the common moments and differences in the process of creating e-mail addresses of Russian and Foreign users.

Keywords: personal anthroponymicon, proper names, precedent name, questionnaire survey, trends, patterns, e-mail addresses.

Новикова Дарья Константиновна

*к.филол.н., старший преподаватель,
Санкт-Петербургский государственный университет
n0vik0va.daria@yandex.ru*

Подгорнова Анна Владимировна

*старший преподаватель, ФГАОУ ВО «Дальневосточный
федеральный университет»
diamante-anna@mail.ru*

Аннотация: Данная статья рассматривает влияние цифровой эры на формирование персональных антропонимиков русско-, англо-, испаноговорящих пользователей электронных адресов. Цель статьи – увидеть каково влияние цифрового пространства на развитие антропонимических формул русских и зарубежных пользователей сети интернет. Данное исследование демонстрирует новейшие тенденции в формировании наименований электронных адресов, типичных для выбранной нами группы респондентов. Кроме того, данная статья показывает сходства и различия в процессе создания электронных адресов, как российских, так и зарубежных пользователей.

Ключевые слова: персональный антропонимикон, имена собственные, precedentное имя, анкетирование, тенденции, закономерности, электронные адреса.

В эпоху глобализации, всемирной информатизации, а в последнее время цифровизации [13] всех способов коммуникации по причинам мировой пандемии и «ухода человечества в онлайн» проблема самовыражения и утверждения себя в виртуальном мире стала первостепенной. По этой причине, мы считаем, что интерес для современного лингвиста-исследователя представляет механизм «рождения» номинативных единиц, олицетворяющих индивидуума на просторах глобальной сети.

В первую очередь считаем необходимым обозначить содержание понятия «антропонимикон», под которым современными учеными понимается совокупность антропонимов, то есть собственных имён для именования человека в каком-либо языке [7, с. 12]. Антропонимикон какого-либо языка включает в себя все имеющиеся или бывшие в употреблении имена людей; в противоположность этому выделяется понятие именника — то есть имена, активно использовавшиеся в какой-либо исторический период, в какой-либо социальной группе, на какой-либо ограниченной территории. Именник, в отличие от антропонимикона, предполагает учёт реальной

частотности имён [7, с. 20].

Как известно, онимы (имена собственные) вообще и антропонимы (имена личные) в частности неразрывно связаны с историей и культурой той страны, где они используются. Наличие или отсутствие в именнике определенного народа какого-либо набора антропонимов связано также и с экономическим развитием страны (например, послереволюционные имена Даздраперма - ДА ЗДРАВствует ПЕРвое МАя, Даздрасмыгда – ДА ЗДРАВствует СМЫчка Города и Деревни, Вилена – Владимир Ильич Ленин, Пятизатр – ПЯТИлетку ЗА ТРИ года). Данное явление связано с приходом Советской власти в СССР, когда люди сами стали нарекать своих детей коммунистическими именами (раньше это делали церковнослужители). Поскольку антропонимы не имеют самостоятельного значения, а их главная роль – называть, а не значить, следовательно, они являются весьма существенными. Происходит это, прежде всего, потому что для окружающих они бесспорно указывают на чёткую традицию именования, принятую в данном обществе [10, с. 176].

Рассмотрев передовой опыт филологов, занимаю-

щихся изучением антропонимов, мы пришли к выводу, что в сфере науки антропонимики отсутствует один важный элемент, а именно антропонимикон, относящийся непосредственно к самонаименованию человека, его самоопределению в социокультурной среде. Мы считаем, что данный термин можно определить, как **персональный антропонимикон**, то есть личное восприятие индивидом своего имени и его воспроизведение (различные вариации) в социокультурном контексте (а именно, в повседневной жизни).

В качестве примера рассмотрим абстрактного человека с именем Иван Иванович Иванов. Скорее всего, для серьезной работы этот индивид пользуется именем и отчеством, для коллег по работе он может быть просто Иванычем, для друзей – Ванькой, для жены – Ванюшей, для деловой переписки использовать фамилию и инициалы, а для личного почтового ящика или ника в социальных сетях, например, – самонаименование *agent007* (данное наименование может возникнуть, как вариант, благодаря личным кино-предпочтениям человека). Последнее перекликается с термином **персональный антропонимикон** (далее антропонимикон), под которым мы понимаем самолицетворение себя с каким-либо именем, будь это производное от собственной фамилии с именем, или абсолютно отвлеченное понятие, слово, прозвище или же прецедентное имя, отряжающее социокультурный пласт эпохи [5, С. 100-155]. В более широком понимании прецедентные феномены уже связаны с явлением интертекстуальности, что свидетельствует о связи одного антропонимикона с другими, похожими на него и легко узнаваемыми всеми участниками, объединенными общими интересами или принадлежащие к одной языковой среде.

В данной статье для анализа антропонимиконов были использованы методы **анкетирования\онлайн-анкетирования** (виртуальный опрос респондентов с помощью сервиса *google.docs*) и **личный контакт** (как уточняющий способ связи с исследуемой аудиторией).

Избранная нами целевая аудитория представлена респондентами в возрасте от 18 до 60 лет, проживающими на территории РФ, США, Великобритании, Испании и испаноязычных стран, которая имеет различное социальное положение, уровень образования и специальность. Поэтому анализ данных был нами разделен на **три блока**, отдельно для каждой языковой среды (русско-, англо- и испаноязычной), чтобы проследить схожие и различные черты «рождения» антропонимиконов.

Для онлайн-сбора материала были использованы многочисленные источники, среди которых такие сайты, как *www.tiwy.com*, *www.busuu.com/ru*, *www.sharedtalk.com*, и многие другие, а также популярные социальные

сети *Instagram*, *Facebook*. Кроме того, материалом для научного исследования стали результаты проведенного письменного опроса студентов и магистрантов неязыковых специальностей, а также преподавателей в возрасте от 22 до 60 лет.

Считаем важным подробнее остановиться на вопросах анкеты, предоставленной для сбора эмпирического материала. Всего нами было их составлено 16. В свою очередь, первые 8 вопросов являются социо-гендерными (пол, возраст, род занятий, образование, страна проживания, родной язык и собственно антропонимикона e-mail адреса). 9 вопрос непосредственно является нашим языковым материалом – он отражает мотивы, побудившие выбрать именно этот электронный адрес. 10 и 11 вопросы позволили установить, как анкетированные подходили к обозначению своего виртуальной почты: «серьезно и вдумчиво, рассчитывая на продолжительный срок его использования» или «легко и быстро, считая, что при желании данный адрес можно изменить». 12 вопрос выяснил насколько серьезным был подход к выбору электронного адреса, является ли он на сегодняшний день неотъемлемой частью своего владельца, который планирует его использование в дальнейшем или это временный ник, с которым анкетированный не связывает своего будущего. 13 и 14 вопросы позволили выявить наличие никнейма (-ов) в социальных сетях, 15 уточнил детали его появления и финальный 16 касался наличия домашнего прозвища респондента, а также истории его появления, что позволило нам установить концептуальную связь между всеми антропонимиконами (домашним именем, наименованием адреса электронной почты и никнеймом). Данные анкеты находятся в открытом доступе в сети Интернет [14, 15, 16]:

Блок 1 (рускоязычные респонденты)

Нами было опрошено 500 респондентов. Анализ наименований электронных адресов русскоязычных носителей позволил сделать следующую классификацию:

- I. Творческие названия электронных адресов, не включающие в свой состав персональное имя/ фамилию;
- II. Творческие названия электронных адресов, включающие в состав персональное имя/ фамилию;
- III. Официальные наименования, включающие в свой состав полностью ФИО, только инициалы или различные комбинации;
- IV. Алогичные названия электронных адресов, то есть не поддающиеся логике и осмыслению, включающие в свой состав непонятные и/ или необъяснимые буквенные или цифровые сочетания.

В данную статью мы включили лишь некоторые наиболее яркие, на наш взгляд, примеры из каждой группы (подгруппы).

Итак, в первую категорию мы ввели следующие 4 под-категории:

- 1.1. Названия на иностранном языке: *einenaht* (с немецкого «одна ночь», название придумано вследствие любви к немецкому + мировоззрения), *culinary-fairy* (данное название связано с хобби респондентки, придумано ее дочерью), *sporty-g* (название может быть расшифровано как *sporty girl*, отражающее активную жизненную позицию респондентки), *la_perla_negra* (с испанского «черная жемчужина», появилось вследствие увлечения респондентки аргентинскими сериалам), *theremix* (название отсылает к типу музыки ремикс на оригинальные песни), *panther* (любимое животное), *theclearskill* (в подростковом возрасте респондентка думала, что хороша в любом виде творчества), *kamigamiteiru* (от японского «бог смотрит»), *chimitsu2147chimitsu* 千(chi) – тысяча; 密(mitsu) – тайна; это сочетание показалось автору интересным, *uncleed111* (в переводе с английского «дядя Эд», автора зовут Эдуард + случайные цифры, предложенные системой);
- 1.2. Псевдонимы, ники в социальных сетях, онлайн-играх: *emilidione* (сокращение от личного псевдонима в артистической среде Эмилия Достоевская), *silvia.lanuit* (псевдоним в актерской среде), *lilyaosinhabitant* (ностальгические воспоминания из детства), *megakochka* (из-за увлечения силовыми тренировками от «мега качок»), *maestro1900* (любимый персонаж сериала + год рождения этого самого персонажа), *vaure94* (искажённое слово «вампир», из-за увлечения фильмами такого рода + первое, которое пришло в голову число), *solidsound66* (творческий псевдоним, т.к. автор данного электронного адреса превосходно рисует и представляет свои картины в онлайн-конкурсах для художников + спонтанное число), *vakabakayo* – детское прозвище + *baka* «дурак» и *yo* восклицание на японском;
- 1.3. Личные предпочтения, включающие прецедентные имена, такие как герои мультфильмов, кино, книг и имена домашних животных и прочее: *ilovemukuro61* (имя любимого аниме-персонажа + любимое число), *Lavlet* (фамилия героя аниме), *37115kitniss* (случайные цифры + слово после просмотра «Голодных игр»), *jess* (от имени любимой кошки), *amfibia_97* (по названию книги), *afelia2* (автор хотела взять себе псевдоним из Гамлета, но этот ник был уже занят, поэтому пришлось поменять букву «o» на «a», и добавить «2»), *flora* (по имени героини из мультфильма Винкс), *astraltair* (в переводе «звезда Альтаира», появилось после просмотра кинофильма), *unwrittenlaw* (специально употреблённое с ошибкой наименование, от названия музыкальной группы «unwritten law», т.е. «неписанные правила», *rabid132* (любимая

компьютерная игра «raving rabids», *korriandr* – любимая специя в кулинарии), *nakksage* – имя персонажа компьютерной игры;

- 1.4. Легко запоминаемые названия: *dv.41.kamchatka* (инициалы, код региона, малая родина), *qwertyghjkl* (удобная для запоминания последовательность на клавиатуре), *zastegniglaza404* (в тот момент четко передавало состояние автора).

Вторая категория (включающая творческие названия электронных адресов с персональным именем/ фамилией), подразделена на 2 подкатегории:

- 2.1. Имя/ фамилия + дополнительный компонент: *diamante-anna* («бриллиант» в переводе с испанского + личное имя), *vala-c* (сокращение от фамилии + первая буква имени), *elena-torn* (имя + прецедентная фамилия персонажа из фильма «Звёздная пыль»), *ushakov_horosh* (по созвучию слов), *snowy polina* (имя + «снежное» прилагательное), *semeliderori* (автор зарегистрировался в компании *Ori-flame* и хотел добиться карьерных высот: лидер + своё имя *semen*), *annamajito1997* (имя + название напитка + год рождения), *kirill14032000* (имя + дата рождения), *maksim.man.nikiforov* (имя + «мужчина» + фамилия), *daryasun88* (имя + «солнце» с англ. + год рождения), *margarita_teacher* (имя + профессия), *nastya-italy* (респондентке нравились в детстве итальянские машинки, *anastasiya-vlk* (имя + сокращенное название родного города Владивостока);
- 2.2. Видоизмененное имя или гибрид имени и дополнительного элемента: *godsson* (перевод имени Богдан по мнению друга-американца), *svetlan* (производное от имени), *marialex* (из начала имени и отчества), *ylia_american_football* (имя + хобби), *milena1012* (трансформированное имя Елена), *superni-c* (соединение слов *super* + сокращение от имени Николай), *soniasss* (имя + тройное сочетание *sss*), *rem66* (аббревиатура от фамилии + год рождения), *gallomania2012* (производное от имени Галина + год возникновения у респондентки электронной почты), *uliya_378g* (имя + абстрактное число и буква на конце), *pigeonson* (слияние имени Соня и прозвища «голубь»), *di.dandelion.di* (сокращенное от имени Диана + ник «одуванчик» + первые две буквы имени), *ninapola63* (сокращенное имя + имя бабушки респондентки), *pups_kate_ups* (отражение внутреннего ощущения респондент в определённый период жизни), *nastella* (гибрид между именем Анастасия и шоколадной пасты Nutella), *tori rorik* (сокращенная форма имени Виктория + забытое школьное прозвище), *ilyagraf* (юноша присоединил к имени титул в целях повышения авторитета в школе).

Третья категория (включающая официальные наи-

менования, имеющие в своем составе ФИО, инициалы) подразделена на 2 подгруппы:

3.1. Наименования, не включающие числа в свой состав: *el.shastina, ilincevi, n0vik0va.daria, pak_sm, lena_petrochenko, arina-shmakova, sidelnikova, svi-yazovalentina* (совмещение фамилии и имени, пропустив один общий слог), *kate.ally.ab* (имя + прозвище + первые буквы фамилии), *alinaozhereleva* (имя + фамилия), *nesterova.ag* (имя + инициалы), *oh.gonggeon* (имя и фамилия, автор данного автора иностранец);

3.2. Наименования, включающие цифры (значимые и спонтанные): *irina.ushakova.16, victorZav1960* (имя + сокращение фамилии + год рождения), *bondarchuk873* (фамилия + понравившаяся комбинация цифр), *victoria2012timchenko* (имя + фамилия + год создания почты), *liza199216* (имя + последние цифры номера телефона), *konstantinova888* (фамилия + случайные цифры), *elen-p96* (видоизменённое имя Елена + первая буква фамилии и год рождения).

Четвертая категория состоит из алогичных названий электронных адресов, не поддающиеся логике и осмыслению, включающие в свой состав непонятные и/ или необъяснимые буквенные или цифровые сочетания: *useqwe15, ntlptrv31, fasdy90, TheVaisMe, Qiwi.zone, dmabro13, dg_bsd, selcouthwld, mekshun_12, nozi1488, ns5157799, v.obv, tuubc*.

Все проанализированные нами антропонимиконы (500) в русскоязычном сегменте в процентном соотношении можно увидеть на Диаграмме 1.



Диаграмма 1. Категории антропонимиконов адресов электронной почты русскоязычных респондентов

Стоит уделить внимание категории «игнорирование», а именно: откровенное пренебрежение анкетой, т.е. фактически респондент заполнил опросник, но написал во всех графах одно (порой не всегда приличное) слово, или оставил пропуски во всех графах анкеты. Данная нечастая тенденция, вероятнее всего, связана с нежеланием сообщать какую-либо информацию о себе, может

быть, с психологической неустойчивостью, или личной неприязнью к подобного рода опросам.

Блок 2 (англоязычные респонденты)

Нами было опрошено 250 респондентов, среди которых англичане, американцы, канадцы, австралийцы, рожденные от смешанных рас (американец + грек, канадец + француз), а также иммигранты.

Как и в Блоке 1 мы включили лишь некоторые наиболее яркие, на наш взгляд, примеры в каждую группу:

I. Официальные наименования, включающие в свой состав ФИО, инициалы: *kovalchik.s* (фамилия + первая буква имени), *JamieStone123* (имя + фамилия + случайное число), *pasflorez.93* (полное имя + год рождения), *danzan.g* (имя + первая буква фамилии), *FrancinePhillips0104* (имя + фамилия + дата рождения);

II. Творческие названия электронных адресов, включающие имя/ фамилию и/ или прецедентное имя: *helenrain12* (имя + «дождь» + дата создания анкеты), *SamanthaJohns* (имя + фамилия героини из сериала «Секс в большом городе» из-за совпадения имени и жизненных приоритетов), *JackJet777* (имя + школьное прозвище + любимое число), *JesStar* (имя Джессика + «звезда» соединенное в одно слово), *Elenamazingirl* (имя + «замечательная девочка», соединенное в одно слово), *natachamaksim2000* (имя + сокращение от «максимум» + год рождения), *katyper2000* (сокращение от Кэти Пэрри + год рождения), *littleponyAmber* (прозвище «маленькая пони» + имя), *Carla_sensation* (имя + «сенсация»), *Ruby_Gladys_love* (первое имя + второе имя + «любовь»), *SorrymoryLoli* (замысловатая фраза + сокращение от имени Лолита), *utopiagirlMeaghan* (прозвище + имя);

III. Антропонимиконы не включающие в свой состав имя/ фамилию, отражающие личные предпочтения респондентов: *JackDaniels090999* (название алкогольного напитка + дата рождения), *Muskat787* (имя кошки + случайные цифры), *Yugaupl* (без объяснения причин), *ya.loloka2013* (прозвище + год создания электронного адреса), *crazyfrog* (название песни), *Djenka.fa* (ник из компьютерной игры), *tellmewhy* (фраза из песни), *irgasheval10* (слово + идеальное число), *da_rek* (спонтанное название).

Все проанализированных нами антропонимиконы (250) в англоязычном сегменте в процентном соотношении можно увидеть на Диаграмме 2.

Особое внимание стоит уделить анализу 2 и 3 категорий. Нам кажется, что такое разнообразие антропонимиконов вызвана тем, что наличие в имени только цифрового кода делает личность ненастоящей, «роботом».

тизированной», поэтому многие стремятся выделиться среди огромного числа однообразных наименований, показав свою индивидуальность. Например, если вы являетесь человеком по фамилии Адамс с именем Ричард, и вероятнее всего имеете множество полных однофамильцев, то есть большая вероятность, что система создания электронных имён в интернете выдаст вам что-то похожее на *richard_adams331510* или *Richard-Adams331510*, где цифра будет всего вашим порядковым номером среди людей с такими же именем и фамилией.

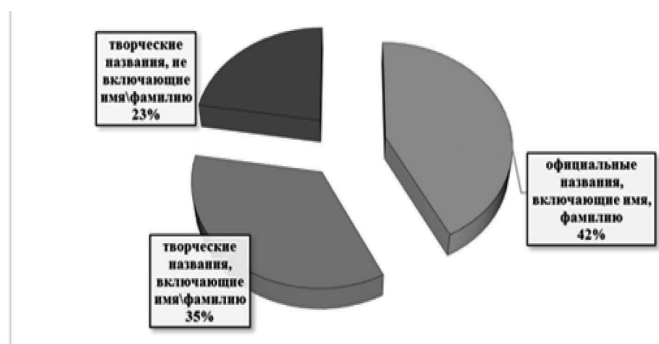


Диаграмма 2. Категории антропонимиконов адресов электронной почты англоязычных респондентов

Блок 3 (испаноязычные респонденты)

Нами было опрошено 250 человек, среди которых испанцы, мексиканцы, латиноамериканцы, живущие в Испании постоянно, или приехавшие в Испанию по работе. Анализ наименований электронных адресов испаноязычных респондентов позволил нам сделать следующую классификацию:

- I. Официальные наименования, включающие в свой состав ФИО, инициалы: *ahmed1ramirez* (имя + случайная цифра + фамилия), *pasflorez.93* (имя + фамилия + год рождения), *patry.uribe77* (сокращенный вариант имени + фамилия + год рождения), *juancorrea0277* (имя + фамилия + дата и год рождения), *LiliGomez* (имя + фамилия), *Lauralopez0909* (имя + фамилия + дата рождения);
- II. Творческие названия электронных адресов, включающие имя/ фамилию и/ или прецедентное имя: *JoseSanchezAlegria* (имя + фамилия + прозвище «радость»), *Marisasweeetgirl* (имя + «сладкая девочка», соединенные в одно слово), *LindaLoo* (имя + прозвище), *RosarioClementinaGata* (имя + второе имя + прозвище), *ClaraDinero333* (имя + прозвище «деньги» + любимое число), *Emilia_amor* (имя + «любовь»), *kenzolivia* (любимая марка духов + имя), *Liliana0809* (имя + дата рождения), *SuperMario222* (название компьютерной игры + случайное число);
- III. Творческие названия электронных адресов, не включающие в свой состав имя/ фамилию, отражающие личные предпочтения респондентов: *Siempretristegatito* (прозвище «всегда грустный

котяра» без пробелов и отступов), *querrida060607* («дорогая» + случайные числа), *Amor1213* («любовь» + случайное число), *chico_yo* («мальчик» + «я»), *nunca_quiero_amar* («никогда не хочу любить»), *soooooo* («куку»), *latina1970* («латина» + год рождения), *perfecta22* («идеальная» + возраст), *amigo_444* («друг» + случайное число).

Все проанализированных нами антропонимиконы (250) в испаноязычном сегменте в процентном соотношении можно увидеть на Диаграмме 3.

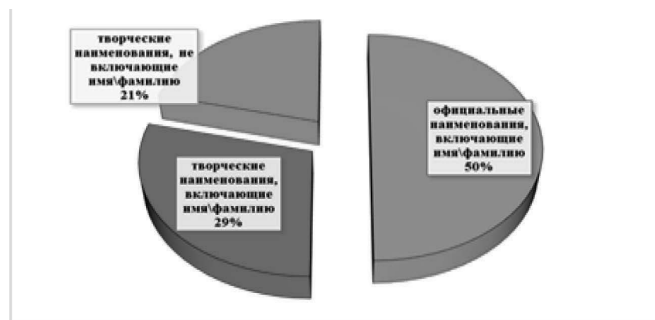


Диаграмма 3. Категории антропонимиконов адресов электронной почты испаноязычных респондентов

После проведенного анализа электронных адресов и других наименований (никнеймов/ логинов/ прозвищ) на примере трёх лингвокультур нами было выявлено, что сбор сведений такого рода – очень сложный процесс в современной политической обстановке, так как некоторые данные воспринимаются иноязычными респондентами как излишне личные, поэтому при составлении анкет-опросников необходимо очень тщательно продумывать каждый вопрос. Вследствие чего русскоязычный вариант анкеты и его иноязычные аналоги могут значительно отличаться. Интересно отметить, что возрастная категория от 18 до 35 лет является самой искренней (во всех лингвокультурах), откровенно предоставляет личные данные, истории появления своих антропонимикон и с большим желанием идёт на контакт. Особого внимания заслуживает тот факт, что род занятий и уровень образования никак не влияет на процесс наименования электронных адресов опрошенных респондентов, за исключением безработных (так как наличие корпоративной почты не является для них важной необходимостью, но наличие данного вида почты у работающего населения прочно входит в повседневную жизнь). Примечательно, что среди русскоязычных респондентов очень отчетливо прослеживается тенденция представления западного аналога/ варианта своего имени (за исключением полностью русских/ славянских имён). Мы также увидели закономерность, которая демонстрирует, что количество крайне креативных наименований адресов электронной почты значительно снижается, в отличие от никнеймов в онлайн-среде, где данные наименования находятся на самом пике.

ЛИТЕРАТУРА

1. Авчиева Д.Т. Структурно-семантические особенности никнеймов современного русского языка полиэтнического города: автореф. дис. канд. филол. наук. Махачкала, 2016. – 28 с.
2. Аникина Т.В. Сопоставительное исследование виртуального антропонимикона англоязычных, русскоязычных и франкоязычных чатов: автореф. дисс. ... к. филол. н. Екатеринбург, 2011. – 23 с.
3. Ермолович Д.И. Имена собственные на стыке языков и культур / Д.И. Ермолович. М.: Р.Валент, 2006. – 200 с.
4. Кубрякова Е.С. Теория номинации и словообразование. Монография. Изд. 3-е. – М.: Изд-во ЛИБРОКОМ, 2009.
5. Новикова Д.К. Функционально-прагматические особенности демонологической лексики (на материале текстов фантастической прозы): дис. ... канд. филол. наук: 10.02.19 / Новикова Дарья Константиновна. – Ставрополь, 2017. – 228 с.
6. Рылов Ю.А. Имена собственные в европейских языках. Романская и русская антропонимика / Ю.А. Рылов. – М.: АСТ: Восток – Запад, 2006. – 311 с.
7. Словарь лингвистических терминов Академик [Электронный ресурс]. – URL: <https://dic.academic.ru/dic.nsf/lingvistic/>
8. Сулейменова Д. Использование электронной почты и виртуального имени в интернет-коммуникации, Вестник КазНУ, Алматы, 2018.
9. Суперанская А.В. Общая теория имени собственного / А.В. Суперанская. М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2009. – 368 с.
10. Тьчинский А.А. Анализ современного состояния антропонимикона в Великобритании и США, Филологические науки. Вопросы теории и практики, Тамбов: Грамота, 2018, № 5, – С. 176-180.
11. Якунина М.Л. Особенность интернет-дискурса: никнейм // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2013. № 3 (21). Ч. II. – 221 с.
12. Ресурс по созданию виртуальных опросов [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.testograf.ru/ru/provedenie/poleznie-soveti/skolko-respondentov-nuzhno-dly.html>
13. Разработчик цифровых моделей компаний [Электронный ресурс]. – URL: <https://center2m.ru/digitalization-technologies>
14. Виртуальная анкета для русскоговорящих респондентов опроса [Электронный ресурс]. – URL: <https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScPA850cD0ffKmJ0GzRNFLCGyY4wFqQ3v0QpWPjSulNb5LJnw/viewform?vc=0&c=0&w=1>
15. Виртуальная анкета для англоговорящих респондентов опроса [Электронный ресурс]. – URL: https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdACL-SJ0GPzNG5gczhNCrslWmNkim0jN7k8C0394E_Rw-xkw/viewform?vc=0&c=0&w=1
16. Виртуальная анкета для испаноговорящих респондентов опроса [Электронный ресурс]. – URL: https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfsyNet10X7_w09EIBk2hrkWwGZGp55nLORo0T1JoGXTQijPw/viewform?vc=0&c=0&w=1

© Новикова Дарья Константиновна (n0vik0va.daria@yandex.ru), Подгорнова Анна Владимировна (diamante-anna@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Санкт-Петербургский государственный университет

КОГНИТИВНЫЙ ПОДХОД В ИССЛЕДОВАНИИ СИНОНИМОВ В ЮРИДИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ

KOGNITIVE APPROACH ON THE STUDY OF SYNONYMS IN THE LEGAL DISCOURSE

*S. Pakh
Ya. Pavlova*

Summary: The article is devoted to the study of the phenomenon of lexical synonymy in the popular legal English discourse. In their linguistic research the authors use a cognitive approach which is relevant in the context of a new scientific, cognitive discursive paradigm. The definitions of the basic linguistic concepts are analyzed to specify their definitions in the modern linguistics. Special attention is drawn to the principal of equivalence and difference of lexical meanings of synonyms in the process of their study.

Keywords: a semantic equivalence, synonym, cognitive approach, cognitive linguistics, popular legal discourse.

Пак Светлана Михайловна

*Д. филол. н., доцент, Хабаровский государственный университет экономики и права, г. Хабаровск
pak_sm@mail.ru*

Павлова Янина Александровна

*аспирант, Дальневосточный юридический институт МВД России, г. Хабаровск
janina.pavlova2012@yandex.ru*

Аннотация: Статья посвящена изучению явления лексической синонимии в англоязычном популярном юридическом дискурсе. Для своего лингвистического исследования авторы используют когнитивный подход, который является актуальным в контексте новой научной, когнитивно-дискурсивной парадигмы. Анализируются дефиниции опорных лингвистических понятий в целях конкретизации их трактовки в современной лингвистике. Особое внимание обращается на категорию тождественности и различия лексических значений синонимов в процессе их изучения.

Ключевые слова: семантическая эквивалентность, синоним, когнитивный подход, когнитивная лингвистика, популярный юридический дискурс.

Углубленное изучение синонимических отношений между лексическими единицами позволяет ознакомиться с широким спектром научных подходов к исследованию сущности синонимии, формированию ее понятийной системы, разработке методов ее изучения. Разнообразие определений и научных подходов к изучению синонимии на лексическом уровне языка говорит о сложности и многоаспектности этого явления.

После того как структурная лингвистика была оформлена в отдельную отрасль языкознания (популяризация концепции языка Ф. де Соссюра, XX в.), изучению синонимии было уделено значительное внимание. Однако с точки зрения структурной лингвистики в процессе разработки определения научного понятия ключевую роль играют четкие критерии тождественности или близости значения. Учитывая тот факт, что в современной лингвистике до сих пор нет унифицированного определения лексического значения, конкретизировать критерии синонимичности слов даже на современном этапе развития языкознания невозможно. Кроме того, в контексте структурной лингвистики лексическую синонимии принято рассматривать исключительно как языковое явление, отдельно от речемыслительной деятельности и процесса познания. В таких ограниченных условиях нельзя изучить сущность синонимии так, чтобы отразить её естественное функционирование в речи.

В контексте когнитивной лингвистики лексическую синонимии (как и синонимии на всех других уровнях

языка) рассматривают как явление, чье возникновение и развитие обусловлено объективной потребностью индивида познать мир, в котором он существует. Процесс познания мира предполагает концептуализацию явлений окружающей действительности, категоризацию знаний, формирование конкретных понятийных систем и классификаций, а также коммуникацию с целью получить новую информацию и актуализировать добытые ранее знания.

Следует отметить, что с позиции когнитивистики синонимии может рассматриваться, с одной стороны, как результат познания мира индивидом, с другой – как одно из средств добывания нового знания и актуализации уже сложившихся представлений об окружающей действительности.

Человек постоянно взаимодействует с различными компонентами окружающей среды. В результате он развивает в себе способности осуществлять сравнительный анализ и устанавливать каузальные связи, благодаря которым накапливаемые в его сознании элементарные репрезентации взаимодействий систематизируются в более сложные структурные единицы опыта – концепты. Таким образом, в основе синонимии заложен процесс категоризации, который также служит основой для познавательной деятельности индивида.

Одновременно можно проследить и обратную связь между категоризацией и синонимией: необходимость

категоризовать отдельные сущности как знаки, дифференцировать и вербализовать репрезентации и концепты, передать более тонкие оттенки мыслей в ходе мыслительной деятельности становится источниками синонимов в языке.

В данной статье понятие репрезентации рассматривается как сохраняющееся во времени специфическое состояние активности нервной системы, вызванное взаимодействием или взаимодействиями [6, с.21], а концепт – как внутренне организованные единицы мышления, включающие чувственный образ, информационное содержание и интерпретационное поле [2, с.9].

В ходе изучения семантической эквивалентности лексических единиц важно помнить, что в основе представления об этом языковом явлении заложена философская категория тождественности и различия. В контексте лингвистических исследований под понятием синонимичности подразумевается, как правило, относительная тождественность слов на уровне одного или нескольких значений и различия в более тонких смысловых оттенках. Закономерно возникает предположение о возможности существования в рамках одного языка двух или более слов, которые бы обозначали в равной степени одну и ту же сущность, явление, качество, действие и т.д.

По утверждению Шумиловой А.А., в системе одного и того же языка не может быть абсолютной семантической эквивалентности [7]. Это логично, поскольку, во-первых, языковые единицы изначально дискретны: сталкиваясь с элементами внеязыковой реальности, индивид идентифицирует их по мере отождествления с уже известными ему репрезентациями и сформировавшимися концептами. На основе выявляемых в ходе отождествления общих черт отчетливо проявляются отличительные признаки познаваемых сущностей. Эти признаки, в результате, являются ключевыми при вербализации предметов и явлений, вводимых человеком в его языковую реальность. Во-вторых, в философских и психологических исследованиях четко прослеживается идея о том, что не существует двух тождественных коммуникативных ситуаций, которые бы и развивались по одному сценарию. Каждый случай коммуникации является уникальным, так как участники индивидуальны и обладают своим собственным субъективным опытом, мировоззрением и точкой зрения.

Таким образом, во главу угла лингвистических исследований выносятся семантические различия между синонимами, которые выявляются после установления общего компонента значения. Это, в свою очередь, предопределяет обращение к вопросу о значении лексической единицы и методах сопоставления лексических значений с целью выявить степень их совпадения.

Словарь лингвистических терминов вводит понятие лексического значения как предметно-понятийное содержание слова, в котором отражается уже закрепленное в процессе коммуникации представление носителей того или иного языка о явлениях действительности, а также отношениях между предметами и явлениями [5, с.177]. Поскольку в исследованиях синонимических отношений главным параметром выступают семантические отличия между лексемами, лингвисты неизменно обращают внимание к двум уровням значения слова: денотации (первый уровень) и коннотации (второй уровень) [3, с.188].

Денотация означает первый уровень лексического значения, т.е. буквальное значение языковой единицы. Сближаясь друг с другом по главному семантическому признаку, синонимы включаются в структуру определенного концепта.

Формирование второго уровня лексического значения (коннотации) тесным образом связано с развитием ассоциативных связей в представлении социума о предмете, его свойствах и отношениях. Соответственно, коннотативные значения лексем возникают и развиваются в социально-коммуникативном контексте. Они значительно насыщают денотативные значения синонимов как семантически, так и стилистически. В результате, средствами лексической синонимии можно вербализовать когнитивные компоненты концепта, которые специфицируют его в представлении социума. Кроме этого, расширяются возможности для дальнейшего, более глубокого и всестороннего изучения неосвоенной, внеязыковой реальности.

Для настоящей статьи мы использовали книгу Дэвида Оуэна «The Little Book of Forensics» в качестве источника практического материала – словоформ, между которыми существуют синонимичные связи. Был проведен дефиниционный анализ толкований этих лексем по словарям английского языка [6, 8, 10].

Автор книги описывает пятьдесят из наиболее известных случаев насильственной смерти, раскрытых полицией европейских стран (конец XIX-XX вв). Цель автора – показать, насколько решающим может быть применение современных научных методов в расследовании и формировании прочной доказательной базы. В связи с этим в тексте используются термины из области криминалистики, токсикологии, серологии, химии, баллистики и т.д., элементы судебного и нормативно-правового дискурса, которые входят в общую группу юридического дискурса. Вкрапление элементов художественного и публицистического дискурсов (эпитетов) позволяет описать жестокость преступлений, обосновывая их недопустимость в правовом обществе. Таким образом, стиль текста можно охарактеризовать как сме-

шанный, а именно – синтез научно-популярного, публицистического и художественного стилей. Это позволяет отнести анализируемый материал к текстам популярно-юридического дискурса.

Отобранные для анализа словоформы были распределены в несколько групп. В первую группу вошли слова, использованные в содержании одной из глав источника – «Body in a Trank». В этой главе описывается расследование убийства одного из судебных приставов (Париж, 1889г.). Привлеченные к делу специалисты заключили, что смерть наступила в результате удушения.

Внутри рассматриваемой группы лексемы были распределены в две подгруппы по морфологическому признаку. Но все они относятся к жертве преступления и были употреблены, чтобы описать состояние тела и причины смерти. Соответственно, первую подгруппу составляют английские причастия прошедшего времени: **killed, strangled, throttled**. Эти лексемы взяты из следующего фрагмента: «*It also showed he had been **strangled**. But who had **killed** him?... Eyraud would hide behind the curtain, and when Gouffé was distracted he would slip the rope around his neck, and haul him up over the pulley until he was **throttled**.*» [8, с. 34-35].

Синонимы из группы причастий представляют собой языковые репрезентации следующих концептов: «убитый» – **killed** и «задушенный», которому соответствуют сразу две лексические единицы – **strangled** и **throttled**. Прежде всего, рассмотрим их семантику.

Причастие **killed** (убитый) было образовано от глагола *to kill* (убивать), что означает «to cause death or cause to die» [9, с. 575]. Значение предельно точное – лишенный жизни по каким-то причинам или в результате каких-то действий, процессов, явлений и т.д. Это значение скорее ориентирует читателя на конкретный результат: человек мертв. Но сопутствующие обстоятельства (имел ли место преступный умысел, или это был несчастный случай, что послужило орудием убийства или причиной смерти) не предусмотрены содержанием толкования. Причастие **killed** употребляется в тексте с целью констатировать факт смерти человека.

Причастие **strangled** (задушенный) образуется от глагола *to strangle* – «to kill by pressing the throat with hands, rope, etc. to stop breathing» [9, с.1945]. Согласно этой репрезентации, в сознании возникает сценарий, по которому развивались события: один субъект умышленно лишает жизни другого, сдавливая его горло руками, веревкой или к.-л. другим инструментом.

Причастие **throttled** (задушенный) образуется от основы глагола *to throttle*, то есть «to seize somebody tightly by the throat to stop them breathing» [9, с.1107]. В этой

репрезентации добавлен еще один элемент – **крепко схватить** кого-то за горло, чтобы помешать ему дышать. Лексическая единица **throttled** усиливает негативный оттенок смысла произведенных злоумышленником действий: 1) он осознанно использовал собственную физическую силу и преимущество (внезапное нападение), чтобы совершить насильственное преступление; 3) он намеренно удерживал человека некоторое время в таком положении, чтобы тот задохнулся, то есть осознанно продлил мучения жертвы, пока не достиг поставленной цели.

Все три словоформы не являются юридическими терминами, но употребляются автором, чтобы описать состав преступления (насколько это допускает формат издания, из которого взят анализируемый фрагмент), обосновать интерес к нему полиции, настойчивость и скрупулезность сотрудников, проводивших расследование.

Во-первых, причастие **killed** вызывает закономерную ассоциацию с концептами «полиция», «преступление», «убийство», «насилие» и т.д.: т.к. человек был убит, полиция имела веские основания вмешаться. Во-вторых, причастие **strangled** дает представление о способе убийства: человек был задушен с помощью некоего орудия. В-третьих, причастие **throttled** характеризует решительные, безжалостные действия преступника, результатом которых стала мучительная смерть его жертвы.

Таким образом, общим, денотативным значением этой группы синонимов является «насильственная смерть». В качестве ядра группы выступает причастие **killed** (как лексическая единица с самым нейтральным значением), а причастия **strangled** и **throttled** следует рассматривать как лексические синонимы, уточняющие суть происшествия и описывающие действие и способ его исполнения – то есть общее значение ядра группы.

Вторая группа лексем, объединенных синонимическими отношениями, представлена именами существительными (неодушевленными) **body, remains, corpse, victim**, которые формируют концепт «мертвое тело». Лексемы были взяты из следующего фрагмента: «...*There he found a badly decomposed **body**, tied up in a cloth. ... the missing man's brother-in-law went to identify the **remains**. He did not recognize the **corpse** but as its hair and beard was black, it could not be Gouffé... The corpse was already buried when Goron visited Lyon, but the pathologist had kept some of the **victim's** black hair...*» [8, с. 34].

Англо-английский словарь предлагает следующие определения этих слов: **body** - the whole physical structure of a person or animal as opposed to the mind or soul [9, с.104]; **remains** – a dead body [9, с.879]; **corpse** – a dead body of a person [9, с.230]; **victim** – a person, animal or

thing that suffers pain, death, harm, destruction, etc., as a result of other people's actions, or of illness, bad luck, etc. [9, с.1173].

С помощью юридического англо-английского словаря были получены более подробные результаты по двум существительным: **corpse** – the physical remains of an expired human being prior to complete decomposition [10]; **body** – an individual, an organization, or an entity given legal recognition, such as a corporation or body corporate [10].

Изучение дефиниций позволило вычленив общую сему – *тело*. Если объединить лексемы из второй группы примеров в синонимическую цепь, то существительное **body** возглавит её как слово с наиболее обобщенным лексическим значением: физическое тело человека или животного. Согласно англо-английскому словарю лексическое значение этого существительного не содержит дополнительных характеристик. В словаре юридического английского языка оно приобретает сопутствующее, коннотативное значение. Благодаря этому существительное **body** можно рассматривать как субъект, который имеет юридическую значимость с точки зрения закона и общества. Это в свою очередь объясняет соответствующее внимание полиции к обнаруженным останкам и объясняет инициативу начать расследование.

Существительное **remains** расширяет границы семантического поля: останки, некое мертвое тело (необязательно человеческое). Такие детали как принадлежность мертвого тела и причины смерти, не приводятся. Но в восприятии формируется представление о скверном состоянии тела убитого, что и предопределило неудачу первой процедуры опознания.

Значение лексемы **corpse** содержит уточнение – принадлежность мертвого тела человеку. Юридический словарь предлагает характеристику состояния тела убитого – та стадия разложения до окончательного распада, после которой опознание останков становилось практически невозможным, учитывая уровень развития точных наук во Франции в конце XIX века.

Существительное **victim** придает завершенность образу в представлении читателя. Объекту присваивается конкретный статус: жертва, то есть человек, которому причинили боль, вред; некое существо, которое погибло или было уничтожено в результате каких-то вредоносных воздействий, внешних и/или внутренних факторов (катастрофы, несчастного случая, болезни, насилия и т.д.).

Важно обратить внимание на порядок организации этих синонимов в тексте: их последовательность в точности соответствует их организации по семантике в синонимической цепи – от нейтрального значения к

более насыщенному, детализирующему описываемую ситуацию. В современной лингвистике это явление называется синонимической аттракцией и раскрывается как процесс формирования синонимической группы вокруг одного аттрактора. То есть, слово, значение которого требуется раскрыть, притягивает к себе лексемы, близкие по денотативному значению [4]. При этом с помощью коннотативных значений можно детализировать значение аттрактора. В связи с этим можно утверждать, что синонимическая аттракция по своей сути обозначает процесс формирования синонимических рядов. Она позволяет значительно расширить семантическое поле концепта. Но этот процесс происходит только в том случае, если аттрактор является актуальным в языке на определенном этапе развития той сферы человеческой деятельности, в которой он используется.

Концепт «мертвое тело» уже долгое время сохраняет свою актуальность для социума, особенно – в контексте юридического дискурса по той причине, что его план содержания включает принципиально важный с юридической точки зрения аспект – возможная жертва убийства или каких-либо иных насильственных, а, следовательно, противозаконных, наказуемых действий.

В рассматриваемом фрагменте концепт «мертвое тело» постепенно раскрывается, приобретает более четкие характеристики, более детализированное описание. Это происходит за счет расположения синонимичных словоформ по принципу нагнетания негативного значения. С одной стороны, как бы косвенно передается динамика исследований патологоанатомов, на основе которых формулировались важные для следствия выводы. С другой стороны, отображается морально-этическая составляющая события: человек погиб в результате действий насильственного характера, после чего от мертвого тела попытались избавиться с целью скрыть следы преступления и уйти от ответственности. Во французском обществе XIX века (как и в европейском обществе в целом), воспитанном в строгих догматах католической церкви, такой поступок считался недопустимым, поскольку убийство человека сопровождалось осквернением его останков. Оба действия рассматриваются как вопиющее нарушение устоявшихся морально-этических норм с позиции современного правового общества. Таким образом, динамичное усиление негативного коннотативного значения позволяет автору произвести соответствующий эффект на читателя и, воздействуя на него на эмоциональном уровне, побудить его читать дальше.

В следующую группу синонимов вошли существительные, отобранные в процессе тщательного изучения всего содержания книги. Поскольку автор описывает случаи насильственной смерти, наше внимание привлекло использование существительных, которые являются репрезентациями концепта «преступник»: **culprit**,

murderer, assailant, attacker, perpetrator.

Особый интерес в этой группе вызывает существительное **culprit**. Во-первых, автор использует его только в преамбуле к каждой главе. Во-вторых, прослеживается определенное противоречие между толкованием этого существительного и контекстом, в котором оно используется. Согласно англо-английскому словарю, это существительное не является юридическим термином, но используется в разговорном стиле речи по отношению к индивиду, виновному в совершении преступления незначительной тяжести [10]. Противоречие заключается в том, что автор относит это слово к индивиду, обвиненному в убийстве - преступлении, определяемому как тяжкое. Поэтому нами были проанализированы дефиниции, предложенные английским этимологическим словарем [1]. Это позволило выделить сему, объединяющую все эти толкования: обвиняемый, а в контексте анализируемого материала – индивид, которому были выдвинуты официальные обвинения в убийствах. Юридический словарь подтверждает этот вывод, как следует из предлагаемой дефиниции: *an individual who has been formally charged with a criminal offence but who has not yet been tried and convicted* [10]. Таким образом, становится очевидна мотивация автора, решившего использовать это существительное именно в официальной части к каждой главе своей книги – преамбулах.

Вторая лексема **murderer** образована от существительного **murder**, которое является юридическим термином и трактуется как «*the unlawful killing of another human being without justification or excuse*» [10]. Здесь важно отметить, что согласно прецедентному праву (Великобритания и США) в трактовке **murder** добавляется сопутствующее условие «*malice aforethought*» - преступное намерение или прямой умысел. Это именно тот нюанс, который позволяет выделить **murder** в отдельную форму убийства, совершаемого с умыслом. Следовательно, **murderer** трактуется как «*one guilty of a murder; a person who, in possession of his reason, unlawfully kills a human being with premeditated malice*» [1].

Perpetrator – *one who commits an offense or crime* [1]; *a term commonly used by law enforcement officers to designate a person who actually commits a crime* [10]. Из содержания дефиниций можно выделить общую сему – «преступник», то есть индивид, совершивший преступление. По коннотации определяем семантические отличия этой лексемы: не уточняется вид преступления, и существительное может употребляться в контексте как уголовного, так и административного права. Однако, оно также является репрезентацией концепта «преступник».

Рассмотрим оставшиеся два существительных: **assailant** – *a person who attacks another, either physically or verbally* [10, 1]; **attacker** – *one who attacks, uses violence*

against somebody [10, 1]. Они не являются юридическими терминами, но употребляются в широкой области юридического дискурса (напр., как в данном случае, в популярном юридическом дискурсе). Денотат этих существительных – нападающий, атакующий, то есть индивид, совершающий акт насилия (физически, вербально) по отношению к другому индивиду или людям. Взятые отдельно от контекста, эти словоформы, несмотря на негативную окраску лексического значения, не имеют отношения к убийству. Но в содержании книги «*The Little Book of Forensics*» их включенность в семантическое поле концепта «преступник» не оставляет сомнений.

Углубленное изучение дефиниций синонимов из третьей группы позволило выявить общее значение, сближающее их: человек, совершающий акт агрессивного насильственного характера. Таким образом, ядром в этой группе становится существительное **culprit** (обвиняемый в совершении преступления). Остальные лексемы в таком случае становятся его синонимами, чья семантика раскрывает суть обвинения, детализируя тип совершенного преступления.

В заключении можно сделать следующие выводы. Во-первых, не взирая на принадлежность представленных лексических единиц к разным морфологическим категориям, на основании включенности в один общий контекст они фактически интегрируются в содержание более сложного и многоаспектного концепта – «насильственная смерть». На основе анализа обеих групп причастий прошедшего времени можно резюмировать, что этот концепт проработан довольно детально с позиции осуществления действия, а именно умерщвления (преступник, орудия убийства, характер действий злоумышленника и реализация преступных целей). Анализ семантики лексем из группы неодушевленных существительных, являющихся репрезентациями более узкого концепта «мертвое тело», демонстрирует результат преступных действий, на основе которого формируется однозначно негативное отношение как к исполнителю, так и к его действиям. В результате анализа группы одушевленных существительных, представляющих концепт «преступник», удалось выявить, как идентифицируется в языковой реальности злоумышленник, реализующий поставленные цели.

Во-вторых, применение автором такого стилистического средства как синонимическая аттракция позволяет не только раскрыть последовательность работы специалистов, но и проследить в динамике, как формируется синонимическая группа.

В-третьих, в ходе работы с англо-английским, этимологическим и юридическим словарями удалось определить, что отобранный практический материал в значительной степени относится к области обще упо-

требуемой лексики современного английского языка. В этом заключается одно из главных отличий между строгим институциональным юридическим дискурсом и более свободным в плане выбора лексических средств популярным юридическим дискурсом, к которому принадлежит практический материал, использованный для данного исследования. Безусловно используемые синонимы придают содержанию текста более упрощенный вид (ориентация на широкий круг читателей). Но в этом прослеживается еще одна цель автора: реализовать разъяснительную функцию (доступная форма содержания в ходе рассмотрения сложных вопросов). Одновременное использование слов, чьи добавочные значения имеют четкую юридическую направленность, способствует сохранению черт, характерных для юридического дискурса (специфическая терминология, юридический предмет текста, вопросы права, в предложенном примере – уголовного права, и т.д.).

В-четвертых, проанализированные лексические синонимы были использованы автором с целью воздействовать на читателей на эмоциональном уровне – вы-

звать в них определенные реакции. В этом плане можно выделить еще две функции: воспитательную и развлекательную. В качестве воспитательного элемента в содержание книги вводится идея о том, что убийство всегда было и остается порицаемым и строго наказуемым в рамках уголовного правосудия деянием в цивилизованном обществе. Развлекательный элемент, еще одна немаловажная черта, которая специфицирует популярный юридический дискурс, реализуется также посредством включения в текст синонимических рядов, которые в равной степени позволяют ярко и емко описать преступление, обосновать его сложность с позиции ведения расследования и выстраивании доказательной базы, чтобы заставить убийцу ответить по всей строгости закона.

Представленный практический материал и проведенный анализ синонимов помогают убедиться в том, что популярный юридический дискурс имеет весьма размытые границы. Благодаря этому, в его область беспрепятственно проникают слова из других типов дискурса, разной стилистической окраски и более яркими коннотациями.

ЛИТЕРАТУРА

1. Английский этимологический словарь [Электронный ресурс] <http://www.xn--80aacc4bir7b.xn--p1ai/%D1%81%D0%BB%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D1%80%D0%B8/%D0%B0%D0%B0%D1%8D%D1%81/culprit/> (дата обращения: 25.05.2021)
2. Антология концептов. Под ред. В.И. Карасика, И.А. Стернина. Том 1. Волгоград: Парадигма, 2005. – 352 с.
3. Антрушина Г.Б., Афанасьева О.В., Морозова Н.Н. Лексикология английского языка: учеб. пособие для студентов. – М.: Дрофа, 1999. – 288с.
4. Жданова А.И., Попова Д.А. Когнитивные аспекты синонимической аттракции глагольных номинаций эмоционального воздействия [Электронный ресурс] <https://www.rgph.vsu.ru/science/sss/reports/9/zhdanova.pdf> / (дата обращения: 25.05.2021)
5. Жеребило Т.В. Словарь лингвистических терминов. Изд. 4-е, испр. и доп. Назрань: ООО «Пилигрим», 2005. – 376 с.
6. Когнитивный анализ слова. – Иркутск: Изд-во ИГЭА, 2000. – 282с.
7. Шумилова А.А. Синонимия как ментально-языковая категория (на материале лексической и словообразовательной синонимии русского языка) : Автореф. дис. канд. филол. наук. – Кемерово, 2009. - 25с.
8. D. Owen. The Little Book of Forensics. – first US edition. – NY : 2007.
9. Longman Dictionary of Contemporary English : The compl. guide to written a. spoken English. – 3. ed. – Harlow (Essex) : Longman, 1995. - XXII, 1668, 18 с.
10. The Free Dictionary: by Farlex [Электронный ресурс] <https://legal-dictionary.thefreedictionary.com/> (дата обращения: 25.05.2021)

© Пак Светлана Михайловна (pak_sm@mail.ru), Павлова Янина Александровна (janina.pavlova2012@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ТИПЫ ДВУСЛОЖНЫХ СИНГАРМОНИЧЕСКИХ ФОНЕТИЧЕСКИХ СТРУКТУР В АЗЕРБАЙДЖАНСКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ

TYPES OF DISYLLABIC SYNHARMONIC PHONETIC STRUCTURES IN AZERBAIJANI AND RUSSIAN LANGUAGES

M. Rahtari

Summary: The article provides a detailed linguistic-statistical analysis of the synharmonic phonetic structures of the disyllable lexis of the Azerbaijani and Russian languages. Two types of synharmonic structures S2.1 and S2.2 are distinguished in each of the languages. Structural varieties of each type are established, a comparative analysis of the intralingual productivity of each type of synharmonic structures and their varieties is carried out, as well as an interlingual comparative analysis of the productivity of each type of synharmonic structures and their varieties in the two studied languages.

Keywords: phonetic structural type, synharmonicity, synharmonic/nonsynharmonic, homogeneous/heterogeneous, agglutinative, flectional, productivity.

Рахтари Махира Фамиловна

*аспирант, старший лаборант, Сумгаитский государственный университет (Азербайджан)
arifmeryem@mail.ru*

Аннотация: В статье дан подробный лингвостатистический анализ сингармонических фонетических структур двусложной лексики азербайджанского и русского языков. Выделены два типа сингармонических структур **S2.1** и **S2.2** в каждом языке. Установлены структурные разновидности каждого типа, осуществлен сравнительный анализ внутриязыковой продуктивности каждого типа сингармонических структур и их разновидностей, а также межъязыковой сопоставительный анализ продуктивности каждого типа сингармонических структур и их разновидностей в обоих языках.

Ключевые слова: фонетический структурный тип, сингармонизм, сингармонический/несингармонический, однородный/неоднородный, агглютинативный, флективный, продуктивность.

В статье осуществлена попытка анализа сингармонической фонетической структуры двусложной лексики современных азербайджанского и русского литературных языков с точки зрения нёбной, или тембральной однородности/неоднородности звукосочетаний, которые составляют их фонетический облик. Термин **сингармонизм** образован слиянием греческих слов *syn* (вместе) и *harmonia* (звучание, связь) и означает созвучие, гармония. Ф.Г. Исхаков рассматривает сингармонизм как гармонию гласных в составе слова и пишет: «Сущность небного (палатального) сингармонизма заключается в гармонии гласных, входящих в состав слова, по “твёрдости” и “мягкости”» [1, с. 89]. Однако следует учесть, что гармония звуков речи – это не только гармония гласных в составе слова, но и гармония между гласными и окружающими их согласными в составе звукосочетания и в составе слова. В этом смысле А.А. Реформатский справедливо подчеркивал, что сингармонизм распространяется на всё слово в целом; это явление представляет собой суперсегментную «силу», «накладку» – и не на отдельные сегменты, а на целое [7, с. 104].

Мы употребляем термин сингармонизм вслед за Р.С. Мамедовым для обозначения однородности/неоднородности гласных и согласных по признаку их твёрдости-мягкости в составе вокально-консонантного звукосочетания и в составе слова в соответствии с нёбной гармонией (тембральный, или палатальный

сингармонизм) [2, с. 58; 3, с. 7]. Сингармонизм обеспечивает однородность гласных и согласных фонем по признаку их твёрдости или мягкости. Например, гласные и согласные в таких словах, как *вода*, *дети* в русском языке и *qanun* (закон), *ürək* (сердце) в азербайджанском являются однородными, то есть сингармоничными по признаку их твёрдости (*вода*, *qanun*) и мягкости (*дети*, *ürək*). Сингармонические слова обозначаются символом **S**, а несингармонические – символом **Ṣ**. Цифра **2** после **S** и **Ṣ** обозначает количество вокально-консонантных звукосочетаний, или количество слогов в слове: Таким образом, **S2** означает – сингармоническое двусложное слово, а **Ṣ2** – несингармоническое двусложное слово [3, с. 13, 104–109].

Двусложные слова для анализа их сингармонической фонетической структуры отобраны нами из орфографических словарей современного азербайджанского и современного русского литературных языков [5; 6]. Из 110563 слов, включенных в состав словаря азербайджанского языка, двусложными являются 11216 слов, или более 10% всей лексики данного языка. Из них сингармонической структурой обладает 8291 слово, что составляет 73,9% всей двусложной лексики азербайджанского языка, а несингармонической структурой – 2925 слов, что составляет 26,1% всей двусложной лексики азербайджанского языка. Таким образом, количественное соотношение сингармонической и несингармонической

двусложной лексики (**S2** и **S̄2**) азербайджанского языка составляет пропорцию 3:1. Другими словами, каждое четвертое двусложное слово азербайджанского языка является несингармоническим (**S̄2**) и, тем самым, не подчиняется такому фундаментальному фонетическому закону азербайджанского языка, как закон гармонии звуков, или сингармонизм.

Из 100000 слов, включенных в состав словаря русского языка, двусложными являются всего 9426 слов, что составляет немногим более 9% всей лексики русского языка. Из них сингармонической структурой обладает 2201 слово, что составляет 23,4% всей двусложной лексики русского языка, а несингармонической структурой – 7225 слов, что составляет 76,6% всей двусложной лексики русского языка. Количественное соотношение сингармонической и несингармонической двусложной лексики (**S2** и **S̄2**) русского языка также составляет пропорцию 3:1, однако с той принципиальной разницей, что сингармонические и несингармонические слова в данной пропорции как бы меняются местами (**S̄2** : **S2**) – теперь каждое четвертое двусложное слово русского языка является сингармоническим, типологически совпадая с двусложными сингармоническими структурами азербайджанского языка.

Таким образом, сингармонические (**S2**) и несингармонические (**S̄2**) двусложные структуры сопоставляемых языков, формально составляя почти одинаковую пропорцию, выражают, тем не менее, принципиальные структурные расхождения двух неродственных, разно системных языков: азербайджанского как агглютинативного и русского как фузионного. Сказанное о соотношениях **S2** и **S̄2** двусложных слов обобщенно представлено ниже в *Таблице 1*.

Двусложные слова с сингармонической фонетической структурой (**S2**) делятся на два типа: **S2.1** и **S2.2**.

- S2.1** – двусложное слово сингармонической фонетической структуры первого типа с вокальным компонентом «однородный гласный непереднего ряда». Этот тип реализован различными комбинациями, типа *a+ta, at+tat, tat+tat, ta+ta, tat+tatt* и т.п. звукосочетаний, образованных твёрдыми гласными (*a*) и твёрдыми согласными (*t, tt, ttt...*). Если обозначить эти сочетания гласных и согласных звуков символом C1, то формула твёрдого

сингармонизма в двусложных словах будет определена следующим образом: C1 + C1 [3, с. 13–14]

- S2.2** – двусложное слово сингармонической фонетической структуры второго типа с вокальным компонентом «однородный гласный переднего ряда». Этот тип также реализован различными комбинациями звукосочетаний, состоящими из мягкого гласного (*i*) и мягкого согласного (*t'*) или мягких согласных (*t't', t't't'*). Сочетания данного типа обозначим символом C2. Таким образом, C2 – второй тип сингармонического сочетания, состоящий из комбинаций мягкого гласного и мягкого согласного, типа *i + t'it', it' + t'i, t'i + t'i, t'i + t'it', t'it' + t'it', it' + t'it'* и т. п., который условно можно назвать мягким сингармонизмом. Формула мягкого сингармонизма в двусложных словах будет обозначена следующим образом: C2 + C2.

Двусложные сингармонические фонетические структурные разновидности азербайджанского языка

В *Таблице 2* представлены лингвостатистические данные о двусложных сингармонических фонетических структурных разновидностях азербайджанского языка в порядке их количественного убывания.

Лингвостатистический комментарий к Таблице 2:

- В азербайджанском языке имеется всего 8291 слово двусложной сингармонической структуры. Из них 4190 слов, или 50,5% всей двусложной сингармонической лексики азербайджанского языка реализованы 47 разновидностями фонетического структурного типа S2.1 (C1+C1). Остальное 4101 слово реализовано 39 разновидностями фонетического структурного типа S2.2 (C2+C2), что составляет 49,5% двусложной сингармонической двусложной лексики этого языка.
- Средняя функциональная нагрузка (далее: продуктивность) одной фонетической структурной разновидности в группе структурного типа S2.1 составляет чуть более 89 слов. В группе структурного типа S2.2 этот показатель заметно выше – чуть более 105 слов.
- Минимальная продуктивность одной фонетической структурной разновидности составляет 1 слово, максимальная: в группе структурного типа

Таблица 1.

Соотношение сингармонических и несингармонических двусложных слов в азербайджанском и русском языках.

Языки	Всего слов	сингармонических (S2)		несингармонических (S̄2)		Пропорции S2 : S̄2
		кол-во	в % - х	кол-во	в % - х	
Азербайджанский	11216	8291	73,9 %	2925	26,1 %	3 : 1
Русский	9426	2201	23,4 %	7225	76,6 %	1 : 3

Двусложные сингармонические фонетические структурные разновидности азербайджанского языка в порядке их количественного убывания

S2.1 (C1+C1)				S2.2 (C2+C2)			
Тип	Пример	Кол-во	%	Тип	Пример	Кол-во	%
1. tattat	<i>baqqal</i>	1271	30.33	1. t'it'tit'	<i>hörmət</i>	1117	27.23
2. tatat	<i>qanun</i>	894	21.33	2. t'it'it'	<i>həyət</i>	864	21.06
3. tatta	<i>qarğa</i>	642	15.32	3. t'it'ti	<i>kəllə</i>	685	16.70
		2807	70%			2666	65%
4. tata	<i>buta</i>	258	6.15	4. t'iti	<i>cüce</i>	268	6.53
5. attat	<i>anlam</i>	221	5.27	5. it'tit'	<i>əzgil</i>	215	5.24
6. atat	<i>ocaq</i>	149	3.55	6. it'it'	<i>ürək</i>	138	3.36
7. tatttat	<i>qalstuk</i>	114	2.72	7. t'it't'it'	<i>pinqvin</i>	165	4.02
		742	18%	8. it'ti	<i>iydə</i>	105	2.56
				9. t'it't'ti	<i>türkcə</i>	145	3.53
8. atta	<i>ağa</i>	83	1.98			1036	25%
9. tattta	<i>tundra</i>	72	1.71				
10. ttattat	<i>fransız</i>	61	1.45	10. t'tit'tit'	<i>printer</i>	28	0.68
11. ttatta	<i>spazma</i>	54	1.28	11. t'tit'ti	<i>qrifli</i>	8	0.19
12. tattatt	<i>komfort</i>	52	1.24	12. t'it't'it't'	<i>xərçəng</i>	83	2.02
13. tatatt	<i>balans</i>	51	1.21	13. t'it'it't'	<i>kükürd</i>	77	1.87
14. ttatat	<i>pluton</i>	45	1.07	14. t'tit'it'	<i>steril</i>	23	0.56
15. tatttatt	<i>kontrast</i>	41	0.97	15. it't'it't'	<i>lingvist</i>	31	0.75
16. ata	<i>ağı</i>	30	0.71	16. it'i	<i>ütü</i>	22	0.53
17. taat	<i>sual</i>	16	0.38	17. t'it'	<i>rəis</i>	8	0.19
18. attatt	<i>avqust</i>	16	0.38	18. it't'it't'	<i>ellips</i>	9	0.21
19. ttata	<i>plata</i>	14	0.33	19. t'tit'i	<i>plite</i>	2	0.04
20. atatt	<i>axund</i>	13	0.31	20. it'it't'	<i>əhəng</i>	8	0.19
21. ttatttat	<i>smartfon</i>	12	0.28	21. t'tit't'it'	<i>prinslik</i>	6	0.14
22. atttat	<i>arslan</i>	10	0.23	22. it't'it'	<i>emblem</i>	23	0.56
23. ttattatt	<i>standart</i>	9	0.21	23. t'tit't'it't'	<i>pressinq</i>	6	0.14
24. ttattta	<i>tromblu</i>	9	0.21	24. t'tit't'ti	<i>spirtli</i>	8	0.19
25. tattttat	<i>substrat</i>	8	0.19	25. t'it't't'it'	<i>centlmen</i>	5	0.12
26. attta	<i>astma</i>	7	0.16	26. it't'ti	<i>ölçmə</i>	16	0.39
27. taa	<i>dua</i>	5	0.11	27. t'ii	<i>şüə</i>	2	0.04
28. tattttatt	<i>kart-blans</i>	3	0.07	-	-	-	-
29. ttattat	<i>florans</i>	3	0.07	28. t'tit'it't'	<i>stilist</i>	7	0.17
30. at	<i>aut</i>	2	0.04	-	-	-	-
31. taatt	<i>raund</i>	2	0.04	29. t'it't'	<i>teizm</i>	7	0.17
32. tatattt	<i>kadastr</i>	2	0.04	30. t'it'it't'	<i>reyestr</i>	4	0.09

S2.1 (C1+C1)				S2.2 (C2+C2)			
Тип	Пример	Кол-во	%	Тип	Пример	Кол-во	%
33. ttaat	<i>kloun</i>	2	0.04	-	-	-	-
34. ttattatt	<i>krossvord</i>	2	0.04	31. t't'it't'it't'	<i>bremsberg</i>	1	0.02
35. tttatta	<i>knyajna</i>	2	0.04	32. t't't'it't'i	<i>štrixli</i>	1	0.02
36. tttattat	<i>struktur</i>	2	0.04	33. t't't'it't'it'	<i>sprinter</i>	3	0.07
37. attattt	<i>ansambl</i>	2	0.04	-	-	-	-
38. atttatt	<i>oktyabr</i>	2	0.04	34. it't't'it't'	<i>ins-cins</i>	4	0.09
39. attttat	<i>abstrat</i>	1	0.02	35. it't't't'it'	<i>endspil</i>	1	0.02
40. attttatt	<i>abstrakt</i>	1	0.02	-	-	-	-
41. tattttta	<i>marksçi</i>	1	0.02	36. t'it't't'it'i	<i>tembrli</i>	3	0.07
42. ttaa	<i>myao(-lar)</i>	1	0.02	-	-	-	-
43. ttatattt	<i>skafandr</i>	1	0.02	37. t't'it'it't't'	<i>trimestr</i>	1	0.02
44. tttata	<i>šlyapa</i>	1	0.02	-	-	-	-
45. tttatatt	<i>strofant</i>	1	0.02	-	-	-	-
46. ttattttat	<i>vzvod-vzvod</i>	1	0.02	-	-	-	-
47. ttttata	<i>mstyora</i>	1	0.02	-	-	-	-
-	-	-	-	38. t't'it't'	<i>flüens</i>	1	0.02
-	-	-	-	39. t'it't'it't't'	<i>leyttembr</i>	1	0.02
Всего: 47 видов		4190 слов	100%	Всего: 39 видов		4101 слов	100%

1. S2.1 – 1271 слово, в группе структурного типа S2.2 – 1117 слов. Процентное соотношение – 53%: 47 % показывает наибольшую продуктивность структурной разновидности *tattat*. На втором месте по данному показателю находится структурная разновидность *t'it't'it'*.
2. Первые 3 разновидности в обеих группах структурного типа являются наиболее продуктивными: в группе структурного типа S2.1 на их долю приходится 2807 слов, или 70% всех слов данного структурного типа; в группе структурного типа S2.2 этот показатель составляет 2666 слов или 65% всех слов этого структурного типа.
3. Вторую продуктивную группу составляют в группе структурного типа S2.1 4 разновидности (на их долю приходится 742 слова, или 18% всех слов этого структурного типа), а в группе структурного типа S2.2 – 6 разновидностей (на их долю приходится 1036 слов или 25% всех слов этого структурного типа).
4. Таким образом, в группе структурного типа S2.1 всего 7 разновидностей реализуют 3549 слов или 75 % всех слов данного структурного типа; а в группе структурного типа S2.2 – всего 9 разновидностей реализуют 3702 слова или 90% всех слов данного структурного типа.

5. Третью группу по продуктивности составляют в группе структурного типа S2.1 15 разновидностей (на их долю приходится 742 слова или 18% всех слов этого структурного типа), а в группе структурного типа S2.2 – 8 разновидностей (на их долю приходится 303 слова или чуть более 7% всех слов этого структурного типа).
6. Последнюю группу по продуктивности составляют в группе структурного типа S2.1 – 25 разновидностей (на их долю приходится всего лишь 71 слово, или менее 3% всех слов этого структурного типа), а в группе структурного типа S2.2 – 17 разновидностей (их доля – 88 слов или 2% всех слов этого структурного типа).

Двусложные сингармонические фонетические структурные разновидности русского языка

Лингвостатистические данные о двусложных сингармонических фонетических структурных разновидностях русского языка в порядке их количественного убывания представлены в *Таблице 3*.

Лингвостатистический комментарий к *Таблице 3*.

1. В русском языке имеется всего 2201 слово двусложной сингармонической структуры. Из них 1991

Таблица 3.

Двусложные сингармонические фонетические структурные разновидности русского языка в порядке их количественного убывания

S2.1 (C1+C1)				S2.2 (C2+C2)			
Тип	Пример	Кол-во	%	Тип	Пример	Кол-во	%
1. tatat	донор	420	21.09	1. t'it'it'	сидеть	72	34.28
2. tattat	ландыш	299	15.01	2. t'it't'it'	винтить	27	12.85
3. tatta	кошка	294	14.76	3. t'it't'i	серьги	23	10.95
4. tata	зона	162	8.13	4. t'it'i	филе	29	13.80
5. ttatta	крышка	119	5.97	5. t't'it't'i	свести	5	2.38
6. ttata	проба	108	5.42	6. t't'it'i	стихи	2	0.95
7. attat	образ	93	4.67	7. it't'it'	избить	9	4.28
8. ttatat	бросок	90	4.52	8. t't'it'it'	светить	25	11.90
9. atat	овал	59	2.96	9. it'it'	иметь	2	0.95
10. tatttat	завтрак	38	1.90	-	-	-	-
11. ttattat	флагман	36	1.80	10. t't'it't'it'	сместись	9	4.28
12. tatatt	курорт	35	1.75	11. t'it't'it't'	нечисть	2	0.95
13. tattatt	сарказм	35	1.75	-	-	-	-
14. atta	окно	24	1.20	12. it't'i	идти	3	1.42
15. tattta	завтра	20	1.00	-	-	-	-
16. tttatta	вкладка	18	0.90	-	-	-	-
17. ata	уха	14	0.70	13. it'i	или	1	0.47
18. tttata	справа	14	0.70	-	-	-	-
19. atatt	обыск	12	0.60	-	-	-	-
20. atttat	отступ	10	0.50	-	-	-	-
21. attatt	абсурд	9	0.45	14. it't'it't'	известь	1	0.47
22. taat	баул	9	0.45	-	-	-	-
23. ttattatt	сканворд	8	0.40	-	-	-	-
24. tatttta	царство	7	0.35	-	-	-	-
25. ttatttat	планктон	7	0.35	-	-	-	-
26. ttatttta	братство	6	0.30	-	-	-	-
27. attta	астра	5	0.25	-	-	-	-
28. taa	шоу	5	0.25	-	-	-	-
29. tattttat	субстрат	5	0.25	-	-	-	-
30. ttaat	скаут	4	0.20	-	-	-	-
31. tattttat	ландшафт	4	0.20	-	-	-	-
32. ttatatt	продукт	4	0.20	-	-	-	-
33. ttattttat	транспорт	3	0.15	-	-	-	-
34. attttat	антракт	2	0.10	-	-	-	-
35. tttatat	вкладыш	2	0.10	-	-	-	-

S2.1 (C1+C1)				S2.2 (C2+C2)			
Тип	Пример	Кол-во	%	Тип	Пример	Кол-во	%
36. aat	аул	1	0.05	-	-	-	-
37. atttat	андипуг	1	0.05	-	-	-	-
38. ttaa	фрау	1	0.05	-	-	-	-
39. taatt	раунд	1	0.05	-	-	-	-
40. ttattta	столбцы	1	0.05	-	-	-	-
41. tttaat	страус	1	0.05	-	-	-	-
42. tattttat	танцкласс	1	0.05	-	-	-	-
43. tatattt	кадастр	1	0.05	-	-	-	-
44. tttattat	штрафбат	1	0.05	-	-	-	-
45. ttattttat	спортклуб	1	0.05	-	-	-	-
46. ttatattt	скафандр	1	0.05	-	-	-	-
Всего: 46 видов		1991 слов	100%	Всего: 14 видов		210 слов	100%

слово или более 90% всей двусложной сингармонической лексики русско-го языка реализованы 46 разновидностями фонетического структурного типа S2.1 (C1+C1). Остальные 210 слов реализованы 14 разновидностями фонетического структурного типа S2.2 (C2+C2), что составляет менее 10% всей двусложной сингармонической лексики русского языка.

2. Средняя продуктивность одной фонетической структурной разновидности в группе структурного типа S2.1 составляет чуть более 43 слов. В группе структурного типа S2.2 этот показатель почти 3 раза ниже – всего 15 слов.
3. Минимальная фактическая продуктивность одной фонетической структурной разновидности составляет 1 слово, максимальная: в группе структурного типа S2.1 – 420 слов, в группе структурного типа S2.2 – 72 слова. Процентное соотношение – 85%: 15% показывает наибольшую продуктивность структурной разновидности типа S2.1 – *tatat*. На втором месте по данному показателю находится структурная разновидность типа S2.2 – *t'it'it'*.
4. Первые 6 разновидностей в группе структурного типа S2.1 являются наиболее продуктивными: на их долю приходится 1402 слова, или более 70% всех слов данного структурного типа. Средняя фактическая продуктивность одной разновидности в этой группе составляет 234 слова. В группе структурного типа S2.2 нет структурных разновидностей с такой продуктивностью.
5. На долю следующих 8 разновидностей в группе структурного типа S2.1 приходится 410 слов или почти 21% всех слов этого структурного типа. Средняя фактическая продуктивность в этой группе разновидностей составляет 51 слово. В

группе структурного типа S2.2 лишь 1 разновидность имеет сопоставимую продуктивность – это структурная разновидность *t'it'it'*, на долю которого приходится 72 слова или 34% всех слов данного структурного типа.

6. Наиболее продуктивными в группе структурного типа S2.2 являются 5 разновидностей (1–4 и 8-я разновидности в Таблице), на долю которых приходится всего 176 слов или почти 35% всех слов данного структурного типа. Средняя фактическая продуктивность в этой группе разновидностей составляет 35 слов.
7. Следующую группу составляют структурные разновидности с продуктивностью от 1 до 20 слов. На долю 32 разновидностей в группе структурного типа S2.1 приходится 169 слов или 8,5% всех слов этого структурного типа. Средняя фактическая продуктивность в этой группе разновидностей составляет чуть более 5 слов. На долю 9 разновидностей в группе структурного типа S2.2 приходится 34 слова или около 16% всех слов этого структурного типа. Средняя фактическая продуктивность в этой группе разновидностей составляет менее 4 слов.

Основные выводы

8. Как в азербайджанском, так и в русском языке более употребительны фонетические структурные разновидности сингармонического типа **S2.1**: в азербайджанском языке таких разновидностей 47, в русском – 46.
9. Средний показатель продуктивности одной структурной разновидности в группе структурного типа **S2.1** в азербайджанском языке составляет 89 слов, в русском – 43 слова. Межъязыковое со

- | | |
|--|---|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. отношение продуктивности в этой группе разновидностей составляет примерно 2:1. 2. Фонетических структурных разновидностей сингармонического типа S2.2 в азербайджанском языке – 39, в русском – 14. 3. Средний показатель продуктивности одной структурной разновидности в группе структурного типа S2.2 в азербайджанском языке составляет | <ol style="list-style-type: none"> 105 слов, в русском – 15 слов. Межъязыковое соотношение продуктивности в этой группе разновидностей составляет примерно 7:1. 4. Соотношение количества слов по структурным типам в азербайджанском языке примерно равное (4190 в группе S2.1 и 4101 – в группе S2.2), а в русском – соотношение 9,5:1 (1991 слово в группе S2.1 и 210 слов – в группе S2.2). |
|--|---|

ЛИТЕРАТУРА

1. Исхаков Ф.Г. Гармония гласных в тюркских языках. Исследование по сравнительной грамматике тюркских языков. Ч. I: Фонетика. М.: Изд-во АН СССР, 1955. С. 122–159.
2. Мамедов Р.С. Вокально-консонантная синтагматика в русском и азербайджанском языках (контрастивно-типологическое системное исследование). Баку: «Мутарджим», 2006. 308 с.
3. Мамедов Р.С. Фонетическая структура слова русского и азербайджанского языков (контрастивно-типологическое системное исследование). Баку: «Мутарджим», 2007. 240 с.
4. Новый орфографический словарь русского языка / Составитель И.А. Кузьмина. М.: ООО «Дом славянской книги», 2014. 960 с.
5. Rahtari M.F. Azərbaycan dilinin ikihecali sözlərinin sinharmonik fonetik struktur növləri // Elmi xəbərlər. Sosial və humanitar elmlər bölməsi. 2019. Cild 15. № 4. S. 12–17.
6. Rahtari M.F. Rus dilində ikihecali sinharmonik sözlərin fonetik struktur növləri, Sumqayıt Dövlət Universiteti // Elmi xəbərlər. Sosial və humanitar elmlər bölməsi. 2019. Cild 15. № 2. S. 18–24.
7. Реформатский А.А. Сингармонизм как проблема фонологии и общей лингвистики // Тюркологические исследования. Фрунзе: Илим, 1970, С. 101–105.
8. Орфографический словарь азербайджанского языка. 6-е изд. Баку: «Şərq-Qərb», 2013. 840 с.

© Рахтари Махира Фамиловна (arifmeryem@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Сумгаитский государственный университет

К ВОПРОСУ О ВЗАИМОПЕРЕСЕЧЕНИИ ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ БУДДИЗМА В КИТАЙСКИХ ДАОССКИХ И БУДДИЙСКИХ ТЕКСТАХ ПЕРИОДА ДИНАСТИИ СУН

Руденко Вадим Дмитриевич

Аспирант, Московский государственный лингвистический университет
vadim.rudenko@rambler.ru

THE PHENOMENON OF INTERACTION OF BUDDHISM TERMINOLOGY IN THE CHINESE TAOIST AND BUDDHIST TEXTS OF THE SONG DYNASTY PERIOD

V. Rudenko

Summary: The article is devoted to the problem of studying terminology in Chinese Taoism of the Song dynasty. Evidently this problem in Sinology is one of the least studied, which indicates the relevance of research on this topic. A comparative analysis of several Taoist texts of the Song dynasty period and an analysis of the mutual influence of terminology from various discourses is carried out in the mainstream of comparative linguistics (comparative terminology) with examples from texts in Russian and Chinese. This approach made it possible to approach the definition of the Chinese Taoist religious-philosophical discourse as a hybrid monolingual discourse.

Keywords: daology, buddhology, hybridity, hybrid discourse, comparative terminology, taoist texts, sinology.

Аннотация: Статья посвящена проблеме изучения терминологии в китайском даосизме периода династии Сун. Можно сказать, что эта сфера в Китае является одной из наименее изученных, что свидетельствует об актуальности исследований на данную тематику. Сопоставительный анализ нескольких даосских текстов периода династии Сун и анализ взаимовлияния лексики из различных дискурсов проводится в русле сопоставительного языкознания (сопоставительного терминоведения) с приведением примеров из текстов на русском и китайском языках. Такой подход позволил подойти к определению китайского даосского религиозно-философского дискурса как гибридного моноязыкового дискурса.

Ключевые слова: даология, буддология, гибридность, гибридный дискурс, сопоставительное терминоведение, сопоставительное языкознание, даосские тексты, китаеведение.

Введение

В современном китаеведении под даосизмом принято понимать «совокупность традиционно китайских религиозных верований, культов и религиозно-философских концепций неконфуцианского и небуддийского характера». [1, с.21].

Исходя из научных публикаций, можно сказать, что тематику буддийской и даосской терминологии в той или иной степени затрагивали такие ученые, как Е.А. Торчинов, Б.И. Загуменов, П.Д. Ленков, О.С. Хижняк, А.Д. Коссе и др. Вместе с тем, в центре их исследования стояли такие вопросы, как историко-религиоведческое описание даосизма и буддизма, сопоставление терминологии буддизма и христианства, феноменология и антропология религии, источниковедение.

В данной статье мы представим результаты сопоставительного анализа терминологии (терминологических единиц) буддизма на материале даосских и буддийских текстов периода династии Сун [Сун дай 宋代 960 - 1279 гг. н.э.]. Обращение к текстам этой эпохи объясняется несколькими причинами. В период Сун появляется новое направление даосизма, основанное Ван Чуньяном, а

именно направление «Цюаньчжэнь цзяо». Даосские тексты именно этой школы китайского даосизма преимущественно рассматриваются в настоящей статье. Более того, на период Сун, в частности, на XII век, приходится «пик политического влияния даосизма» [1, с.216]. В этот же период (в XII веке) начинается работа по составлению и первому полному изданию «Дао цзана» («даосского канона»). Немаловажно, что период династии Сун в истории китайского даосизма был назван японским ученым Кубо Норитада ничем иным, как «даосской реформацией» [см. 1, с.246]. Более того, по мнению китаеведов, в период Сун в основном уже завершилось формирование даосизма направления «цюаньчжэнь». Об этом пишет, например, Е.А. Торчинов: «Школа цюаньчжэнь окончательно санкционировала институт монашества, потребовав от всех даоши...подчинения правилам монастырской дисциплины. Это, по существу, завершило процесс институализации даосизма...» [1, с.247]. Также нельзя не отметить то, что после периода Сун «заканчивается творческий этап эволюции даосизма», а «собственно даосские направления приходят в упадок, приобретая черты... замкнутости» [1, с.262].

Однако если принадлежность текстов периода династии Сун к даосским либо же буддийским в целом

очевидна и исходит из отнесенности текстов либо к даосскому канону, либо к буддийскому (в статье не рассматриваются так называемые «спорные» тексты), то такие сочетания как «даосская терминология» либо же «буддийская терминология» могут показаться неоднозначными и вызвать ряд вопросов касательно философии и религиоведения.

В нашей работе основным критерием сопоставления был выбран не философско-религиозный, а семантический. Нами было принято решение рассматривать буддийские термины как те термины, которые описаны в «Словаре буддистских терминов» за авторством В.Э. Сутхилла и Л. Худуоуза. [3]. Таким образом, мы полагаем, что в рамках исследования, мы вправе считать термин «буддийским», если его можно найти в вышеназванном словаре, и, если контекст в данном конкретном случае не предполагает разительно иного, отличающегося смысла термина.

Немаловажным представляется для исследования даосский текст XI в. «У чжэнь пянь 悟真篇» за авторством Чжан Бодуаня. В нем встречаются такие буддийские термины, как «фан бянь 方便 искусные методы» (санскр. «упайя»), «шэнь тун 神通 проникновение к духам» (санскр. «абхиджня»), «чжэнь жу 真如 истинная таковость» (санскр. «бхутататхата»), «у лоу 无漏 неистекающее» (санскр. «анасрава»), «сы го 四果» (четыре плода), «цзин ту 净土» (чистые земли будды Амитабха; санскр. «сукхавати»), «бэнь синь 本心» (изначально просветленное сознание), «би ань 彼岸» (другой берег, санскр. «нирвана»), «сян хэ» (признаки, свойства; санскр. «лакшана»), «и чэн 一乘» (единая колесница, санскр. «экаяна»), «сань чэн 三乘» (три колесницы учения, санскр. «триана»), «цзе 劫длительный период времени, космический период» (санскр. «кальпа») и др.

Некоторые термины, такие как например «бэнь синь 本心» (изначально просветленное сознание), «сян хэ» (признаки, свойства; санскр. «лакшана») могут вызвать вопросы по их «принадлежности» к буддийской терминологии, однако, к примеру, Е.А. Торчинов в своей книге «Путь золота и киновари» убежден, что термины действительно являются буддийскими.

В тексте XII в. «Чунъян ли цзяо шиу лунь 重阳立教十五论» за авторством Ван Чунъяна можно найти такие буддийские термины, как «чу цзя 出家» (уходить от мира, уходить в монастырь, «шэнсы чжи даши 生死大事» (спасение всех живых существ из [круговорота] сансары), «юань гуан 圆光» (ореол, нимб), «синь гуан 心光» (свечение сердца), погружаться в [буддийские] практики), «цзинь шэн 今生» (нынешняя жизнь), «лаи шэн» (следующая жизнь), «лаи шэн бао» (кармические последствия в следующей жизни [следующем перерождении]), «чжун дао 中道» (срединный путь, санскр.

«мадхьяма-пратипада»), «尘世 чэнь ши» (бренный мир, земной мир), «шэн сянь 圣贤» (будды, боддхисаттвы, святые), «тянь шан 天上» (небесные миры), «жу шэн 入圣» (войти в сонм святых), «шэн чжун 圣众» (сонм святых), «юй цзе 欲界» (мир желаний), «сэ цзе 色界» (мир [восприятия] форм), «у сэ цзе 无色界» (мир отсутствия [восприятия] форм), «сань цзе 三界» (три сферы, три мира), «фа шэнь 法身» (дхармакая, сущностное тело, санскр. «дхармакая»), «сюй кун 虚空» (пустота, ничто).

Так, на основе проведенного анализа, можно сказать, что на текст «У чжэнь пянь 悟真篇» приходится как минимум 12 терминов буддизма, а на текст «Чунъян ли цзяо шиу лунь 重阳立教十五论» в свою очередь, приходится как минимум 19 терминов буддизма.

Обратимся к отдельным терминам подробнее.

Рассмотрим буддийский термин из сочинения «Чунъян ли цзяо шиу лунь 重阳立教十五论», а именно термин «шэнсы чжи даши 生死大事» (спасение всех живых существ из сансары), который (как сочетание «шэнсы даши 生死大事») встречается во многих буддийских (входящих в буддийский канон) текстах периода династии Сун, как например: «Гу цзуньсю юйлу 古尊宿语录» («Записи высококочтимых старцев прошлого») за авторством чаньского монаха по имени Цзэцзан, [фрагмент из текста]: 师叹曰: “义学名相, 非所以了生死大事. [учитель сказал: «изучать имена и признаки, не есть понимание того, как спасти всех живых существ из круговорота сансары»]; «У мэнь гуань 五门关» («Дверной засов без дверей»), также называемом «Чаньцзун у мэнь гуань 禅宗五门关» («Дверной засов без дверей школы Чань») за авторством чаньского монаха по имени Умэнь Хуэйкай [фрагмент из текста]: 诸人彼此行脚. 决择生死大事. [все люди перемещаются с места на место, (этим) определяется спасение всех из круговорота сансары]; «Синь и ци ци лу 辛巳泣蕲录» за авторством [Сун] Чжаоюй, [фрагмент из текста]: 故师语之云: “为游山玩水来? 为生死大事来? [учитель сказал: «путешествовать (по горам и рекам)? спасение из круговорота сансары?»]; «Ло ши ши и Ло Ши Ши 罗氏识遗» за авторством Ло Би, [фрагмент из текста]: 与汝共学了生死大事, 乃眷眷此物耶 [было сказано громким голосом: «с тобой вместе постигали (учение о) спасении из круговорота сансары...»]! ;

Рассмотрим еще один буддийский термин «у сэ цзе 无色界» (мир отсутствия [восприятия] форм), который встречается в следующих буддийских сочинениях периода династии Сун: «Чжун ши фэнь а пи тань 众事分阿毗昙» [фрагмент из текста]: 无色界繫行道是故比智即比智云何比智知他心智謂比智知他斷色無色界繫行道無漏心法 [мир отсутствия форм связан с путем; поэтому...]; «Цза апитань синьлунь 杂阿毗昙心论» [фрагмент из текста]: 无色界沒生欲界及初禪俱不可得者非眼界不成就得成就 [мир отсутствия форм не порождает мир жела-

ний...]; «Лэй янь цзин цзичжу 楞严经集注 сборник комментариев к Лэйяньцзин [Сурангама сутра]» [фрагмент из текста]: 無色界天但無麤色非無細色故有稽首白佛之事 [небесный свод мира отсутствия форм (однако же) не имеет грубых цветов, но также не имеет и слишком нежных оттенков цвета; поэтому (необходимо) чтить Будду]; «Фоцзу тунцзи 佛祖统纪», автор Чжи Пань, [фрагмент из текста]: 修十善得欲界天報修有漏十善與定相應得色界天報復有修四空定得無色界天報 [познать (суть) десять добродетелей есть (путь к) обретению рождения в мире желаний; постигнуть десять добродетелей Асравы и руководствоваться этим есть (путь к) обретению рождения в мире форм; изучать и постигать дхьяну четырех небес Сатьялока есть (путь к) обретению рождения в мире отсутствия форм].

Во фрагменте из текста «Чжун ши фэнь а пи тань 众事分阿毗昙» встречаются термины «син дао 行道» (следовать пути [учению] Будды), «у лоу 无漏 неистекающее» (санскр. «анасрава»), «синь фа 心法» (дхарма ума, сознания), «у сэ цзе 无色界» (мир отсутствия [восприятия] форм).

Во фрагменте из текста «Цза апитань синьлунь 杂阿毗昙心论» можно найти термины «юй цзе 欲界» (мир желаний), «у сэ цзе 无色界» (мир отсутствия [восприятия] форм), «чу чань 初禅» (первая, начальная дхьяна).

Во фрагменте из сочинения «Фоцзу тунцзи 佛祖统纪» встречаются также термины «юй цзе 欲界» (мир желаний), «тянь бао 天报» (небесное воздаяние; небесная карма), «ши шань 十善» (десять добродетелей; десять благих деяний), «四空定 дхьяна четырех (последних четырех из двенадцати) небес мира Сатьялока (Брахмалока)».

Все вышеперечисленные термины возможно найти в словаре буддизма за авторством В.Э. Сутхилла и Л. Худуза [3]. При этом в тексте «Чунъян ли цзяо шиу лунь» из всех вышеприведенных буддийских терминов встречается только «юй цзе 欲界» (мир желаний), «у сэ цзе 无色界» (мир отсутствия [восприятия] форм).

Обратимся к термину «сань цзе 三界» (три сферы; три мира), который встречается в тексте «Чунъян ли цзяо шиу лунь 重阳立教十五论» в следующем контексте: «离此三界, 神居仙圣之乡» [выйти за пределы трех миров, (и тогда) дух найдет пристанище среди святых-бессмертных]. Мы придерживаемся того мнения, что термин «сань цзе 三界» имеет в контексте именно «буддийское» значение. Такого же мнения придерживаются и китайские исследователи, например Ван Сюэцян, который пишет в одной из своих научных статей: «в тринадцатом положении [своего сочинения], Ван Чунъян приводит в тексте заимствованное из буддизма понятие «три сферы», будучи уверенным, что человек постигший Дао и вышедший за пределы мира чувств, мира форм и мира отсутствия форм, не под-

властен мирским желаниям и суетным мыслям...». [7]. Однако, сам по себе термин «сань цзе 三界» вне контекста сочинений Ван Чунъяна имеет и другое значение. Например, в интернет-словаре БКРС [6] можно найти следующее: «три сферы (в знач.: а) небо, земля, люди; б) верх, середина, низ)». При этом китаевед А.О. Милянчук в своей книге «Система практик «мастерства вскармливания жизни и совершенствования в истине посредством восьми триграмм» [5, с. 99] пишет следующее: «“Три мира” в даосизме это мир уровня Неба, мир уровня Земли и мир уровня Человека... в буддизме это “мир желаний”, “мир форм” и “мир отсутствия форм”. Вместе с тем, ученый, по-видимому, соглашается с тем, что буддийская терминология в даосских текстах может иметь достаточно сложную семантику. В своей книге он также отмечает «...термин “три мира” может иметь и буддийские и даосские подтексты». [5, с.112]].

Более того, такой термин как «фа шэнь 法身» (дхарма-какая, сущностное тело, санскр. «дхармакая») профессор Милянчук трактует как термин, имеющий в контексте сочинения «Чунъян ли цзяо шиу лунь 重阳立教十五论» исключительно даосский «алхимический» смысл. Ученый полагает что термин следует понимать как «мир нефритовой чистоты» [5, с.112]].

Таким образом, по итогам анализа и сопоставления терминологии буддизма на материале даосских текстов, можно убедиться в том, что в даосских сочинениях периода Сун действительно активно использовались именно буддийские термины. При этом эти же буддийские термины повсюду встречаются в буддийских текстах и не являются редкими либо же встречающимися только в рамках дискурса даосизма. Это в свою очередь свидетельствует либо о явлении «перенятия терминологии» друг у друга, либо о наличии общего для буддийских и даосских текстов пласта терминологии.

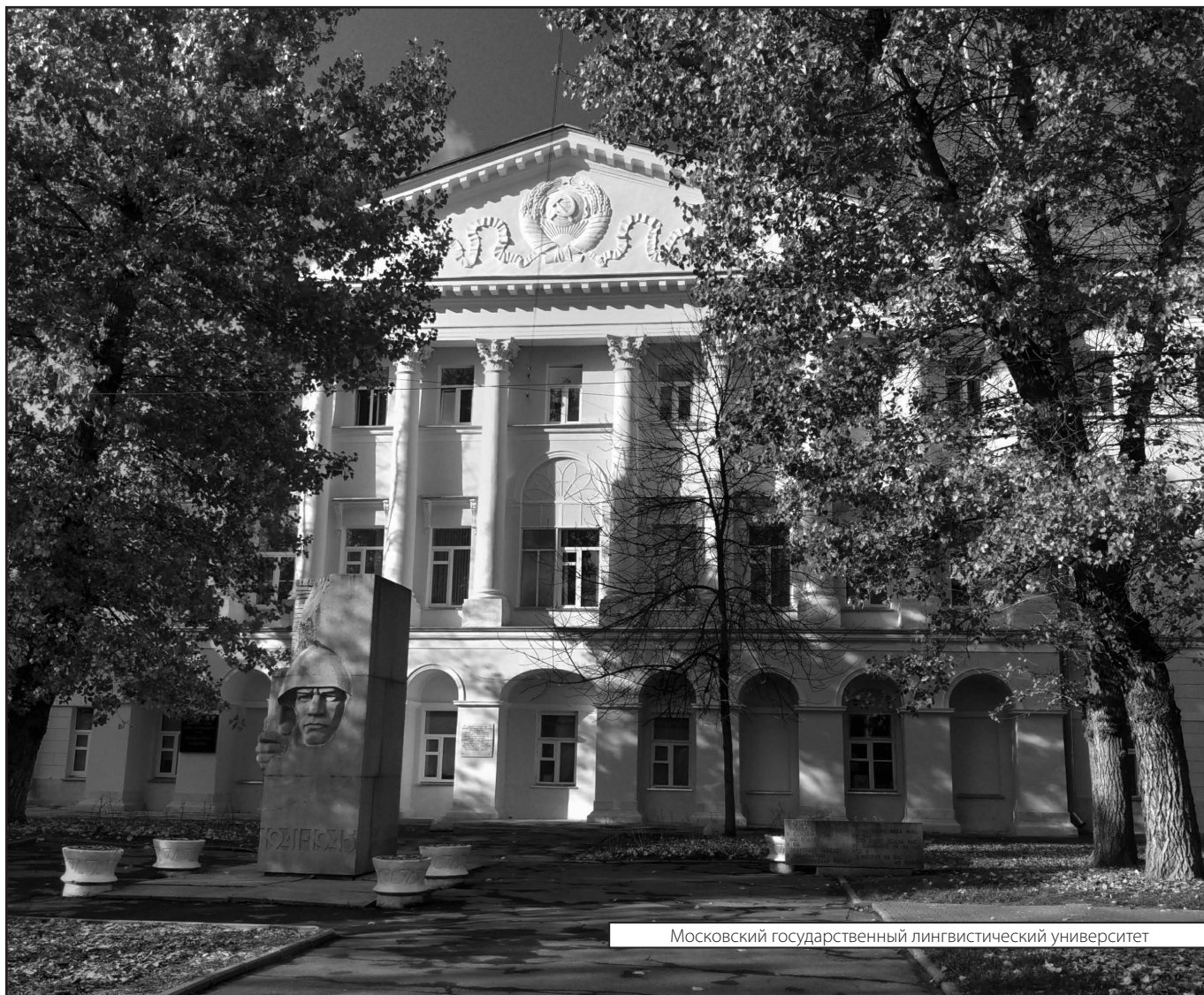
Сопоставление нескольких даосских текстов X-XIII вв. ясно указывает на то, что эти тексты являются по своей сути гибридными, включающими в себя лексику из других религиозно-философских дискурсов. Гибридность, как правило, понимается как некое свойство текста, проявляющееся в совмещении в рамках одного текста особенностей различных типов дискурсов (о гибридности дискурса см., например, [4]). Принимая во внимание теорию лингвистического дискурса, можно сказать, что даосский религиозно-философский дискурс периода Сун является гибридным монологическим дискурсом. Мы убеждены, что даосизм можно и нужно анализировать с точки зрения теории дискурса и терминоведения. И хотя в статье была предпринята попытка лингвистического анализа даосизма, мы не исключаем того, что дальнейшие исследования в этой сфере могут также включать в себя культурологический, исторический, текстологический анализ.

ЛИТЕРАТУРА

1. Торчинов Е.А. Даосизм. Опыт историко-религиоведческого описания. СПб.: Андреев и сыновья, 1993. [Torchinov E. A. (1993). Daosizm. Opyt istoriko-religiovedcheskogo opisaniya. (Taoism. Experience of historical and religious study). Saint-Petersbourg: Andreev i synov'ya (In Russ.).]
2. CCL - Center for Chinese Linguistics (PKU) http://ccl.pku.edu.cn:8080/ccl_corpus/search?q=%E4%B8%89%E7%B6%B1%E4%BA%94&start=0&num=50&index=FullIndex&outputFormat=HTML&encoding=UTF-8&maxLeftLength=30&maxRightLength=30&orderStyle=score&LastQuery=&dir=gudai&scopestr=# (дата обращения: 27.10.2021).
3. «Словарь буддистских терминов» В.Э. Сутхилл и Л. Худоуз <https://mahajana.net/texts/soothill-hodous.html>
4. Солопова О.А. Гибридные форматы дискурса: проблемы классификации / О.А. Солопова, К.А. Наумова // Филологический класс. 2018. №4 (54). С. 15–21. [Solopova O.A., Naumova K.A. (2018). Hybrid Discourse Formats: Classification Issues. Filologicheskii klass, 4 (54), 15–21. (InRuss.).]
5. Система практик «мастерства вскармливания жизни и совершенствования в истине посредством восьми триграмм». Практики второй ступени/ Ли Гунчэн; пер. с китайского А.О. Милянюка; М.: ИД «Форум», 2011. – 248 с.
6. Интернет словарь БКРС www.bkrs.info
7. Journal of Harbin University volume 35 no.10 october 2014; Wang Xueqiang

© Руденко Вадим Дмитриевич (vadim.rudenko@rambler.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Московский государственный лингвистический университет

СУФФИКСАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ПРИЛАГАТЕЛЬНЫХ В ЭВЕНСКОМ ЯЗЫКЕ

Садовникова Ия Ивановна

*К.филол.н., м.н.с., Институт гуманитарных исследований
и проблем малочисленных народов Севера Сибирского
отделения Российской академии наук, г. Якутск
Sadovnikova79@mail.ru*

SUFFIX FORMATION OF ADJECTIVES IN THE EVEN LANGUAGE

I Sadovnikova

Summary: The problem of word formation in Even linguistics remains relevant. The relevance of this article is determined by the fact that it explores the newest derived units of the Even language, taking into account the previous and the formation of new trends in the word-formation system. The article analyzes the suffix formation of adjectives in the Evenk language, which has not yet been subjected to monographic research. In the course of the study, we will consider certain suffixes involved in the word formation of these words. The study of this problem has important theoretical and practical significance, contributing to the solution of some issues of word formation, as well as a number of problems of the theory of vocabulary of the Even language.

Keywords: even language, word formation, adjective, white color, color designation.

Аннотация: Проблема словообразования в эвенском языкознании остается актуальной. Актуальность данной статьи определяется тем, что в ней исследуются новейшие производные единицы эвенского языка, с учетом прежних и становления новых тенденций в словообразовательной системе. В статье анализируются суффиксальное образование прилагательных в эвенском языке, которое до сих пор не подвергалась монографическим исследованиям. В ходе исследования рассмотрим те или иные суффиксы, участвующие в словообразовании данных слов. Изучение этой проблемы имеет важное теоретическое и практическое значение, способствуя решению некоторых вопросов словообразования, а также ряда проблем теории лексики эвенского языка.

Ключевые слова: эвенский язык, словообразование, имя прилагательное, белый цвет, цветообозначение.

В статье представлен анализ суффиксального образования прилагательных в эвенском языке. Основное внимание в работе уделяется деривационным суффиксам прилагательных со смысловой нагрузкой.

Образование новых слов – процесс объёмный и многоаспектный. Системно-комплексное исследование словообразовательной системы позволяет осмыслить не только представленные на современном этапе развития языка закономерности функционирования лексико-грамматических единиц, но и заглянуть вглубь исторического процесса зарождения и формирования этих закономерностей. В этом плане исследование словообразования – это одновременно и изучение истории и становление языка.

В данной статье предпринята попытка анализа суффиксального образования прилагательных в эвенском языке. О существовании в эвенском языке имени прилагательного как самостоятельной части речи подробно описано в работе В.И. Цинциус морфология (основной раздел работы), которая посвящена рассмотрению частей речи эвенского языка [10], а также Новиковой К.А., Гладкова Н.И. [5], Ришес Л.Д. [6], Роббека В.А. [7],[8],[9], Левина В.И. [4], Болдырева Б.В. [1], Дуткина Х.И. [2] и другие. В виде научных статей разработаны особенности форм степеней сравнения прилагательных в эвенском языке Кузьминой Р.П. [3] и др.

Основным способом образования прилагательных эвенского языка является суффиксальный способ. Посредством присоединения суффикса *-ла/ -лэ, -на/-нэк* основе существительного образуются прилагательные указывающие на отсутствие или на малое содержание чего-либо, и с частицей отрицания *ач* “без”, вставляемый перед словом, например: *ач такла* “без соли”; *ач мөлэ* “без воды”, *ач хутлэ* “бездетный”; *ач аликла* “без посуды”, *ач хулрала* “без одеяла” и т.д.

Противоположную семантику изобилия придают вновь образованным прилагательным суффиксы *-лчи*. Присоединением суффикса *-лчи* к основе существительных образуются прилагательные, выражающие семантику наличия в большом количестве, изобилие чего-либо, например: *дэлакагапчи* “каменистый”, “каменистое место с большим количеством камней”, от основы слова *дёл* “камень”; *оранчи* “имеющий много оленей”, от основы слова *оран* “олень”; *хутэлчи* “многодетный, имеющий много детей”, от основы слова *хут* “ребенок”; *мопчи* “полноводный”, “многоводный”, “большое количество воды”, от основы слова *мо* “вода”; *тэгапчи* “содержащий большое количество огня”, от основы слова *төг* “огонь”; *гаранчи* “сучковатое место, где много сухих сучков”, от основы слова *гар* “сучок”; *тэвтэлчи* “ягодное место, где произрастает много ягод”, от основы слова *тэвтэ* “ягода”; *олрапчи* “место, где водится много рыбы”, от основы слова *олра* “рыба”; *чинапчи* “имеющий много собак”, от основы

слова *нин* “собака”; *аликапчи* “имеющий много посуды”, от основы слова *алик* “посуда”; *бокатапчи* “местность богатая орехами”, от основы слова *бокат* “орех” и т.д.

Суффикс –ку в эвенском языке образует прилагательные, выражающие внешние отрицательные признаки чего-либо и присоединяется к основе существительных: *бутаку* “разбитый на куски”; *нелтаку* “оцарапанный”; *кэлтэку* “с обломанным, оторванным краем”; *набдаку* “разорванный в клочья, разодранный, оборванный, ободранный”; *калтаку* “расколотый”, “расщепленный”; *тэкэку* “рваный до дыр”; *чөлбэку* “проткнутый”, “проколотый” и т.д.

Образование новых слов может приводить не только к изменению значения, но и менять части речи. В этой функции выступают суффиксы –гда/-гдэ, прибавляясь к корню, переводят слово из одной части в другую, например, из существительного в прилагательное, выражающие значение признака по величине или количеству предметов, например: *коритагда* “большеухий” от основы слова *корит* “уши”; *чалагда* “большеукий” от основы слова *чал* “рука”; *мирэгдэ* “широкоплечий” от основы слова *мир* “плечи”; *таңнягда* “большеукий”, от основы слова *таңня* “рога”; *бөдэлэгдэ* “большеукий”, от основы слова *бөдэл* “нога”; *ясалагда* “большеглазый” от основы слова *ясал* “глаза”; *оңалагда* “большеклювый”, от основы слова *оңал* “клюв”; *оңатагда* “большеукий”, от основы слова *оңат* “нос”; *омкатагда* “большеукий” от основы слова *омкат* “лоб”, *хэмэгдэ* “большеукий” от основы слова *хэм* “губа”; и т.д.

Суффикс –ния/ –ние значение суффикса близко к отрицанию и характеризует отсутствие определенного качества, например: *эмэбэние* “отсталый”, от основы слова *эмэбэдэ* “отстать”; *утняя* “скрученный”, от основы слова *уттай* “скручивать”; *адняя* “тонкий”, “непрочный” (о льде, материале), от основы слова *аддай* “истончиться” и т.д.

Посредством категориального суффикса образуются прилагательные от наречий, наряду с формой и размером цвет является важным качественным свойством цветообозначения в эвенском языке. Цвет играет огромную роль у каждого этноса и требует постоянного более глубокого проникновения в его сущность. Для данной работы был выбран белый цвет в эвенском языке, при помощи различных производных суффиксов приведем примеры словообразования прилагательного, так как он обладает наибольшей ёмкостью и богатством специфических оттенков, которые охватывают самые многообразные сферы жизни и быта. Приведем примеры словообразования прилагательного *нёбати* “белый” при помощи различных производных суффиксов.

НЁБА-Т-И “белый цвет”, “белый” (о масти животных).

НЁБА-Т-И-КАКАН “беленький”.
 НЁБА-Т-И-КАЯ “белое большое” (что-либо).
 НЁБА-Т-И-Л “множество белого цвета” (чего-либо).
 НЁБА-Т-И-ЛТА-МҢА “белильщик”.
 НЁБА-Т-И-ЛТА-ДАЙ “побелить”.
 НЁБА-Т-И-Л-ТАН, НЁБАТИ-Л-ТАН-МА-Й “побелка”.
 НЁБА-Т-И-Г-ЧИН “как белое”, пример: *Нёбатигчин ичун*. – Как белое виднеется.
 НЁБА-Т-И-ДУК “из белого”.
 НЁБА-Т-И-ЛКАН “с белым цветом”.
 НЁБА-Т-И-МА-КАН “совершенно белый”.
 НЁБА-Т-И-МДАС “вроде бы белый”.
 НЁБА-Т-И-МКАР “белый такой”.
 НЁБА-Т-И-МҢА “с белыми пятнами”.
 НЁБА-Т-И-МЭЛЧИ-ДЭЙ “быстро покрасить белым цветом”.
 НЁБА-Т-И-НЮН “с белым цветом”, пример: *Нёбатинюн хамуттан*. – Вперемешку с белым смещалось.
 НЁБА-Т-И-С-ТЫ “чуть белее, слегка беловатый”.
 НЁБА-Т-И-СУКАН “чуть белее”.
 НЁБА-Т-И-КАКАН “маленький, беленький”.
 НЁБА-Т-И-Ч белым цветом.
 НЁБА-Т-И-ЯКАН “белюсенький” с презрительной формой.
 НЁБА-ЛА-С-А-МКАН-ДАЙ выбелить.
 НЁБА-ЛА-С-А-МКАТ-ТАЙ белить.
 НЁБА-ЛА-САН-ДАЙ забелеть (*показаться о белых предметах*).
 НЁБА-ЛГА-ДАЙ добавить белый цвет при шитье.
 НЁБА-ЛДА-Й белеть(ся) (*виднеться о белых предметах*).
 НЁБА-Л-ТЫЛ-ТА-ДАЙ забелить.
 НЁБА-РГА-ДАЙ белеть (*становиться белым*).
 НЁБА-РГА-ЛДА-Й побелеть.
 НЁБА-С *изобр.* добела.
 НЁБА-Т-И-ГДА масть оленя, собаки, *собств.* Чисто-белый, Альбинос (*кличка оленя, собаки*).

Таким образом, в словообразовательном гнезде со словом *нёбати* “белый” насчитывается 30 слов.

Производные слова рассматриваемого гнезда образованы различными способами. Как показывает наше исследование, наиболее продуктивными способами в образовании производного гнезда прилагательного *нёбати* “белый” является суффиксация, сложение и сращение. Другие способы менее активны, как правило, характерны для образования наречий. Изучение словообразования эвенского языка дает возможность наглядно раскрыть и анализировать сложные языковые явления.

ЛИТЕРАТУРА

1. Болдырев Б.В. Словообразование имен существительных в тунгусо-маньчжурских языках в сравнительно-историческом освещении. –Н.: Наука, 1987.
2. Дуткин Х.И. Эвенско-русский словарь // Аллаиховский говор эвенов Якутии. – СПб.: Наука, 1995.
3. Кузьмина Р.П. Некоторые особенности деривации имен прилагательных в нижнеколымском говоре эвенского языка. Филологические науки. Вопросы теории и практики. Изд-во: Грамота, 2016.
4. Левин В.И. Краткий эвенско-русский словарь. – Л.: Учпедгиз, 1936.
5. Новикова К.А., Гладкова Н.И., Роббек В.А. Эвенский язык: Учеб. для пед. уч-щ. – Л.: Просвещение. Ленингр. отд-ние, 1991. – 304 с.
6. Ришес Л.Д. Русско-эвенский словарь для эвенской начальной школы. – Л.: Учпедгиз, 1950.
7. Роббек В.А., Роббек М.Е. Эвенско-русский словарь. –Н.: Наука, 2005.
8. Роббек В.А. Грамматические категории эвенского глагола в функционально-семантическом аспекте. –Н.: Наука, 2007.
9. Роббек В.А. О некоторых закономерностях сочетания суффиксов в одной глагольной основе эвенского языка// Вопросы языка и фольклора народностей Севера. Якутск, 1980. С. 42-52.
10. Цинциус В.И. Очерк грамматики эвенского /ламутского/ языка. –Л.: Учпедгиз, 1947.

© Садовникова Ия Ивановна (Sadovnikova79@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Институт гуманитарных исследований и проблем малочисленных народов Севера Сибирского отделения Российской академии наук

ТОПОНИМИКА ЧЕМАЛЬСКОГО РАЙОНА РЕСПУБЛИКИ АЛТАЙ (СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧЕСКАЯ И СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА)

Саналова Байару Борисовна
К.филол.н., с.н.с., НИИ алтаистики
им. С.С. Суразакова, Горно-Алтайск
sbayaru@mail.ru

TOPONYMY OF THE CHEMALSKY DISTRICT ALTAI REPUBLIC (STRUCTURAL-SEMANTIC AND WORD-FORMATION CHARACTERISTICS)

B. Sanalova

Summary: Geographical names of any territory are of interest as historical and geographical material and as a linguistic source. This article is devoted to the analysis of toponyms of the Chemsalsky district of the Altai Republic at the morphological and semantic levels. On the basis of extensive material, the lexical and semantic classification of the studied toponyms is given and their structural and word-formation features are considered.

Keywords: toponymy, toponym, geographical name, structure, semantics, affixes.

Аннотация: Географические названия любой территории представляют интерес как историко-географический материал и как лингвистический источник. Данная статья посвящена анализу топонимов Чемальского района Республики Алтай на морфологическом и семантическом уровнях. На основе обширного материала дается лексико-семантическая классификация исследуемых топонимов и рассматриваются их структурно-словообразовательные особенности.

Ключевые слова: топонимика, топоним, географическое название, структура, семантика, аффикс.

Данная статья является попыткой дать морфологический и семантический анализ географических названий Чемальского района Республики Алтай.

Материалом исследования послужили полевые данные, собранные сотрудниками научной группы алтайского языка Научно-исследовательского института алтаистики им. С.С. Суразакова во время экспедиции по населенным пунктам Чемальского района в первом полугодии 2020 г.

Географические названия любой территории содержат в себе ценные сведения и обладают большой информативностью. Они представляют интерес и как историко-географический материал, и как лингвистический источник. По словам Э.М. Мурзаева, «... комплексный топонимический анализ всегда многофункционален. Он должен учитывать природные особенности настоящего и прошлого ареала народов, их историческое развитие, языковую специфику, материальную и духовную культуру. Все это получает отражение в топонимических системах» [5, с. 3-4]. Действительно, топонимы любой территории при всем их разнообразии оказываются тесно связанными друг с другом. Это объясняется тем, что географические названия на каждой исторически или географически выделяемой территории образуют определенную систему. Эта система обладает не только единой территориальной общностью, но и общностью

языковой.

Так Ю.А. Карпенко отмечает, что «... эта система, несомненно, существует, хотя бы потому, что каждая территория имеет много топонимических названий, и они должны быть как-то упорядочены, как-то организованы и согласованы между собой, чтобы иметь возможность выполнять свои функции» [2, с. 50].

В настоящей статье на основе обширного материала дается полная характеристика семантических и структурно-словообразовательных особенностей топонимов Чемальского района Республики Алтай.

Анализ семантических и структурно-словообразовательных особенностей является неотъемлемой частью любого топонимического исследования. Согласно З.С. Камалетдиновой, «Наряду с ономаσιологическим анализом изучение морфологического и словообразовательного аспектов является важнейшим средством лингвистической информации топонимического материала [1, с. 174].

В образовании топонимической системы любой территории важную роль играют географические термины. Они «оказываются той частью сложных, составных географических названий, которые определяют смысловое содержание топонимов [5, с. 98]. В топонимии сел Чемальского района употребляются следующие

географические апеллятивы: *айры* 'развилка, развилка; рукав реки', *арт* 'горный перевал, горный проход', *боом* 'скалистый выступ, обрыв', *боочы* 'перевал', *жарык* 'щель, расщелина; теснина, ущелье', *јалан*, *јик* 'лощина', *кем* 'река', *кобы* 'лог', *кӧл* 'озеро', *межелик* 'холм, сопка', *ойбок* 'впадина, низина', *ойык* 'котловина; углубление на вершине', *оро* 'яма', *сас* 'болото', *суу* 'река', *кырлан* 'пригорок', *тӧн* 'холм, пригорок', бугор, возвышенность, *туу* 'гора', *кыр* 'гора', *ой* 'рытвина, впадина', *кайа* 'скала', *меес* 'безлесная сторона горы', *айан* 'поляна'. Например: *Ак-Айры* 'открытая развилка', *Кара-Кайа* 'черная скала', *Кара-Боом* 'чёрный бом', *Ак-Ой* 'открытая рытвина, впадина', *Тытту-Туу* 'гора с лиственницами', *Јаан-Кыр* 'большая гора', *Кезек-Јалан* 'навозное поле', *Кӧл-Айан* 'озеро-поляна', *Сары-Меес* 'жёлтая безлесная сторона горы', *Суулу-Айры* 'развилка с водой', *Айры-Кобы* 'раздвоенный лог', *Ак-Кем* 'белая река', *Ак-Кайа* 'белая скала', *Кыралу-Тӧн* 'пригорок с пашней', *Карагайлу-Јарык* 'теснина, ущелье с соснами' и т.д.

1. Лексико-семантическая классификация топонимов

Любое географическое название исторично и несет в себе какую-то информацию. В топонимах запечатлены исторические этапы заселения территории, хозяйственная деятельность людей, географические особенности местности, разнообразие природной среды. Они отражают важнейшие особенности материальной и духовной культуры народа.

С лексико-семантической точки зрения в зависимости от того, какая лексика участвует в формировании топонимов, в топонимической системе исследуемой территории можно выделить:

1. топонимы, содержащие в составе анатомическую лексику (*баш* 'голова' в значении 'начало; вершина, верховье', *бут* 'нога' в значении 'отрог горного хребта', *бел* 'спина, поясница' в значении 'плоская поверхность в гребне хребта, пологая возвышенность, склон, гора, перевал, седловина, средний пояс гор, увал', *оос* 'рот' в значении 'начало; вход; устье', *кол* 'рука' в значении 'русло реки, речная долина'). Например: *Сары-Бел* 'желтая ровная плоская поверхность в гребне хребта', *Ӗзӧн-Оозы* 'устье протоки, реки', *Ак-Баш* 'белая вершина', *Кӧдӧнӧйдин-Бажы* 'верховье Кӧдӧнӧй', *Мыйрык-Бут* 'кривой, изогнутый отрог горного хребта' и т.д.
2. топонимы, содержащие в своем составе в качестве определяющего или определяемого компонента слова, связанные с растительным миром: *Јаш-Мӧш* 'молодой кедр', *Карагайлу-Кобы* 'лог с соснами', *Кайынду-Ойбок* 'низина, впадина с березами', *Кызыл-Тал* 'красный тальник', *Кара-Тыт* 'черная лиственница', *Сары-Чет* 'желтая молодая лиственница', *Талду-Айры* 'развилка с тальником',

Бӧкӧн-Кайын 'изогнутая береза', *Чыналу-Кобы* 'лог с чинной клубневидной', *Боронот-Кобы* 'лог со смородиной', *Аспакту-Кобы* 'лог с осинами' и т.д.;

3. топонимы, содержащие в составе в качестве определяющего компонента слова, связанные с животным миром: *Борсукту-Кобы* 'лог с барсуками', *Текелӱ-Кобы* 'лог с горными козлами') и т.д.;
4. топонимы, содержащие в своем составе лексику, отражающую характер деятельности, быт, культуру населения: *Сан* 'подношение, пища, которая преподносится огню', *Јайлу* 'летняя стоянка', *Чакы* 'коновязь', *Манакай* 'загада', *Тебелӱ-Арт* 'небольшой перевал с зимним пастбищем', *Туру-Кобы* 'лог-стойбище', *Чолобо* 'кусочки жертвенного мяса, которые разбрасывают во время жертвоприношения', *Кам-Тыт* 'шаманская лиственница', *Кам-Сӧӧк* 'могила шамана', *Курманду-Кобы* 'лог с жертвоприношением' и т.д.;
5. топонимы, содержащие в составе лексику, отражающую исторические события и имена бывших владельцев земель (имена, фамилии, названия родов): *Мегедек-Јурт* 'жилище *Мегедек*', *Арбанак-Кобы* 'лог Арбанак', *Матвей-Јурты* 'жилище Матвея', *Мундус-Коол* 'русло мундусов', *Быйдыш-Кобы* 'лог *Быйдыш*'.

2. Структура и способы образования топонимов

В работе структурный анализ топонимов проводится по двум признакам:

1. количество входящих в топоним компонентов;
2. способ словопроизводства. По количеству составляющих компонентов рассматриваются простые и сложные топонимы.

2.1. Простые топонимы

Простые топонимы, можно разделить на две подгруппы:

1. тождественные географическим терминам и являющиеся названиями конкретного географического объекта: *Боочы* 'букв. перевал', *Межелик* 'сопка', *Сойок* 'небольшая гора', *Арт* 'невысокий перевал', *Ӗзӧн* 'река', *Јарык* 'расщелина' и т.д.;
2. представляющие собой другие лексические основы: а) топонимы, выраженные именем существительным: *Јодо* 'голень', *Энмек* 'темя, макушка', *Соки* 'ступа', *Кайым* 'пучина, водоворот', *Туру* 'стойбище', *Казан* 'котел, казан', *Туткуш* 'ручка, держалка; прихватка', *Тежик* 'дыра, отверстие' и т.д.; б) топонимы, выраженные именем прилагательным: *Чичке* 'узкий', *Чанкыр* 'голубой', *Бешпек* 'пухлый, полный', *Атрах / Атрак* 'лохматый', *Шаркырак* 'журчащий' и т.д.; в) топонимы, образованные от наречия: *Кырдай* 'близко к горе; по подножию горы, вдоль горы', *Југунда / Јуугунда* 'близко, рядом'; г) топонимы, образованные от глаголов:

Бедиреген 'искал; который искал', *Јаппаган* 'не закрыл; не закрывший', *Күркүре* 'громыхать'.

Наиболее продуктивным в образовании простых производных топонимов является афф. -лу, указывающий на обладание, изобилие или наличие чего/кого-н.; признак: *Кендирлү* 'с коноплей', *Көбөлөктү* 'с бабочками', *Айулу* 'с медведем; имеющий медведей', *Балыкту* 'рыбный, с рыбой', *Борсукту* 'с барсуками, барсучий', *Талду* 'с тальником', *Калбалу* 'с черемшой, *Јодралу* 'черёмуховый, с черёмухой', *Јыланду* 'змеиный; со змеями', *Суулу* 'водный, речной; с водой, с рекой', *Јытту* 'пахучий, с запахом, имеющий запах', *Эдектү* 'с подолом, с полой, с подножием', *Амбарлу* 'амбарный, с амбаром' и т.д.

Кроме того, в морфемном составе простых топонимов встречаются аффиксы с уменьшительно-ласкательным значением -ак / -ок, -аш / -еш, -(ы)чак: *Некейек* 'шубка' (*некей* 'шуба из овчины', + *-ек*), *Кайынаш* 'березка' (*кайын* 'березка' + *-аш*), *Койонок* 'зайчик' (*койон* 'заяц' + *-ок*), *Кумучак* 'песочек' (*кум* 'песок' + *-учак*). По поводу употребления уменьшительно-ласкательного аффикса в тюркских топонимах Мурзаев Э.М. пишет, что «этот аффикс информирует о малых размерах называемого географического объекта, а не апеллятива» [5, с. 88]. Например, топоним *Кайынаш* 'березка' (*кайын* 'березка' + *-аш*) указывает на малые размеры географического объекта, а не дерева.

Также встречаются топонимы, образованные присоединением к алтайскому слову русского словообразовательного суффа: *Актатайка* (*Актатай* + *-к* + *-а*), *Чепошка* (*Чопош* + *-к* + *-а*), *Талдушка* (*Талду* + *-шк* + *-а*).

2.2. Сложные топонимы

Сложные топонимы делятся на однословные и топонимы-словосочетания.

Однословные сложные топонимы

Однословные сложные топонимы образуются путем стяжения двух основ без усечения (стяжение полных основ) или с усечением одной из них: *Агалак* (от *ак* 'открытый; голый, без растительности' + *алаак* 'лесная поляна (в пойме реки и на островах)', *Ороктой* (от *орык* 'тропа' с афф. облад *-ту* + апеллятив *ой* 'рытвина; яма; котловина; впадина'), *Эликманар* (от *элик* 'косуля' + *манар* 'огородит, будет огораживать; огораживающий'), *Онос* (от *он* 'десять' и *оос* 'устье'), *Манјүрек* (от *ман* 'быстро, стремительно' и *јүрек* 'сердце', *Тонгой* (от *тон* 'мёрзлый' и *ой* 'низина, котловина; углубление, яма'), *Барантал* (от *бараан* 'темный цвет' и *тал* 'тальник, ива').

Топонимы-словосочетания

Топонимы-словосочетания образуются путем сочета-

ния двух и более компонентов.

Двухкомпонентные сложные топонимы

Двухкомпонентные сложные топонимы состоят из двух компонентов: определения и определяемого. Определяемое слово в составе топонимов является главным компонентом. Этот компонент всегда выражен именем существительным. В качестве определения, зависимого компонента, могут выступать имена существительные, имена прилагательные и числительные.

Сложные топонимы с определяющим компонентом именем существительным

Между компонентами сложных топонимов с определяющим компонентом именем существительным прослеживаются отношения принадлежности, свойственные сочетаниям изафетного типа (1 тип изафета, 2 тип изафета, 3 тип изафета).

Топонимы, построенные на изафетной связи первого типа, когда оба компонента не имеют никаких грамматических показателей, имеют следующую модель: *сущ.∅* + *сущ.∅*: *Ийт-Кайа* 'собачья скала', *Бөдөн-Кобы* 'перепелиный лог', *Көжө-Јалан* 'поле-занавес', *Көл-Айан* 'озеро-поляна', *Сарас-Кыр* 'гора-колонок', *Тенгери-Айры* 'небесное разветвление', *Ан-Тыт* 'оленья лиственница' и т.д.

В топонимах, построенных на изафетной связи второго типа, первый компонент, определение, грамматически не оформлено, второй компонент, определяемое слово, имеет афф. принадл. 3 л. -и / -ы (после согласных), -зы / -зи (после гласных): *Бандит-Кобызы* 'бандитский лог', *Куш-Уйазы* 'птичье гнездо', *Чичке-Боочызы* 'перевал Чичке' и т.д.

В топонимах третьего типа изафетной конструкции первый компонент, определение, оформляется афф. притяж. п. -нын / -нин, второй компонент, определяемое слово, – афф. 3 л. -и / -ы (после согласных), -зы / -зи (после гласных): *Көдөнөйдин-Суузы* 'вода местности Көдөнөй', *Мыйтунын-Боочызы* 'Мыйтинский перевал', *Чобрактын-Бажы* 'Вершина Чобрак' и т.д.

Сложные топонимы с определяющим компонентом именем прилагательным

В состав сложных топонимов с определяющим компонентом именем прилагательным могут входить непроизводные прилагательные (как правило, качественные прил.): *Мерген-Суу* 'проворная река', *Терен-Јук* 'глубокая лощина', *Туйук-Кобы* 'закрытый лог', *Темир-Ойык* 'железное углубление', *Коо-Сас* 'изящное болото', *Бозыр-Таш* 'шероховатый камень', *Айры-Кобы* 'раздвоенный лог', *Чичке-Айан* 'узкая поляна', *Кара-Јүрек* 'черное сердце',

Жаман-Жол 'плохая дорога' и т.д.

Производные прилагательные, входящие в состав топонимов, в большинстве случаев имеют словообразующий афф. -лу: Суулу-Айан 'поляна с водой', Тошту-Кобы 'лог со льдом', Ташту-Кат 'каменный слой' и т.д.

Кроме того, очень часто в формировании сложных топонимов участвуют так называемые слова-ориентиры – прилагательные алтыгы 'нижний', ўстиги 'верхний', орто 'средний': Ўстиги-Куйус 'Верхний Куйус', Алтыгы-Корочы 'Нижний Корочы', Орто-Куйум 'Средний Куйум'; прилагательные, указывающие на размер, площадь географического объекта, жаан 'большой' и кичү, кичинек 'малый, маленький': Жаан-Ойбок 'Большой Ойбок', Кичү-Ойбок 'Малый Ойбок', Жаан-Балыкту 'Большая Балыкту', Кичинек-Балыкту 'Малая Балыкту' и т.д.

Сложные топонимы с определяющим компонентом именем числительным

В состав сложных топонимов, определяющий компонент которых выражен числительным, как правило, входят количественные числительные: Тогуз-Каан 'девять ханов', Тогуз-Ажу 'девять горных перевалов', Он-Тыт 'десять лиственниц', Сегис-Салковий 'восемь рублей, восемь целковых'.

Сложные топонимы глагольной конструкции

В формировании сложных топонимов глагольной конструкции, как правило, участвуют глагольные формы на -ган и -ар, причем глагольный компонент находится в постпозиции по отношению к объекту: Тыт-Кескен '[место, где] лиственницу пилили', Ат-Тудар '[место, где] коней ловят', Кой-Тайган '[место, где] овцу в жертву приносили; принеся в жертву овцу), Эчки-Тайган '[место, где] козу в жертву приносили, принеся в жертву козу', Бий-Туткан '[место, где] господина поймали', Жер-Көчкөн '[место, где] земля сместилась', Ийт-Желген '[место, где] собака бежала', Кам-Жаткан '[место, где] шаман жил', Уй-Түшкен '[место, где] корова провалилась'.

Многокомпонентные сложные топонимы

Многокомпонентные сложные топонимы составными компонентами могут включать:

1. сложный топоним в качестве определения и апеллятив: Межей-Кобынын суузы 'вода лога Межей-Кобы', Ак-Айрынын арты 'небольшой перевал Ак-Айры', Ак-Кемнин боочызы 'Ак-Кемский перевал', Ак-Кайанын аржаны 'целебный источник Ак-Кайа', Урлу-Аспактын боочызы 'Урлу-Аспакский перевал';
2. имя прилагательное в качестве определения и сложный топоним в качестве определяемого слова: Алтыгы Кара-Суу 'Нижний Кара-Суу', Жаан Чанкыр-Кобы 'Большой Чанкыр-Кобы', Кичинек Кара-Суу 'маленький Кара-Суу', Кичү Кортук-Арт 'Малый Кортук-Арт';
3. сложный двухкомпонентный топоним в качестве атрибутива и сложный двухкомпонентный топоним в качестве определяемого: Ак-Таштын Куй-Тажы 'Ак-Ташская пещера'.

Таким образом, структурно-словообразовательный и семантический анализ топонимов Чемальского района Республики Алтай показал, что функционируют простые и сложные названия. Среди простых выделяются простые топонимы, соответствующие географическим терминам и являющиеся названиями конкретного географического объекта, и простые топонимы, представляющие собой другие лексические основы. Сложные топонимы делятся на однословные топонимы и топонимы-словосочетания. Атрибутив в структуре сложного топонима может быть выражен именем существительным, именем прилагательным, числительным или иметь глагольную конструкцию.

Основным структурным типом сложных топонимов Шебалинского района являются определительные словосочетания, построенные на изафетной связи первого, второго и третьего типа. Для топонимов характерно однокомпонентное, двухкомпонентное и многокомпонентное образование. Наибольшую часть составляют двухкомпонентные географические названия.

В образовании географических названий выявлена роль топонимических аффиксов. Наиболее продуктивным в формировании простых производных топонимов является афф. -лу, редко – аффикс -лык. Кроме того, в образовании простых топонимов участвует афф. мн. ч. -лар и афф. с уменьшительно-ласкательным значением -ак / -ок, -аш / -еш. В двухкомпонентных топонимах наиболее распространен афф. -лу.

ЛИТЕРАТУРА

1. Камалетдинова З.С. Тюркская ландшафтная лексика Нижнего Притомья. – Томск: Изд-во Томского университета, 2019. – 257 с.
2. Карпенко Ю.А. Принципы топонимики / Ю.А. Карпенко. – М.: Московский рабочий, 1964. – 178 с.
3. Матвеев А.К. Методы топонимических исследований. – Свердловск, 1986. – 101 с.
4. Молчанова О.Т. Топонимический словарь Горного Алтая / Под редакцией к.ф.н. А.Т. Тыбыковой. – Горно-Алтайск: Горно-Алтайское отделение алтайского книжного издательства, 1979. – 400 с.

5. Мурзаев Э.М. Тюркские географические названия. – Москва: Издательская фирма «Восточная литература» РАН, 1996. – 253 с.

© Саналова Байару Борисовна (sbayaru@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



КОНЦЕПТ «УЧИТЕЛЬ» В ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЕ МИРА РАЗНЫХ КУЛЬТУР

Скрипичникова Наталья Сергеевна

к.филол.н., доцент, ГБОУВО РК «Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова»
tashmif-1980@yandex.ru

Литвяк Олеся Валерьевна

к.филол.н., доцент, ГБОУВО РК «Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова»
ole.litviak@yandex.ru

THE CONCEPT OF "TEACHER" IN THE LINGUISTIC PICTURE OF THE WORLD OF DIFFERENT CULTURES

**N. Skripichnikova
O. Litvyak**

Summary: The article deals with the problem of understanding one of the key concepts, the concept of teacher, in different cultures: Russian, Ukrainian and Crimean Tatar. The purpose of the study is to analyze the conceptual sphere of the teacher in three national cultures, represented in the associative and evaluative reactions of students of different age groups: schoolchildren, students and adults.

These studies are presented in nuclear, peripheral and single reactions in percentage ratio and interpretation of the results from the point of view of cognitive, sociolinguistic and linguoculturological approaches. The basic values, national stereotypes and key concepts of the educational process and the core of this process – teachers are reflected. The negative and positive connotations of the concept verbalized in the speech of students and schoolchildren are clearly presented, as well as positive reactions in the responses of respondents of older generations, which in turn indicates the transformation of the concept of teacher and education in modern society in various national worldviews. The study was conducted in the form of an experiment with free associations.

Keywords: concept, teacher/teacher, education, language consciousness, consciousness, psycholinguistics, cognitive linguistics.

Аннотация: В статье рассматривается проблема понимания одного из ключевых понятий, концепт учитель, в разных культурах: русской, украинской и крымско-татарской. Цель исследования анализ концептосферы учитель в трех национальных культурах, представленных в ассоциативных и оценочных реакциях обучающихся различных возрастных групп: школьников, студентов и взрослых.

Данные исследования представлены в ядерных, периферических и одиночных реакциях в процентном соотношении и интерпретацией результатов с точки зрения когнитивного, социолингвистического и лингвокультурологического подходов. Отражены базовые ценности, национальные стереотипы и ключевые концепции образовательного процесса и ядра этого процесса – учителя. Четко представлены отрицательные и положительные коннотации понятия, вербализируемые в речи студентов и школьников, а также положительные реакции в ответах респондентов более старших поколений, что в свою очередь, свидетельствует о трансформации понятия учитель и образование в современном обществе в различных национальных картинах мира. Исследование проводилось в форме эксперимента со свободными ассоциациями.

Ключевые слова: концепт, учитель/педагог, образование, языковое сознание, сознание, психолингвистика, когнитивная лингвистика.

Образование, культурное понятие, исторически восходящее к духовно-нравственному развитию, является одним из центральных понятий в языковых картинах мира разных народов. Процесс образования зависит от множества внутренних и внешних факторов – от идеологической реальности общества и модных тенденций до внутренней мотивации индивида – и обращен не только к совершенствованию интеллектуальных способностей человека, расширению его кругозора, общим и профильным знаниям, но и воспитанию, обогащению ментального мира, выявлению творческих и индивидуальных способностей.

В процессе обучения человек не просто приобретает знания, навыки и компетенции, но также овладевает языком, системой ценностей, миропониманием, которые впоследствии он использует в своей жизни и профессиональной деятельности. Это сложный комплексный процесс формирования члена общества, процесс его личностного становления, что несомнен-

но отражается в языковой картине мира индивида и общества.

Среди базовых компонентов концептосферы «образование» можно отметить школу, компетентность, развитие, наставничество, и другие; но, безусловно, ядром концепта является понятие *учитель*. Именно учитель (педагог), являясь центральной фигурой образовательного процесса, становится «архитектором» личностно-объектного моделирования окружающего мира учащегося, его социальной идентичности и языкового сознания, развивая его индивидуальные, возрастные и психологические особенности.

В современном обществе само понятие образование, а, следовательно, и роль учителя, как «единственного источника знания», «доминанта», «инициатора» и «мотиватора» процесса, переосмысливается, выводя на первое место такие понятия как «модератор», «партнер», «конденсатор» и т.д. [6].

Соответственно, и вербализация этих понятий в языке обучающихся - школьников, студентов, взрослых, равно как и учителей – изменилась, и представлена более широким кругом языковых единиц различной синтаксической, морфологической и семантической форм.

В нашем исследовании путем метода свободных ассоциаций была предпринята попытка выявить специфические социокультурные компоненты концепта «учитель», являющегося ядром концептосферы «образование», а также рассмотреть особенности вербализации концепта в различных культурах: украинской, славянской и крымско-татарской.

Описание концепта «учитель» с точки зрения когнитивных, а также социолингвистических и лингвокультурных позиций, на наш взгляд, наиболее уместен, т.к. позволяет раскрыть тонкий механизм современных ассоциаций языкового сознания представителей данных культур, а также, рассмотреть оценочную коннотацию изучаемого культурного феномена в реакциях представителей разных обществ и эпох.

Согласно проведенному исследованию, можно отметить тождественность в описание фигуры учителя (преподавателя) представителями разных культур, однако, даже в рамках одной культуры можно выделить группы – социально-обусловленные, возрастные или гендерные – в которых эмоционально-экспрессивные маркеры различительно отличаются.

Согласно полученным данным, большинство обучающихся представляют учителя как своего наставника, человека, который помогает, направляет и дает советы, т.е. прежде всего, это «тот, кто является источником знаний, умений». Учителя воспринимают как «более опытного и умного» человека, что отражается в самих реакциях респондентов, где концепт «учитель» представлен следующими ядерными реакциями: наставник (*остаз* кр.-тат.) - 35%, знания (*bilgi, bilgi quyusu* – кр.-тат., *знання* – укр.) - 22,8%, мудрец/мудрый человек (*мудрий* укр., *ikmet saibi* - кр.-тат) - 17,4%, свет (*svit* - укр.) - 7%.

Все эти качества отражены в языке и представлены в форме устойчивых словесных комплексов, фольклорных выражениях и даже сленговых и жаргонных единицах, встречающихся в ряде ответов: «Учитель – свет», «(Учитель) що мати рідна», «Знання - сила», «От учителя наука», «Истина в первой инстанции» (иронично-пренебрежительный ответ, отражающий отношение к невозможности оспаривать решения учителя и его главенствующую роль в процессе обучения, что в современных реалиях достаточно проблематично, т.к. на первый план выходит дискуссия, диалог учителя и учащегося), «Зубодробилка» (резко негативная оценка, возможно преобразование выражения «грызть гранит науки», т.е. учи-

тель, преподающий особо сложный предмет) и т.д.

В крымско-татарской культуре отношение к учителю, как к человеку образованному является частью национального менталитета и отражено в фольклорных единицах, например пословицах: *Билеги кучьлю бирни йыкьар, бтльгиси кучьлю – бинъни йыкьар* (Силой победишь одного, знаниями – тысячу- кр.-тат.), *Огрнемек ичюн яша, яшамакъ ичюн огрен* (Учись что бы жить, живи что бы учиться – кр.-тат.). Профессия учителя, «человека, обладающего знаниями/ученым человеком», всегда считалась авторитетной, почетной, а образ учителя – это образ доброго, улыбчивого и мудрого человека, который почитался наравне, а зачастую и выше родителей: *Алим атанъдан буюк* (Ученый выше отца – кр.-тат. посл.).

Вторая по популярности реакция — это ассоциация со словом *знание* (около 23 %), которая перекликается со другим популярным ответом - *мудрец* (около 17%), являющимися в некоторой степени синонимами, что в свою очередь, связано с центральной ролью учителя в учебном процессе. Различий в ответах респондентов разных национальностей нет, т.к. исторически такому содержательному наполнению понятия способствовало разностороннее развитие профессии: от педагогической и философской во времена античного мира (*наставник, мудрец, мыслитель, философ*) до религиозной в Средние века (*служитель культа, адепт науки*) и социальной сферы в настоящее время (*чиновник, должность, винтик* и т.д.).

Периферические реакции представлены следующими ассоциациями, отражающими как сугубо профессиональную сторону, так и оценочные реакции: *школа/ университет* - 6,7%, *уроки* - 4,3%, где последний ответ часто носит негативную коннотацию, и представлен такими синонимами, как «бремя», «повинность», «неизбежность» в ответах взрослых обучающихся (старше 30 лет) и «тоска», «время», «нудота» (укр.), «*ерунда/сагъта-саран*» (кр.-тат.), «наказание», «тест» в реакциях школьников и студентов.

Сама профессия учителя предполагает наличие определенных качеств у человека: доброта, отзывчивость, чуткость, но самое главное - *любовь к детям* (8,9% ответов), которые являются не просто неотъемлемой частью образовательного процесса, но и основным объектом профессиональной деятельности педагога.

Одиночные реакции представлены следующими словами и выражениями: *мастер, тренер, призвание, yıldiz* (звезда – кр.-тат.), *baş* (начало – кр.-тат.), *человек (люди-на* – укр.), *икона, артистизм, маэстро, помощь, жизнь, usta* (мастер – кр.-тат.), *вторая мать (друга мати* – укр.), *тиран, училка, вихованість, bilgi menbasidir* (источник знаний –кр.-тат.), *интелект*.

Очевидно, *тренер* (2 реакции) и *маэстро* (1 реакция), являются ответами людей, чья профессиональная деятельность оказала влияние на мироощущение: для спортсмена, или человека, увлекающегося спортом, учитель – это, прежде всего, его тренер, т.е. тот, кто развивает его физически и направляет в профессиональной карьере, равно как и для музыканта.

Для представителей образовательной системы понятие *учитель* связано с главенствующей и доминирующей ролью педагога в процессе образования и воспитания, что можно отметить среди реакций: *профессор, Педагог, мастер своего дела, гуру, ученый, Людина, гора, авторитет, власть* и другие. В данных ответах отражена, и профессиональная деформация «человек, который ведет за собой», «властвует над процессом передачи знаний» (отражено в единичной реакции *Бог*).

Сложности профессиональной деятельности учителя (педагога) отражена на всех уровнях концептосферы. Так, статусное содержание, представленное реакциями педагогического состава (*почет, долг, стремление, управление*) и реакциями учащихся (*тиранша/тиран/деспот, натуральное гестапо, мучилка, пані* (барыня – укр.), *начальница, доцентша/профессорша*) разнятся. Разительно отличаются ответы людей старше 45 лет, в чьих реакция нет негативных или экспрессивных слов и выражений: *учитель, педагог, наставник, мастер, зауч* (статусное положение особо подчеркнуто). Это говорит нам о том, что само понятие статуса в данной концептосфере сегодня смещено с центрального положения, и тесно переплелось с понятием благополучие, отраженного как в негативных в большей степени, так и положительных и нейтральных реакциям, единичные ответы: *только звучит гордо, пахать как лошадь/ишак, бомжи, копеечная зарплата, бюджетница/бюджетник* и другие.

Одиночные отрицательные реакции (не более 2 реакций), представленные в ответах педагогов и учащихся: *мазохист, тянуть ляжку, горбатиться, ни свет - ни заря, валить* (о плохо сданных работах или экзаменах), *вечный труженик, училка, мегера, бабариха* (одиночная реакция школьника) и т.д.

В сознание представителей русского и украинского национальных групп концепт учитель представлен богатой смыслами лексикой: от метафорических единиц до сленгизмов и жаргонных высказываниях, экспрессивно сниженной лексики, выходящей за рамки существующих лексикографических данных. В единичных ответах прослеживаются культурноспецифичные высказывания: *морилка* (производное от морить, мучать), *Баби-яги* (Баба Яга - укр.).

Предметное содержание концепта учитель отраже-

но в единичных реакциях, что на наш взгляд связано с трудностью освоения знаний по ряду предметов, традиционно относящихся к «сложным дисциплинам». Не выявлены различия в ответах разных возрастных групп, в особенности школьников и студентов, где наименование предмета порождает «прозвище» учителя: *руссичка, философия, математиха, ботаниха/ботаничка*.

Современные реалии образовательной системы, ее изменение в эпоху информатизации общества и всех сфер его жизни, оказывают влияние на понимание качеств педагога, как профессиональных, так и личностных. В настоящее время «хороший учитель», согласно первичным реакциям, представлен как *добрый* (38,3%), *удовлетворительный* (14%) и *опытный* (11,3%).

Сегодня учитель – это «*партнер*» в процессе обучения, а учитывая сложность и многогранность системы образования и ее непрерывность в настоящих условиях, а также доступность знаний в различных удобных и индивидуализированных формах, мы говорим о переосмыслении понятия учитель как «единственного источника знаний». Хотя само понятия знание отражается в сознании людей как что-то «необходимое, ценное, жизненно важное и тайное».

Нет различий в понимании главного качества учителя в образовательном процессе у людей разных культурных традиций или возрастных категорий. Вторые по значимости характеристики: *образованный* (9,1%), *творческий* (8%), *мудрый* (8%), *тактичный* (7%), *компетентный* (5%). Интересна ассоциация *тактичный*, где учителя оценивают с точки зрения принятия им решений в процессе управления учебным процессом, а не с точки зрения знаний.

Плохой учитель считается *злым* (27,8%), *несправедливым* (21%), *глупым* (12,1%) и *строгим* (9%). Причем последняя реакция присуща исключительно молодой возрастной категории, потому что у людей от 35 лет и старше подобных реакций нет. Подрастающее поколение воспринимает строгость и требовательность в образовательном процессе как отрицательную характеристику, которая может меняться в процессе взросления, а также вследствие развития и трансформации жизненных ценностей и установок.

Важнейшие характеристики учителя: *опыт* (24,6%), *преданность делу* (22%), *способность мотивировать* (21%). Эти реакции являются центральными, а на периферии находятся такие реакции, как *творчество* (11%), *энтузиазм* (7%) и *сочувствие* (8%).

Способность мотивировать, наиболее актуальная профессиональная черта педагога в настоящее время, отражена в ответах респондентов всех возрастных групп

и национальных групп, что является результатом прогресса и глобального развития мирового сообщества, нашедшего отражение в сознание и языке. Мотивация представлена и другими лексическими единицами, в том числе и экспрессивно-сниженными: *Огренмек ичюн яша* (Учись что бы жить - кр.-тат. посл.), *дать пенделя, повчати* (поучать – укр.), *научить уму разуму, довести до ума, сделать человека, карьеру построить* и другие.

Единичные реакции представлены следующими выражениями: *веселье, дружба, удача, богатые познания, беспристрастность, педантизм, набожность/набожність, аккуратность, привлекательность*. Религиозность и набожность встречались в ответах на украинском и крымскотатарском, что говорит о важности верований и религии в данных культурах.

Как показывают исследования, для большинства респондентов внешний вид учителя и его физические характеристики (возраст, пол, внешняя привлекательность) не имеют значения. Для всех возрастных категорий и культурных групп на первом месте профессиональные качества и личностные характеристики учителя.

Концепт учитель является безусловной константой всех представленных культур: русской, украинской и крымско-татарской, существующий на протяжении многих веков и переживающий заметную трансформацию со стороны семантики, что сказывается и на переосмыслении роли учителя, смещение с «абсолютно центральной» позиции образовательного процесса в сторону коммуникативной и партнерской.

ЛИТЕРАТУРА

1. Вежицкая А. Понимание культур через посредство ключевых слов/А. Вежицкая//Пер. с англ. А.Д. Шмелева. М.: Языки славянской культуры, 2001.-288 с.
2. Голубева И.С. Лингвоквантитативный анализ концепта «учитель» в современной речи / И.С. Голубева // Современные достижения и новые направления филологии : Сборник научных трудов по итогам Международной научной конференции, Белгород, 12–13 февраля 2018 года / Под общей редакцией Е.Г. Озеровой. – Белгород: Общество с ограниченной ответственностью Эпицентр, 2018. – С. 17-19.
3. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка: В 4 т. М.: Рус. яз., 1999. -Т. 4: Р -У. -1999. -С. 528.
4. Заречнева Е.Н. Социокультурный концепт «учитель»: когнитивно-дискурсивное исследование : специальность 10.02.19 «Теория языка» : диссертация на соискание ученой степени кандидата филологических наук / Заречнева Елена Николаевна. – Барнаул, 2009. – 214 с.
5. Кан Е.В. Концепт «учитель» в русской лингвокультуре // Гуманитарные научные исследования. 2015. № 12 [Электронный ресурс]. URL: <https://human.snauka.ru/2015/12/13263> (дата обращения: 04.10.2021).
6. Комонова Т.В. Роль педагога в современном мире // Современная система образования: опыт прошлого, взгляд в будущее. 2016. №5. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-pedagoga-v-sovremennom-mire> (дата обращения: 20.11.2021.)
7. Литвяк О.В. Язык и языковое сознание в лингвокогнитивном измерении / О.В. Литвяк // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. – 2020. – № 11. – С. 165-168. – DOI 10.37882/2223-2982.2020.11.22.
8. Мокиенко В.М. Никитина Т.Г. Большой словарь русского жаргона. СПб: «Норинт», 2000. –717 с.
9. Ожегов С.И. Словарь русского языка: Ок. 57000 слов/Под ред. чл.-корр. АН СССР Н.Ю. Шведовой. М.: Рус. яз., 1986. -797 с.
10. Сальникова ВВ. Репрезентация концепта «учитель» в языковой картине мира школьников / В.В. Сальникова, Н.С. Белобородова, З.С. Ахматьянова // Успехи гуманитарных наук. – 2019. – № 5. – С. 307-311.
11. Шмелев А.Д. Русская языковая модель мира Материалы к словарю/А.Д. Шмелев. М.: Языки славянской культуры, 2002. -224 с.
12. N. Skripichnikova, E. Nenakhova (2017) Image of a teacher in linguistic consciousness of children, *ICERI2017 Proceedings*, pp. 1678-1681.

© Скрипичникова Наталья Сергеевна (tashmif-1980@yandex.ru), Литвяк Олеся Валерьевна (ole.litviak@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ОБРАЩЕНИЕ – ТЕКСТОВАЯ ЕДИНИЦА КОММУНИКАЦИИ: ИСТОРИЯ И ПЕРСПЕКТИВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

APPEAL – TEXT UNIT OF COMMUNICATION: HISTORY AND RESEARCH PERSPECTIVES

A. Tugusheva

Summary: The article discusses the issue of the status of the linguistic form of appeals in the communicative space, taking into account their development and actualization in society. The main parameters of the semantic, grammatical and functional features of references based on the materials of linguistic research, as well as the prospects for scientific research in this direction, have been determined. It was found that the use of the address to attract the interlocutor's attention is most clearly manifested in the dialogue, in which it can become an expression of polite or friendly attention towards the interlocutor. The choice of a certain form of address almost always directly or indirectly reflects the attitude towards the interlocutor, conditioned by a variety of factors, ranging from the relationship of the age and social hierarchy that connect the interlocutors, and ending with personal relationships between them, the emotional state of the speaker in a given situation, the degree of his ethical culture, etc. It is concluded that the appeal is a socially important component of dialogical speech, that is, there is an additional actualization of the communicative function of this unit of the text.

Keywords: communication, society, appeal, semantics, language culture, history of linguistics.

Тугушева Анастасия Владимировна

*Аспирант, ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный
университет имени Г.Р. Державина»
nastena.olesik.93@mail.ru*

Аннотация: В статье рассматривается вопрос о статусе языковой формы обращений в коммуникативном пространстве с учетом их развития и актуализации в социуме. Определены основные параметры семантических, грамматических и функциональных особенностей обращений по материалам лингвистических исследований, а также перспективы научного поиска в данном направлении. Выяснено, что использование обращения для привлечения внимания собеседника наиболее ярко проявляется в диалоге, в котором оно способно стать выразителем вежливого или дружеского внимания по отношению к собеседнику. Выбор определенной формы обращения почти всегда прямо или косвенно отражает отношение к собеседнику, обусловленное самыми различными факторами начиная от отношения возрастной и социальной иерархии, которые связывают собеседников, и кончая личными отношениями между ними, эмоциональным состоянием говорящего в данной ситуации, степенью его этической культуры и т.д. Сделан вывод о том, что обращение является социально важным компонентом диалогической речи, то есть происходит дополнительная актуализация коммуникативной функции данной единицы текста.

Ключевые слова: коммуникация, социум, обращение, семантика, языковая культура, история лингвистики.

Обращение как важнейший элемент речевого этикета является одним из главных средств успешного общения. Оно связано с историей социального развития общества. Что объясняет актуальность исследования данных единиц текста в новых условиях коммуникации.

Традиционно в лингвистической литературе обращение изучается как грамматическая языковая единица. Ведущим направлением в изучении обращений стала синтаксическая теория. Определены место обращения в предложении, его семантическая и грамматическая связь с ним, исследована их структура.

В связи с этим В.Н. Ярцева называет обращением «грамматически независимый и интонационно обособленный компонент предложения или более сложного синтаксического целого, обозначающий лицо или предмет, к которому адресована речь» [1, с. 340-341]. Существенным дополнением стала оценка А.Г. Рудневых обращения не как особого члена предложения,

не являющегося ни главным, ни второстепенным, а как члена предложения третьего порядка, который связывается с предложением особым видом синтаксической соотносительной связи [2, с.120]. Поэтому также справедливо определение функции обращений, данное в кратком справочнике по современному русскому языку под редакцией П.А. Леканта. Обращение трактуется как синтаксическая конструкция, употребляемая в речи для того, чтобы привлечь или поддержать внимание собеседника, как средство речевого контекста, которое не входит в структуру предложения и само не оформляет высказывание. Расположение обращения является свободным, что наиболее соответствует его функции перед употреблением в предложении. Об этом же пишет Е.С. Скобликова, которая подчеркивает особую значимость обращения в восстановлении контакта с собеседником [3, с.122]. Использование обращения для привлечения внимания собеседника наиболее ярко проявляется в диалоге, в котором оно способно стать выразителем вежливого или дружеского внимания по отношению к собеседнику. Выбор определенной формы

обращения почти всегда прямо или косвенно отражает отношение к собеседнику, обусловленное самыми различными факторами начиная от отношения возрастной и социальной иерархии, которые связывают собеседников, и кончая личными отношениями между ними, эмоциональным состоянием говорящего в данной ситуации, степени его этической культуры и т.д. Поэтому обращение является социально важным компонентом диалогической речи, то есть происходит дополнительная актуализация коммуникативной функции данной единицы текста.

Так, Русская грамматика-1980 отмечает, что «обращение – это распространяющий член предложения – имя в форме именительного падежа, возможно с зависящими от него словоформами, называющий того, к кому адресована речь. В роли обращения чаще всего выступает существительное; однако обращением может быть и прилагательное (причастие)» [4, с.163].

Но обращение не является таким распространителем, который никак не связан с остальным составом предложения. Такая связь существует. Она выражается, во-первых, в том, что любое предложение, сообщаемое о действии или состоянии определенного субъекта и имеющее в качестве сказуемого глагол в форме второго лица, с абсолютной регулярностью может распространяться обращением, называющим субъект, который либо обозначен в подлежащем местоимением, либо не обозначен совсем. Например: «Откройся, **мысль!** Стань музыкою, **слово!**» (Заболоцкий Н.А. Бетховен). Во-вторых, всегда в любом предложении обращение образует синтагму или группу синтагм, либо входит в синтагму вместе с другими словами в предложении. Поэтому можно сделать вывод о том, что обращение обладает единым смысловым значением на уровне синтаксической семантики, что позволяет квалифицировать сущность данной речевой единицы более или менее однозначно – как название реального или предполагаемого адресата речи.

Другие исследователи оригинально объясняют обращение, исходя из общей концепции связи мышления и языка. Данная теория наиболее полно изложена в авторской монографии «Основы русской грамматики». По мнению Б.М. Адрентова, обращение прежде всего «слово или словосочетание с определенным объективным содержанием», которое в основе своей имеет «форму мысли – понятие об адресате речи» [5, с. 24]. Следовательно, обращение непосредственно входит в общение, в коммуникативный акт, представляя собой речевое действие, отсюда его отделимость от других слов в предложении и его интонированность.

А при сопоставлении словарей XIX в. с современной справочной литературой обнаружилось значимое смещение в толковании значений слова «обращение». Так, в Словаре В.И. Даля обращение объясняется лишь как

«оборот», «оборачивание», а в Словаре русского языка С.И. Ожегова «обращение» уже определяется как «слово или группа слов, которыми называют того, к кому адресована речь» [6, с.102]. В более позднем издании содержится уточнение: «Обращение – это слово или сочетание, соответствующее называнию 2-го лица, к которому обращена речь говорящего» [7, с.16].

Рассуждения о семантике и функций обращения в процессе общения привели ученых к изучению способа выражения данных единиц текста, их образования и формирования продуктивных моделей. Например, в «Словаре русского языка» С.И. Ожегова, Н.Ю. Шведовой обращению даются и такие определения: 1) действие по глаголу «обратить и обращаться» — это самое общее значение проявляется в необходимости требовать от обращения того самого «поворота в отношении к кому-либо», который требуется во всякой целенаправленной речи. Таким обращением достигается контакт с аудиторией; 2) «призыв или просьба, обращенные к кому-нибудь. Обращение к народу». Это скорее композиционное значение слова обращение, понимаемого как начало всякой речи, нежели как полный текст «обращения к народу»; 3) «процесс обмена, оборота, участие в употреблении. Обращение товаров. Пустить в обращение новое слово». Как видим, это профессиональное значение имеет отношение к филологическим наукам. Отчасти этому значению соответствует значение обращения как общения в риториках и общелитературном языке первой половины 19 столетия, когда говорили о необходимости «иметь обращение» среди хорошего общества [8, с.163].

А.П. Евгеньева пишет, что «обращение – это поведение, обхождение, манера держаться, просьба, призыв, речь, воззвание, а также отмечает форму обращений в виде слова или группы слов [9, с. 563]. О моделировании обращений пишут многие исследователи: П.А. Леконт, «Русская грамматика» (1980) – сущ. в форме И.П. со значением лица, собственного или нарицательного; Д.А. Розенталь, М.А. Теленкова – слово или сочетание слов, имя собственное, названия лиц по степени родства, по положению в обществе, по профессии, занятию, должности, званию, по национальному или возрастному признаку; названия или клички животных, названия предметов или явлений неживой природы; географические наименования и т. д.» [10, с.227-228]. Подобное определение не только отмечает актуальность изучения обращений как единицу коммуникации, но и отражает проблематику и основные направления исследований в новых речевых ситуациях с учетом современной формы общения. Именно здесь проявляются творческие языковые особенности коммуникантов, отражающие перспективы развития языковой системы, что формирует проблемы, в свою очередь, лингвистических исследований. Например, появления никнеймов в диалогическом типе интернет-текстов создает возможность разработки проблемы перекоди-

ровки по функции текстовых единиц по способу нулевого выражения, когда никнейм отправителя информации способен стать обращением для дальнейшего общения с другим коммуникантом [10, с.220]. Существенным дополнением обращений можно считать утверждение В. Е. Гольдина о том, что любой тип обращения не только участвует в организации направленности речи, но и выполняет этикетную функцию [10, с.118]. Поэтому заслуживает внимание обращение исследователей на последовательное формирование данных единиц текста в развивающемся социуме. Н.И. Формановская трактует обращение, как компонент, отражающий этикетные речевые взаимодействия коммуникантов с учетом их психологических особенностей» [11, с.109], [12, с.62].

Формулы обращения занимают важное место в речевом этикете, так как они регулируют правила речевого поведения человека в обществе. Личная культура человека помогает выбрать ту или иную форму обращения, соответствующую ситуации общения, позволяет отойти, если нужно, от привычной формы, на что неоднократно указывала Ларина Т.В. Они кодируют информацию о социальном статусе собеседников, типе взаимоотношений между ними: степени близости, социальной и статусной дистанции, несут определенную оценочную нагрузку и являются немаловажной предпосылкой дальнейшего общения. Уместность их употребления имеет большое значение для установления контакта и достижения взаимопонимания [13, с.226].

Следовательно, обращение – это специализированное языковое средство, служащее для организации человеческого общения и интегрирующее участников ситуации общения в единый коммуникативный акт. Об этом же пишет Варпахович Л.В., отмечая, что обращение используется «с целью привлечь внимание того лица, к которому речь направлена, вызвать у него определенную реакцию на сообщение или вынудить его к совершению действия, диктуемого разговорной ситуацией» [14, с.11-21]. Кроме того, обращение участвует в организации направленности речи и одновременно в социальной регуляции общения.

Существенным дополнением к изучению обращений являются определения обращения-регулятивы (товарищ, друг мой) вместе с формулами вежливости (пожалуйста, спасибо), как слова, «специально обозначающие условия общения» [15, с.461-462].

О социальной роли участников коммуникации при использовании обращений пишет Е.Ф. Тарасов» [16, с.255-273]. Что позволяет часто адресату идентифицировать себя как получателя речи и выразить отношение говорящего к адресату [17, с.47].

Рассмотренные определения обращения показывают многообразную палитру возможностей, которыми

обладает исследуемый коммуникативный феномен. Так, в современной лингвистике выделяют свободные и несвободные обращения. Свободное обращение, реализуя общую для речевого этикета фатическую функцию (функцию поддержания контакта), актуализирует также и апеллятивно-вокативную функцию, функцию привлечения внимания собеседника.

Обращение является носителем двух, обычно совместно реализующихся функций: призывной (апеллятивной) и оценочно-характеризующей (экспрессивной). В неосложненном виде призывная функция обращения выступает в официальных сферах общения (лозунги, воззвания, предписания и т. п.). В обиходно-бытовой сфере, в художественно-изобразительной речи обращение, как правило, выражает не просто призыв к адресату, но и отношение к нему со стороны говорящего.

Лексической опорой оценочно-характеризующей функции обращения являются слова с качественной семантикой. В поэтической речи у оценочно-характеризующих обращений обычно развиваются разнообразные семантические функции, например, сравнительно-сопоставительная [18, с.340-341]: «*Ты был ли, гордый Рим, земли самовластитель, / Ты был ли, **О свободный Рим?** / к немим развалинам твоим (...)*» (Е. Баратынский. Ты был ли, гордый Рим, земли самовластитель).

В.Е. Гольдин пишет о том, что в русском языкознании существует определенная традиция исследования обращения, выход за пределы которой наметился лишь в последние годы [19, с.19-31]. В рамках этой традиции обращение рассматривалось главным образом как явление чисто грамматическое или еще уже только как факт синтаксиса. Актуальным вопросом оказывался вопрос об отношении обращения к предложению, причем функции обращения анализировались преимущественно на уровне грамматики. Как справедливо отмечает автор, оно играет важную роль в общении и должно вследствие этого рассматриваться и в контексте средств адресации, и в значительно менее исследованном контексте средств социальной регуляции акта общения [19, с.21].

Словари лингвистических терминов, как правило, толкуют обращение лишь как грамматический термин, но в сознании носителей языка и в русской лексикографической традиции практически выделяются слова, отличающиеся от других, также используемых иногда в роли обращения, тем, что они специально приспособлены к выполнению контактоустанавливающей функции и служат целям социальной регуляции акта общения. Поэтому, по мнению Рыжовой Л.П., необходимо выделить следующие признаки: адресация – обращенность к адресату речи, вокативность-звательность, отнесенность ко второму лицу и побудительность (в широком смысле), которые образуют семантическую базу или обобщенное типовое семантическое содержание обращения [20,

с.24]. По мнению Формановской Н.И., обращение выполняет контактоустанавливающую функцию, причем ее особую апеллятивную подфункцию [21, с.110]. Нужно также сказать, что обращение информирует слушающего о том, что говорящий побуждает его стать адресатом сообщения, т.е. основные функции обращения и функции членов предложения – принципиально разные.

О социальной значимости обращения в русском этикете неоднократно писал Д.Н. Розенталь. С учетом направленности обращения в процессе коммуникации дополнительным дифференциальным признаком становится функция экспрессивной оценки. В связи с этим в лингвистической литературе обращают внимание на универсальный характер вокативности в различных ситуациях общения. Например, И.В. Мальцев анализирует речевую ситуацию, когда коммуниканты выступают в тесном переплетении друг с другом: характеристика лица по какому-то признаку может служить основой для установления контакта с этим лицом: «**молодой человек в светлом плаще**, вернитесь на тротуар» (инспектор ГАИ к нарушителю движения). Характеристика лица по внешнему отличительному признаку стала основанием для его идентификации при обращении, предварившем передачу конкретной информации в повелительной форме [22, с.93-94].

По мнению Л.П. Рыжовой, обращение выступает в процессе общения как индикатор социальных и межличностных отношений между коммуникантами, что определяет его формы зависимости от степени знакомства и характера общения, сферам коммуникации. Поэтому, как считает автор, существенная роль принадлежит возрастным и позиционным формам. На основе этого выделяются нейтральные и неофициальные формы обращения, что обуславливает реализацию обращением социально-регулятивной функции» [23, с.25]. Обращение также выражает эмотивные средства обращения, которые способны непосредственно показывать эмоции адресанта, вызванные его отношением к адресату. Они имеют разные оттенки значения и реализуют различные речевые намерения адресата, например, намерение выразить одобрение адресата: «Мы вас испытывали, – продолжал Воланд – никогда и ничего не просите... Сами предложат и сами все дадут! Садитесь, **гордая женщина!**» (М. Булгаков. «Мастер и Маргарита»). Эмотивные обращения выражают уважение к адресату: «Не могу знать, **ваше благородие**» (А. Куприн. Поединок). Эмотивное обращение может выражать, например: 1) симпатию и уважение: «Вам розанчиков намедни захотелось, **маточка**; так вот я вам их теперь посылаю. Есть ли у вас аппетит, **душечка**? – вот что главное» (Ф. Достоевский. Белые ночи. Бедные люди). 2) неприятие и презрение: «Что у тебя в портфеле, **паразит**, – пронзительно прокричал похожий на кота, – телеграммы?

А тебя предупредили по телефону, чтобы ты их никуда не носил? А ты все-таки побежал? Дай сюда портфель, **гад...**» (М. Булгаков «Мастер и Маргарита»). Из сказанного выше следует, что в русском языке обращения обслуживают самые разнообразные ситуации общения, употребляются людьми, имеющими разное социальное положение. Поэтому в речи определенных социальных групп встречаются не только общепризнанные формулы обращений, но и специфические.

Традиционно в качестве обращений используются:–
собственные имена:

1. по имени (Игорь, Саша, Валя);
2. по имени отчеству (Анна Сергеевна, Варвара Алексеевна, Устинья Наумовна);
3. по фамилии (Смирнов, Иванов);
4. только по отчеству (Фоминишна, Федоровна); – названия людей по степени родства (отец, папа, дядя); – по положению в обществе, по профессии, должности (господин президент, генерал, господин министр, профессор, доктор); – по поло-возрастному признаку (старик, девушка, молодой человек, мальчик, девочка).

Из этой далеко неполной классификации видно, что обращение в процессе общения выполняет главную функцию – вокативную, но кроме того, указывает на социальный, возрастной, половой признаки [24, с.169-173]. Поскольку основная функция обращения – название того, к кому направлена речь – очень часто сочетается с экспрессивной оценкой, с выражением субъективного отношения говорящего (пишущего). Экспрессия выражается по-разному: интонацией, повторением обращения, сопровождающими его междометиями или частицами, лексическим значением того слова, которое выступает в роли обращения. Не случайно Е.В. Орлова отмечает, что обращение играет важную роль, в структуре речевого этикета. Главными функцией обращения является то, что оно служит привлечению внимания, установлению и поддержанию речевого контакта с собеседником, а также определяет характеристику ролевых позиций партнеров, их социальных и личных взаимоотношений. Данные функции обращения позволяют участникам общения устанавливать контакт на разных уровнях: старший–младший, начальник–подчиненный, мужчина–женщина и т.д., что обеспечивает успешное существование коммуникантов в развивающемся историческом социуме. Кроме того, выработанные на протяжении всего существования людей отношения нашли свое отражение в различных типах текстов (от бытовых, официально-деловых, научных, художественных стилей), что позволяет не только изучать историю государств и народов, но и создавать новые перспективы для изучения их национальных языковых культур.

ЛИТЕРАТУРА

1. Языкознание. Большой Энциклопедический словарь / под ред. В.Н. Ярцевой. М., 1999. 709 с.
2. Руднев А.Г. Синтаксис сложного предложения. М., 1959. 198 с.
3. Скобликова Е.С. Современный русский язык. Синтаксис простого предложения. М., 2006. 416 с.
4. Шведова Н.Ю. Русская грамматика. М., 1980. 639 с.
5. Проничев В.П. Синтаксис обращения (на материале русского и сербохорватского языков). Л., 1971. 88 с.
6. Ожегов С.И. Словарь русского языка. М., 1990. 917 с.

© Тугушева Анастасия Владимировна (nastena.olesik.93@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина

КОГНИТИВНЫЙ АСПЕКТ СЕМАНТИКИ БЕСПРИСТАВОЧНЫХ ГЛАГОЛОВ ДВИЖЕНИЯ (НА МАТЕРИАЛЕ РУССКИХ НАРОДНЫХ ПЕСЕН)

Чжэн Чжуньи

Аспирант, ассистент, Казанский
федеральный университет
zhongyi2017@mail.ru

COGNITIVE ASPECT OF SEMANTICS OF VERBS OF MOTION OF NON-PREFIX VERBS (BASED ON RUSSIAN FOLK SONGS)

Zheng Zhongyi

Summary: As we all know, verbs of motion in any language are frequently used. They have important information functions in oral and written communication. This paper introduces the most important characteristic elements of non-prefix verbs of motion – motion mode and directionality to be able to determine the space environment and movement direction in space; The use of unidirectional and multidirectional motion verbs is given; The lyrics of Russian songs are used as illustration materials to attract students' interest; This paper analyzes the usage of non-prefix verbs of motion on the example of *идти-ходить* taking the observer's posture; Considering their direct and transferred meanings in the context and their combination with different nouns called land transport, water vehicles, etc.

Keywords: Russian, verbs of motion, semantic, mode, directionality, Russian songs.

Аннотация: Как известно, глаголы движения в любом языке являются частотными в употреблении. Они несут важную информационную функцию в разговорной речи и письменной коммуникации. В данной статье представлены самые важные характерные элементы бесприставочных глаголов движения – способ движения и направленность, которые позволяют определить среду и направление движения в пространстве; приведены факты употребления однонаправленных и разнонаправленных глаголов движения; тексты русских песен использованы в качестве иллюстративного материала, чтобы заинтересовать обучающихся; проанализированы употребления бесприставочных глаголов движения на примере *идти-ходить* при помощи позиции наблюдателя; рассмотрено использование глаголов движения в прямом и переносном значении в контексте, в частности в их сочетаемости с разными существительными, называющими средства сухопутного транспорта, средства движения по воде и т.д.

Ключевые слова: русский язык, глаголы движения, семантика, способ, направленность, русские песни.

По словам В.В. Виноградова, «глагол является наиболее сложной, грамматически организованной, отвлеченной и в то же время наиболее насыщенной, то есть непосредственно отражающей действительность, категорией современного русского языка. В глаголе лексическая многозначность совмещается с богатством и многообразием грамматических форм» [Виноградов, с. 422].

Русскими глаголами движения научные исследователи интересуются с давних времен, уже на протяжении двух веков происходит их изучение, анализирование. Стоит отметить тот факт, что интерес к их изучению не пропадает, а наоборот повышается. «Глаголы движения впервые были упомянуты М. В. Ломоносовым в его «Российской грамматике» (1755 г.), хотя это упоминание касалось лишь использования их в качестве иллюстраций при описании русского языка» [Ванюгина, с. 141]. На сегодняшний день существует большое количество научных работ, посвященных изучению глаголов движения в русском языке, например: статьи, диссертации и т.д., где исследуются лексико-семантические характеристики глаголов движения в русском языке (см. раб.: Виноградов В. В. [1947, 1986, 2001]; Исаченко В.А. [1960]; Дмитриев Н.К. [1962]; Ахманова О.С. [1966]; Гордеев Ю.М.

[1974]; Гак В.Г. [1974, 1977]; Ибрагимова В.Л. [1975]; Мухамед А.М. [1984]; Псянчин Ю.В. [1990]; Журавлева О. Н. [1999]; Зарецкая С. А. [1999]; Майсак Т. А. [2002]; Падучева Е.В. [2002]; Валгина Н.С. и соавторы [2002]; Шайхисламова Г.З. [2012] и мн. др.).

Некоторые исследователи ведут дискуссию о парных глаголах движения, которые присутствуют в русском языке. Стоит отметить, что А.В. Исаченко обращает внимание на то, что «глаголы движения представлены 17 соотносительными парами: *бежать – бегать, везти – возить, гнать – гонять, гнаться – гоняться, ехать – ездить, идти – ходить, катить – катать, катиться – кататься, лезть – лазить, лететь – летать, нести – носить, нестись – носить, плыть – плавать, ползти – ползать, тащить – таскать, тащиться – таскаться, вести – водить*» [Исаченко, с. 576]. Так же есть еще несколько ученых-лингвистов, которые представляют нашему вниманию аналогичные бесприставочные глаголы движения в русском языке, которые описаны в «Русской грамматике-80», а именно: указанные выше 17 количественных пар с добавлением пары *брести – бродить*.

Далее дискуссионным остается вопрос о разграниче-

нии понятий «движение» и «перемещение» в процессе изучения русских глаголов движения. Глаголы движения-перемещения с научной точки зрения являются те глаголы, которые обозначают перемещение в пространстве (именно физическое), то есть это живое и не живое. На самом деле, в современном русском языке можно найти несколько терминов по данному вопросу, то есть глаголы движения и глаголы перемещения чаще всего употребляются как синонимы, но иногда бывает такое, что глаголы перемещения могут входить в группу глаголов движения. Так же в некоторых исследовательских работах данные понятия объединяют в единое целое: «глаголы движения-перемещения». Кроме того, понятие слова «движение» в «Толковом словаре русского языка» понимается как «перемещение кого-чего-н. в определенном направлении» [Ожегов, с. 173] и в «Большом толковом словаре русского языка» объясняется слово «движение» как «перемещение в пространстве, в каком-л. направлении» или «перемещение чего-л. из одной инстанции в другую» [Кузнецов, с. 288], соответственно, понятие слова «движение», по их мнению, совпадает с словом «перемещение» в большинстве случаев.

Мы разделяем точку зрения А.А. Шахаевой и многих других лингвистов, которые считают, что различие между данными терминами не принципиальны [Шахаева, с. 118-123], т.е. понятия «движения» и «перемещения» равнозначны, поэтому в нашем исследовании используется популярный вариант «глаголы движения».

Способ движения и направленность являются самыми важными характерными элементами русских глаголов движения. Т. Майсак и другие ученые (В. Виноградова 1960, Т. Матиассен 1996, Т. Нессет 2010 и т. д.) считают, что способ движения и направленность отделяет глаголы движения от другой массы глаголов русского языка.

Способ движения иллюстрирует движение субъекта или объекта в пространстве, а направленность характеризует направление данного движения субъекта или объекта в пространстве, без которых мы не можем дифференцировать и воспринимать информацию о позиции движения, и также о том, что именно означает глагол движения в конкретном предложении.

По словам Н.К. Дмитриева, «все глаголы движения можно разделить на две группы: 1) глаголы, обозначающие направление движения; 2) глаголы, обозначающие способ движения» [Шайхисламова, т. 17, с. 1610-1614]. При изучении способа движения необходимо конкретизировать среду, в которой осуществляется действие: земля, вода или воздух. В данной статье представляется конкретное выделение способов движения у таких глаголов, как: 1) движение по земле а) пешком: *идти* – *ходить*, *бежать* – *бегать*, *тащить* – *таскать* и др.; б) на транспортном средстве: *ехать* – *ездить*, *катить* – *катать* и др.; 2) движение по воздуху: *лететь* – *летать*; 3) движение по воде: *плыть* – *плавать*.

Кроме того, глаголы движения противопоставляются по признаку направленности. Согласно А.В. Величко, «глаголы движения в русском языке делятся на основе направленности на две группы: группа *идти* и группа *ходить* [Величко, с. 511]. Глаголы группы *идти* называются глаголами однонаправленного движения и обозначают только однонаправленное поступательное движение от точки А к точке Б. Глаголы группы *ходить*, по словам А.В. Величко, нейтральны по отношению к признаку однонаправленности, они не выражают его прямо, эксплицитно, но и не противоречат ему. Эти глаголы получили название глаголов неоднонаправленного движения» [Величко, с. 511]. Однонаправленные глаголы (*идти*, *ехать*, *лететь* и др.) употребляются в следующих ситуациях (*примеры взяты из текстов русских песен*):

1. Означают конкретное движение, при котором субъект стремится к движению конечной цели: Впереди солдат *идет* («Ах, ты зимушка, зима») [РНП];
2. Означают единичное движение в момент речи: Голубчик мой, Ванюшка, куда *едешь* ты? («Голубчик мой, Ванюшка») [РНП];
3. Означают конкретное единичное указание, просьба, приказ: Ты *беги*, *беги* по дорожке вдоль По дорожке вдоль, к отцу, к матери («Уж ты, поле мое, поле чистое») [РНП];
4. Означают повторяющееся однонаправленное движение, которое произошло до момента речи: *Шел* я и в ночь И средь белого дня («Славное море – священный Байкал») [РНП].

А разнонаправленные глаголы (*бегать*, *плавать*, *носить* и под.) имеют следующие характеристики при употреблении:

1. Обозначают движение как повторяющееся и неоднократное «движение в определенном направлении» и «движение обратно»: Офицер часто *ходил* На окошечко глядел («Барыня, барыня, сударыня барыня!») [РНП];
2. Обозначают движение как процесс перемещения субъекта в пространстве без указания на направление: Я с двенадцати лет по людям *ходила* («Уродилась я») [РНП];
3. Обозначают движение «туда» и «обратно»: В воскресенье я на ярмарку *ходила* («Неделька») [РНП];
4. Обозначают движение как способность или умение субъекта к перемещению: Что ты ко мне редко *ходишь* («Голубь, голубь, голубинька») [РНП].

Особенный интерес для исследования представляет семантическая часть глаголов, это связано с тем, что глагол, по мнению В. В. Виноградова, является «... самой сложной и самой емкой грамматической категорией русского языка. Глагол наиболее конструктивен по сравнению со всеми другими категориями частей речи. Глагольные конструкции имеют решающее влияние на именные словосочетания и предложения» [Виноградов, с. 422].

Из-за того, что существует лексико-семантической

сложность русских глаголов движения, поэтому часто возникают речевые ошибки в их употреблении, особые трудности испытывают иностранные учащиеся в коммуникации. В данном исследовании мы обратимся к анализу использования бесприставочных глаголов движения, в частности глаголов: идти – ходить в русских песнях.

Некоторые ученые подчеркивают, что «в качестве ведущих членов группы глаголов движения рассматриваются коррелятивные глаголы *идти* и *ходить*. Эти глаголы обладают наибольшим количеством употребительных лексико-семантических вариантов, они обладают развернутой семантической системой, широкой сочетаемостью, они наиболее нейтральны стилистически, коммуникативно, грамматически, просодически и т.п., что ставит их в центр всей группы глаголов движения» [Шайхисламова, т. 17, с. 1610-1614].

При знакомстве с глаголом *идти* надо объяснить, что это однонаправленный глагол. Глаголы группы *идти* в настоящем времени обозначают либо единичное или конкретное движение, при котором субъект стремится к достижению конечной цели, например, Серый селезень плывет Добрый молодец *идет* («Вдаль да по речке») [РНП], либо единичное движение, которое обозначает движение в момент речи: Вот кто-то с горочки спустился Наверно, милый мой *идет* («Вот кто-то с горочки спустился») [РНП].

Надо отметить, что в повелительном наклонении формы глагола также обозначают единичное, конкретное указание, просьбу или приказ: *Иди* с нивушки домой («Обрядовые песни осени») [РНП]. А в прошедшем времени они обозначают повторяющееся направленное движение, которое произошло до момента речи: Мимо тех ли ведь палат *шла* дорожка хороша («Барыня, Барыня, сударыня барыня!») [РНП] и единичное направленное движение, которое предстоит в ближайшем будущем: Мы не сами-то *идем* Нас нужда ведет («Ты взойди, солнце красное») [РНП].

По словам Б.В. Куриленко, «глагол *ходить* обычно употребляется в настоящем времени и обозначает повторяющееся разнонаправленное движение. Повторяемость часто подкрепляется словами *каждый день, всегда, обычно, иногда* и т. д.». [Куриленко, т. 4, с. 14-20]. Глаголы группы *ходить* в настоящем времени обозначают движение как повторяющееся и неоднократное: «движение в определенном направлении» и «движение обратно»: Что не *ходишь*, что не жалуешь ко мне («Посею лебеду на берегу») [РНП], кроме того, они в настоящем времени еще могут означать перемещение как умение, способность или привычка субъекта, например: Не *ходить* бы красной девке Что порой *ходит* («Чернобровый черноокий») [РНП]. В прошедшем времени они обычно обозначают движение без какой-либо направленности, то есть это

представлено просто как процесс движения субъекта в пространстве: По той по дороженьке офицер часто *ходил* Офицер часто *ходил*, на окошечко глядел («Барыня, Барыня, сударыня барыня!») [РНП], или перемещение, состоящее из этапов «туда» и «обратно»: В воскресенье я на ярмарку *ходила* А во вторник я в банюшку *ходила* («Неделька») [РНП].

Яркой особенностью русских бесприставочных глаголов движения однонаправленного и разнонаправленного движения таких, как *идти – ходить* является то, что они часто могут использоваться в переносном смысле, семантически связанном с понятием перемещения: «время идет», «осень идет», «урок идет», «часы идут медленно», «дождь идет целый день», «идут за днями дни», «ходить по головам», «под стол ходить» и т.д., а в примерах, подобных этому: «эта футболка тебе идет» – лексема «идет» совпадает со значением слова «подходить», см. Словарь Ожегова С.И.: «(1 и 2 л. не употр.), кому-чему и к чему. Быть к лицу, подходить. Шляпа тебе не идет (не идет к лицу). Ей не идет кокетничать» [Ожегов, с. 66].

Важной характеристикой глаголов *идти – ходить* в речевом употреблении является то, что именно они регулярно употребляются и сочетаются с существительными, обозначающимися средства сухопутного транспорта такие, как: автобус, троллейбус, трамвай, поезд и средства передвижения по воде такие, как: лодка, яхта, корабль и др., например, «автобус всегда ходит по расписанию», «поезд ходит очень быстро», «трамваи ходят медленно», «лодка идет к берегу», «яхта идет по волнам», «корабль идет на юг» и т.д.

Таким образом, проанализировав случаи употребления бесприставочных глаголов движения на материале русских песен, мы можем сделать следующие выводы:

1. Способ движения иллюстрирует движение субъекта или объекта в пространстве, а направленность характеризует валентность данного движения, соответственно, надо обращать особое внимание на этот аспект при знакомстве с русскими глаголами движения.
2. При изучении русских бесприставочных глаголов движения первоначально необходимо познакомиться с частотными глаголами данной группы, такими как: *идти – ходить*, проиллюстрировать их использование в речи на материале, например, русских народных песен, чтобы заинтересовать обучающихся.
3. Глаголы движения многозначны и широко употребляются в переносном значении, следовательно, для правильной оценки их семантики необходимо выделять и уточнять их конкретные значения в контексте или в их сочетаемостях с разными существительными, называющими средства сухопутного транспорта, средства движения по воде и т.д.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ванюгина С.М. Сочетаемость приставочных глаголов движения в современном русском языке: корпусное и экспериментальное изучение: диссертация ... кандидата филологических наук: 10.02.01. – Череповец, 2010. – 141 с.
2. Величко В.А. Книга о грамматике (Русский язык как иностранный). 3-е издание, направленное и дополненное. – М: Издательство Московского университета, 2009. – 511 с.
3. Виноградов В.В. Русский язык. Грамматическое учение о слове. – М: – JL, 1947. – 422 с.
4. Исаченко В.А. Грамматический строй русского языка в сопоставлении с словакиком: Морфология. Раздел «Глаголы перемещения». – Братислава: Словацкая акад. наук, 1960. – 576 с.
5. Кузнецов А.С. Большой толковый словарь русского языка. – Санкт-Петербург., 1998.
6. Куриленко Б.В., Щербакова М.О., Бирюкова Н.Ю. Глаголы движения: стратегии обучения на начальном этапе: Образовательный вестник «Сознание». – М: Российский университет дружбы народов»: 2018. – Том 4. – 14-20 с.
7. Ожегов И.С., Шведова Ю.Н. Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений. – М: ООО «А ТЕМП», 2006.
8. РНП – Русские народные песни [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://pesni.retroportal.ru/nr.shtml> (дата обращения: 25.10.2021).
9. Шайхисламова Г.З. История изучения глаголов движения в разносистемных языках. – Уфа : Вестник Башкирского университета. – 2012. – (1): Том 3.
10. Шахаева А.А. К вопросу о выделении лексико-семантической группы глаголов движения в китайском и бурятском языках // Философия. – Улан-Удэ: Вестник Бурятского государственного университета. – 2011. – С. 118-123.

© Чжэн Чжуньи (zhongyi2017@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Наши авторы

Our authors

Afanaseva E. – Candidate of science, Senior Researcher, Institute for Humanitarian Research and Problems of Indigenous Peoples of the North of the Siberian Branch of the Russian Academy of Sciences

Astashchenko E. – Candidate of Philology, Senior Lecturer, National Research Moscow State University of Civil Engineering

Butovskiy A. – PhD in Pedagogy, Associate Professor, Junior Researcher, Tula State Lev Tolstoy Pedagogical University

Bykova L. – candidate of Philological Sciences, assistant professor, Surgut State University

Demyanovich Yu. – graduate student, Belarusian State University, Minsk

Edieva I. – Chechen State Pedagogical University, Grozny

Ergazina A. – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Baishev University (Aktobe, Republic of Kazakhstan)

Favorskaia E. – Senior lecturer in Astrakhan State University, Astrakhan

Fedchenko E. – Senior Lecturer, Siberian Federal University (Krasnoyarsk)

Frolova N. – Candidate of Pedagogic science, Associate Professor, Nizhny Novgorod State Linguistics University

Gosteva L. – Amur State University, Blagoveshchensk

Grigoryeva N. – Doctor of Science, Professor, Peoples' Friendship University of Russia

Hrabrova S. – Teacher-speech therapist, Municipal budget preschool educational institution "Kindergarten of combined type No. 2", Kirovsk

Ivanova R. – Candidate of science, Mirny Polytechnic Institute (branch) of the Ammosov North-Eastern Federal University

Kallistratidis E. – Candidate of Philological Sciences,

Associate Professor, Southern Federal University, Rostov-on-Don

Karenin D. – Second Secretary, Ministry of Foreign Affairs of the Russian Federation

Keshtova O. – Senior Lecturer, Plekhanov Russian University of Economics, Moscow

Kiyanskaya A. – Post-Graduate Student, Russian State University for the Humanities (Moscow)

Komzolova A. – candidate of historical sciences, senior scholar, Saint Petersburg State University; senior scholar, Institute of Scientific Information on Social Sciences of Russian Academy of Sciences (Moscow)

Krotova I. – Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Siberian Federal University (Krasnoyarsk)

Kuzmina M. – Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education "Southern Federal University", Rostov-on-Don

Litvjak O. – Candidate of philol. sci., docent, Crimean engineering and pedagogical University named after Fevzi Yakubov, Simferopol

Litvyak O. – Ph.D., Associate Professor, State Educational Institution of the Republic of Kazakhstan "Crimean Engineering and Pedagogical University named after Fevzi Yakubov"

Makarova E. – junior researcher, Institute of Linguistics of Russian Academy of Sciences, Moscow

Meirbekov A. – PhD in Philology, Acting Associate Professor, Khoja Akhmet Yassawi International Kazakh-Turkish University, Turkestan, Kazakhstan

Morozov A. – Senior Lecturer, Pavlodar Pedagogical University, Kazakhstan, Pavlodar

Murtazaev A. – Chechen State Pedagogical University, Grozny

Novikova A. – Postgraduate student, Moscow State Linguistic University; assistant, Peoples' Friendship university (Moscow)

Novikova D. – Ph.D., Senior Lecturer, St. Petersburg State University

Oblovatskaya I. – senior lecturer, Plekhanov Russian University of Economics, Moscow

Okatenko K. – Lecturer, Pavlodar Pedagogical University, Kazakhstan, Pavlodar

Okazova Z. – Doctor of Agricultural Sciences, Professor, Chechen State Pedagogical University, Grozny

Pahk S. – Khabarovsk State University of Economics and Law, Khabarovsk

Palekha K. – Teaching, Nizhny Novgorod State Linguistics University

Pavlova G. – Mirny Polytechnic Institute (branch) of the Ammosov North-Eastern Federal University

Pavlova Ya. – Far Eastern Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia, Khabarovsk

Podgornova A. – Senior Lecturer, Far Eastern Federal University

Qiu Ning – Postgraduate, Herzen State Pedagogical University of Russia

Rahtari M. – graduate student, senior laboratory assistant, Sumgait State University (Azerbaijan)

Resnyanskiy S. – Doctor of Science, Professor, Peoples' Friendship University of Russia

Rudenko V. – Post-graduate studies student, Moscow State Linguistic University

Ryabova N. – Doctor of Pedagogy, Professor, Yevseviev Mordovian State Pedagogical University, Saransk

Rybakova G. – Candidate of Biological Sciences, Associate Professor, Siberian Federal University (Krasnoyarsk)

Ryzhova A. – Postgraduate, St. Petersburg State University

Sadovnikova I. – Candidate of Philology, Junior Researcher, Institute of Humanitarian Studies and Problems of Small Peoples of the North, Siberian Branch of the Russian Academy of Sciences, Yakutsk

Sanalova B. – Candidate of Philological Sciences, Senior Researcher, S.S. Surasakov scientific-research Institute of Altaistic, Gorno-Altai

Schneider V. – Associate Professor, Honored Coach of Russia, Surgut State University, Surgut

Semenov S. – Candidate of Historical Sciences, associate professor, Orenburg State University

Simonova M. – Doctor of Science, Professor, Peoples' Friendship University of Russia

Skripichnikova N. – Ph.D., Associate Professor, State Educational Institution of the Republic of Kazakhstan "Crimean Engineering and Pedagogical University named after Fevzi Yakubov"

Sukiasyan A. – PhD (Economy), associate professor, Bashkir State University

Tadzhibova A. – candidate of Philological Sciences, assistant professor, Surgut State University

Tarasova O. – Candidate of Philological science, Associate Professor, Nizhny Novgorod State Linguistics University

Terekhova Yu. – senior lecturer, Plekhanov Russian University of Economics, Moscow

Tikhonov M. – Perm State Humanitarian and Pedagogical University

Tugusheva A. – postgraduate student, Tambov State University named after G.R. Derzhavin

Xu Qian – Assistant professor, Jilin Normal University

Zheng Zhongyi – postgraduate student, assistant, Kazan Federal University

Zurnina S. – Yevseviev Mordovian State Pedagogical University, Saransk

Требования к оформлению статей, направляемых для публикации в журнале



Для публикации научных работ в выпусках серий научно-практического журнала «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики» принимаются статьи на русском языке. Статья должна соответствовать научным требованиям и общему направлению серии журнала, быть интересной достаточно широкому кругу российской и зарубежной научной общественности.

Материал, предлагаемый для публикации, должен быть оригинальным, не опубликованным ранее в других печатных изданиях, написан в контексте современной научной литературы, и содержать очевидный элемент создания нового знания. Представленные статьи проходят проверку в программе «Антиплагиат».

За точность воспроизведения дат, имен, цитат, формул, цифр несет ответственность автор.

Редакционная коллегия оставляет за собой право на редактирование статей без изменения научного содержания авторского варианта.

Научно-практический журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики» проводит независимое (внутреннее) рецензирование.

Правила оформления текста.

- ◆ Текст статьи набирается через 1,5 интервала в текстовом редакторе Word для Windows с расширением “.doc”, или “.rtf”, шрифт 14 Times New Roman.
- ◆ Перед заглавием статьи указывается шифр согласно универсальной десятичной классификации (УДК).
- ◆ Рисунки и таблицы в статью не вставляются, а даются отдельными файлами.
- ◆ Единицы измерения в статье следует выражать в Международной системе единиц (СИ).
- ◆ Все таблицы в тексте должны иметь названия и сквозную нумерацию. Сокращения слов в таблицах не допускается.
- ◆ Литературные источники, использованные в статье, должны быть представлены общим списком в ее конце. Ссылки на упомянутую литературу в тексте обязательны и даются в квадратных скобках. Нумерация источников идет в последовательности упоминания в тексте.
- ◆ Литература составляется в соответствии с ГОСТ 7.1-2003.
- ◆ Ссылки на неопубликованные работы не допускаются.

Правила написания математических формул.

- ◆ В статье следует приводить лишь самые главные, итоговые формулы.
- ◆ Математические формулы нужно набирать, точно размещая знаки, цифры, буквы.
- ◆ Все использованные в формуле символы следует расшифровывать.

Правила оформления графики.

- ◆ Растровые форматы: рисунки и фотографии, сканируемые или подготовленные в Photoshop, Paintbrush, Corel Photopaint, должны иметь разрешение не менее 300 dpi, формата TIF, без LZW уплотнения, CMYK.
- ◆ Векторные форматы: рисунки, выполненные в программе CorelDraw 5.0-11.0, должны иметь толщину линий не менее 0,2 мм, текст в них может быть набран шрифтом Times New Roman или Arial. Не рекомендуется конвертировать графику из CorelDraw в растровые форматы. Встроенные - 300 dpi, формата TIF, без LZW уплотнения, CMYK.

По вопросам публикации следует обращаться к шеф-редактору научно-практического журнала «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики» (e-mail: redaktor@nauteh.ru).